

ESTRESORES ORGANIZACIONALES, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y APOYO SOCIAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DEMANDAS AMBIENTALES
DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR
TRABAJO COLEGIADO APOYO SOCIAL
CULTURA ESCOLAR
POTENCIALES ESTRESORES
TRABAJO COLEGIADO
ESTRÉS
PAREJA AFRONTAMIENTO
ESTRÉS ORGANIZACIONAL
CLIMA LABORAL PROCESO COGNITIVO
ADMINISTRATIVA ORGANIZATIVA
PADRES DE FAMILIA REFORMAS DE APRENDIZAJE
ESTRUCTURA EDUCATIVA ALUMNOS
MISIÓN
LIDERAZGO DIRECTIVO

ABELARDO GRACIA ALAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS



ISBN: 978-607-9003-16-6



9 786079 003166

**ESTRESORES ORGANIZACIONALES, ESTRATEGIAS DE
AFRONTAMIENTO Y APOYO SOCIAL EN DOCENTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS**

Primera Edición: Noviembre del 2014
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-16-6

Editor: Instituto Universitario Anglo Español

Corrección de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Diseño de Portada:
E. 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.

“La finalidad de toda investigación científica debe ser abrir pautas que permitan transitar en la comprensión cada vez mayor de los fenómenos naturales y sociales”

Abelardo Gracia.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	viii
PREFACIO	x
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO DEL ESTRÉS ORGANIZACIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1
Revisión de la literatura.....	1
Conclusiones de la revisión de la literatura.....	8
Planteamiento del problema.....	15
Nuevas dimensiones del ejercicio de la profesión docente ¿Qué hacer?.....	17
Las exigencias de las instituciones hacia los docentes para lograr los perfiles de desempeño y las competencias de los profesores.....	19
Preguntas de investigación.....	22
Objetivos.....	22
Justificación.....	23
CAPÍTULO II. LÍNEAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ORGANIZACIONAL DOCENTE, CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELO (MOED)	27
Hacia un Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED).....	27
Primera línea: Teoría Transaccional, (Lazarus, 2000).....	28
Fundamentos epistemológicos y metateóricos de la teoría del estrés y la emoción de Lazarus.....	29
<i>La psicología de la interacción, transacción o significado personal</i>	29
<i>Estructura y proceso</i>	30
<i>Análisis y síntesis</i>	31
<i>Teoría de sistemas</i>	32
Estrés, emoción y manejo.....	33
Estrés psicológico y valoración.....	33
Manejo.....	38
<i>Las estrategias de manejo no son universalmente efectivas o inefectivas</i>	40

<i>Descripción detallada del pensamiento y las acciones de manejo</i>	41
<i>Funciones importantes del manejo</i>	41
El estrés laboral.....	42
Segunda línea: Teoría organizacional.....	49
Liderazgo directivo.....	50
Cultura escolar.....	56
Clima organizacional.....	60
Estructura.....	65
Comunicación.....	69
Gestión del conocimiento.....	72
Comunidad de aprendizaje escolar.....	76
Trabajo de equipo.....	81
Motivación.....	86
Tecnologías de información para el aprendizaje.....	91
Tercera línea : Teoría del apoyo social.....	97
Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED).....	99
Analogías en la construcción del modelo.....	99
La analogía del puente.....	100
La analogía del ecosistema.....	103
La analogía de la integralidad del ser humano.....	104
Primera fase del modelo.....	108
Segunda fase del modelo.....	110
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ORGANIZACIONAL DOCENTE	112
Paradigma de investigación.....	112
Estudio de tipo correlacional, transversal y no experimental.....	114
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	116
La encuesta.....	116
El cuestionario.....	117
Primera fase: Elaboración de los instrumentos.....	117
Escala Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (EFOED).....	117

<i>Fiabilidad de la escala</i>	123
Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente.....	124
<i>Fiabilidad del inventario</i>	125
Escala Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes.....	126
<i>Confiabilidad de la escala</i>	127
Sujetos participantes en la investigación.....	128
Variables sociodemográficas.....	129
Variables contextuales.....	130
Segunda fase: Aplicación de los instrumentos.....	131
Procedimiento para la recogida de datos.....	131
Tercera fase: Análisis estadístico de los datos.....	131
Procedimiento para el análisis de los datos.....	131
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	133
Análisis descriptivo.....	133
Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED).....	133
<i>Liderazgo directivo (LD)</i>	133
<i>Clima laboral (CL)</i>	135
<i>Motivación (MT)</i>	136
<i>Comunicación (CM)</i>	137
<i>Trabajo colegiado (TC)</i>	138
<i>Comunidad de aprendizaje escolar (CA)</i>	139
<i>Estructura educativa (ED)</i>	141
<i>Tecnologías de información para el aprendizaje (TI)</i>	142
Las fuentes organizacionales de estrés docente más significativas.....	144
Estrategias de los docentes para afrontar el estrés.....	150
El apoyo socio-escolar percibido en los docentes.....	153
Análisis correlacional.....	156
CONCLUSIONES	160
Sugerencias para futuras investigaciones.....	166
REFERENCIAS	168
ANEXOS	180

RESUMEN

El presente estudio aborda el estrés organizacional en docentes de educación primaria, da cuenta de cómo dichos docentes afrontan el estrés laboral y de qué manera hacen uso del apoyo social para mitigarlo. Los objetivos del estudio fueron, identificar las principales fuentes organizacionales de estrés, determinar las estrategias de afrontamiento y establecer el tipo de apoyo social que presentan los docentes de educación primaria, determinar la relación entre estas variables y construir un modelo teórico de estrés docente. El Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED) es sustentado con base en tres líneas teóricas: Teoría del estrés (Lazarus, 2000), teoría organizacional y la teoría del apoyo social. Se realizó un estudio de carácter cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal. Como técnicas e instrumentos se usaron, la encuesta, el cuestionario, escalas e inventario, los sujetos participantes fueron 300 docentes del Sector Educativo No. 2, de Primarias Federales, del estado de Durango. Los principales resultados muestran que las fuentes organizacionales de estrés más importantes tienen que ver con la incertidumbre por la reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales de los docentes, la poca colaboración de los padres de familia, los constantes cambios educativos, cuando el clima escolar es tenso, que la información solo se concentre en algunos docentes, no contar con la tecnología adecuada y las constantes evaluaciones. Las principales estrategias de afrontamiento encontradas aluden al pensamiento positivo. El análisis correlacional evidenció como la variable apoyo social se relaciona con los estresores organizacionales.

ABSTRACT

The present study deals with organizational stress in teachers of primary education, realizes how these teachers are facing job stress and how to make use of social support to mitigate it. The objectives of the study were to identify the major organizational sources of stress, coping strategies to determine and establish the kind of social support that teachers in primary education, determine the relationship between these variables and build a theoretical model of teacher stress. The organizational model of teacher stress (OMTS) is supported based on three theoretical lines: stress theory (Lazarus, 2000), organizational theory, and the theory of social support. A study of quantitative, not experimental, correlational and transversality. As techniques and instruments were used, survey, questionnaire, scales and inventory, the participants were 300 teachers in the Sector Education No. 2 primary school of the State of Durango. The main results show that the most important organizational sources of stress are related uncertainty for educational reform and its impact on the labour rights of teachers, the little collaboration of parents, consistent educational changes, when the school climate is tense, that information just to focus on some teachers, not having the right technology and consistent assessments. Main coping strategies found refer to positive thinking. The correlational analysis showed as the variable social support relates to organizational stressors.

PREFACIO

La indagación empírica del estrés se ha dado a partir de tres vertientes conceptuales o dos programas de investigación, según se quiera asumir una perspectiva u otra, sin embargo, el abordaje a partir de los estresores o fuentes de estrés ha seguido dos líneas de desarrollo distintas: la modelización teórico/conceptual y la de los inventarios.

En la primera línea de desarrollos los autores han construido, en la mayoría de los casos, modelos explicativos donde los estresores pasan a relacionarse con otras variables. Estos modelos plantean en algunas ocasiones a los estresores como causa de, y en otras como efecto de, sin olvidar su análisis con otras variables que juegan un papel modulador.

En esta misma línea de desarrollo se presenta una opción minoritaria que es la construcción de modelos conceptuales; en esta línea de desarrollo los estresores pasan a ser solamente un componente del estrés, entendido éste último como un concepto multidimensional.

En la segunda línea de desarrollo los investigadores han construido inventarios, normalmente de manera inductiva, de estresores o fuentes de estrés, propios de un dominio empírico de referencia. En ese sentido, se suele hablar de estresores académicos, estresores laborales, etc.

Este libro, que presentamos a la comunidad académica, tiene un aporte central que integra opciones de las dos líneas de desarrollo ya mencionadas. Por un lado se realiza un modelo conceptual, pero no del estrés, sino de las demandas organizacionales propias del ámbito escolar, y, por otro lado, dicho modelo permite

construir un inventario de estresores organizacionales presentes en la escala utilizada para la recolección de la información.

Este modelo, e inventario, posibilita a los autores trascender el nivel individual, permeado por la valoración cognitiva que es el aporte central de la teoría transaccionalista, en aras de un nivel organizacional. Este giro en el dominio empírico de referencia, de las demandas que le son planteadas al sujeto, logra que se vuelva a poner en la palestra al contexto como elemento proveedor de demandas que son potencialmente fuentes de estrés.

Los enfoques individuales habían olvidado que el ser humano es un sujeto organizacional y que su vida, desde el nacimiento hasta la muerte, transcurre en organizaciones. Y, sobre todo, habían olvidado que estas organizaciones tienen peculiaridades y características que le son propias, según el tipo y nivel de organización que sea, por lo que las demandas o exigencias son particulares y cualquiera de ellas puede llegar a convertirse en un estresor.

La investigación, que constituye este libro, permite la contrastación empírica del modelo e inventario construido. Esta primer contrastación se puede considerar exitosa, sin embargo, es menester reconocer la necesidad de seguir haciendo contrastaciones empíricas que permitan acumular suficiente evidencia para fortalecer la verosimilitud, y potencialidad heurística, del modelo construido.

Bajo este supuesto es que se pone a disposición de la comunidad académica nacional e internacional, interesada en el estudio del estrés, el presente libro que integra: el modelo construido, el inventario elaborado (Escala Fuentes Organizacionales de Estrés Docente) y la contrastación empírica realizada.

Para cerrar este prefacio solamente se pide a los interesados realizar una lectura crítica que permita construir nuevas vertientes de análisis, pero que a su vez, genere nuevas líneas heurísticas de indagación empírica. El trabajo solo comienza y el aporte de este libro, aunque sencillo y modesto, espera abonar el terreno del campo de estudio del estrés.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre el estrés laboral se han diversificado por todo el mundo, en la mayoría de los países se están realizando numerosos estudios para conocer mejor este fenómeno psicológico con repercusiones en la salud general de la población y en el aspecto laboral de los países. Se habla de pérdidas millonarias en dólares en Europa, Asia, África y América.

El estrés docente afecta específicamente la vida educativa de los países, la mayoría de los estudios coincidentemente han encontrado que la profesión docente es altamente estresante, sin embargo en países como México son poco conocidas sus implicaciones para la vida individual y colectiva de dichos profesionales.

Apreciaciones recientes ubican a México como el segundo país más estresado del mundo, este suceso es similar a otros problemas de salud como la obesidad, la diabetes o la hipertensión arterial. Los gobiernos han dado especial atención e inversión económica para tratar de abatir dichos problemas, pero relacionado con el estrés, existe poco interés y menos inversión económica para dar respuesta y prevención a este problema de salud.

Los docentes hoy en día reciben mayores presiones que aumentan el estrés en dicha profesión derivado de múltiples aspectos como: Incertidumbre en sus derechos laborales, derivada de reformas educativas, exigencias de la calidad en los resultados, aumento en la carga de trabajo, gran cantidad de programas a desarrollar, la exigencia de los padres de familia y de las autoridades, el mal comportamiento de los alumnos,

las relaciones conflictivas entre el personal de las escuelas, el poco reconocimiento social, la demanda de la capacitación y auto capacitación y muchos otros que quedan sin señalar.

A pesar de tantas presiones que cada vez estresan más a los docentes existe poco interés desde los gobiernos, las instituciones, los sindicatos de los docentes, las escuelas donde trabajan y aun de los propios trabajadores, debido al desconocimiento de la importancia actual en este tema, son escasas las aportaciones para prevenir estos riesgos que repercuten de manera negativa en la salud de los profesionales docentes. Son pocas las organizaciones de trabajadores de este tipo que se preocupan por desarrollar estrategias para prevenir y mejorar la salud de los docentes en este ámbito.

La presente investigación tiene como propósito encontrar cuáles son los estresores organizacionales a los que se enfrentan los docentes de educación primaria, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social que presentan en su trabajo. La idea es encontrar la relación entre estos aspectos y además, construir un modelo que explique el estrés docente; desde una perspectiva organizacional.

En el primer capítulo se presenta la revisión de la literatura, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico, fundamentando los aspectos más significativos para estructurar desde tres líneas teóricas: el estrés desde la perspectiva de Lazarus, la teoría organizacional y la teoría del apoyo social, así como la construcción de un modelo teórico de estrés docente.

El tercer capítulo fundamenta la metodología definiendo el paradigma de investigación, el tipo de estudio, las técnicas e instrumentos usados para la recolección de la información y los sujetos que participaron.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

En el capítulo cuatro se realiza el análisis de los resultados, en primer término se desarrolla una interpretación descriptiva, luego se presenta la argumentación para efectuar de manera analítica la correlación de las variables.

En la parte final del trabajo se muestran las conclusiones, así mismo se discuten las implicaciones, aplicaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO DEL ESTRÉS ORGANIZACIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Revisión de la literatura

Bien podría llamarse al estrés la enfermedad psicológica del siglo XXI, el interés que ha despertado entre los investigadores alrededor del mundo es sorprendente, así lo prueban los 2 820 000 resultados sobre diversas investigaciones acerca del estrés, que arroja la búsqueda en internet (Consulta realizada por el autor el 25 de mayo de 2012), sin contar aquellas que no han sido subidas a la red y que se encuentran en formato impreso. De manera específica para el estrés docente se tienen 971 000 resultados (Consulta realizada por el autor el 25 de mayo de 2012); ello habla de la importancia del tema en la vida actual.

Desde la perspectiva de Hernández (1991), la revisión de la literatura tiene como objetivo localizar, obtener y consultar los materiales bibliográficos útiles a los propósitos del estudio a efecto de extraer y recopilar información importante y útil para el problema de investigación.

El presente estudio aborda las fuentes organizacionales de estrés, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social en docentes de educación primaria, para

ello se realizó una revisión de la literatura de cincuenta trabajos relacionados con este tema con la idea de organizar, integrar y evaluar el material publicado en esta área para lograr un avance en el aclaramiento del problema, a efecto de realizar un análisis más completo se desglosó la información en ocho categorías, la tabla 1, muestra dichas categorías.

Tabla 1.

Categorías de análisis para la revisión de la literatura.

No.	Categorías
1.	Título, autor(es), Año y país
2.	Nivel educativo
3.	Variables
4.	Tipo de estudio
5.	Técnica de recolección
6.	Instrumentos
7.	Sujetos de investigación
8.	Resultados

En la primera categoría se agruparon: el título del estudio, el nombre del autor, el año de publicación y el país de ubicación de los 50 trabajos de investigación, lo cual permitió revisar estos aspectos que brindan información relevante para el inicio del análisis.

Posterior al título, que sugiere el tema estudiado, se aprecia el nombre de los autores, el año y el país, estos últimos informan de la vigencia y contexto de las investigaciones, considerando los últimos diez años.

Como señala Briones (2001), las variables constituyen conceptos de clasificación que ayudan a ubicar a los individuos en categorías o clases y permiten su medición e identificación. Para efectos de esta categoría se localizaron las variables estrechamente relacionadas a la investigación desarrollada (ver la tabla 2).

Tabla 2.

Variables más comunes localizadas.

Variables	Autor
Estrés laboral	Pérez (2009), Kyriacou y Yu Pei (2004), Barraza (2012), Matud, García y Matud (2002), Yang, Ge, Hu, Chi y Wang (2009), Rey y Pena (2010), Sieglin y Ramos (2007), González (2006), Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez (2009), Gutiérrez, Moran y Sanz (2005), Flores (2002), Montes (2003), Arévalo y Guerrero (2010), Urquidi y Rodríguez (2010), Lozano, Yagüe, Colomer y Latour (2003), Saura, Simo, Enache y Fernández (2011), Mañas, Justo y Justo (2011).
Fuentes de estrés/estresores	Lanre, Oyerinde y Kayode (2010), Kyriacou y Yu Pei (2004), Chen y Chong (2010), Ramírez y D'Aubeterre (2010), Álvarez, Ramírez y D'Aubeterre, (2009), Rubio (2008), Ramírez y D'Aubeterre (2010) y Rodríguez (2007). Rodríguez, Almirall, Huerta y Vergara (2003), Rubio (2008), Marqués, et al. (2010), Torres (2010), Domínguez (2009) y Lozano, et al. (2003).
Satisfacción laboral	González (2006) y Rubio (2008).
Salud de los maestros	Rubio (2008) y García (2003).
Afrontamiento del estrés en el trabajo	Lanre, et al. (2010), Barraza (2012), González (2006), Pocinho, Capelo (2009), Salmurri, Skoknic (2003), Matud, et al. (2006), Guerrero (2002), Sánchez y Mantilla (2005), Quaas (2006), Sánchez y Maldonado (2003), Lozano, et al. (2003), Valadez, Bravo y Vaquero (2011), Sánchez (2010) y Torres (2010)
Tipos de padres	Prakke, Peet y Wolf (2007)

De las variables analizadas destacan por la importancia de su relación con el presente trabajo: Estrés laboral, fuentes de estrés y afrontamiento del estrés.

En la categoría correspondiente al nivel educativo encontramos que sólo el 2% de los trabajos de investigación consultados se ubican en el nivel preescolar, el 10 % en educación primaria y el mismo porcentaje para educación secundaria, en primaria y secundaria unidas; un 20 %, el 18 % de las investigaciones considera en su conjunto la educación básica, en bachillerato no se localizaron investigaciones, en el Instituto Nacional Educación de Adultos (INEA) y en educación superior correspondiente a Tecnológicos solo se ubicaron un 2% en cada uno, finalmente en la educación

universitaria se localizaron el 36 % de los estudios, siendo el nivel con mayor presencia de investigaciones (ver tabla 3).

Tabla 3.

Niveles educativos donde se ubican las investigaciones de estrés docente

Nivel educativo	Autores
Preescolar (2 %)	Barraza (2012)
Primaria (10%)	Pérez (2009), Lanre, et al. (2010), Kyriacou y Yu Pei (2004) y Prakke, et al. (2007).
Secundaria (10%)	Flores (2002), Mañas y Justo (2011).
Primaria y secundaria (20%)	Matud, et al. (2002), Yang, et al. (2009), Chen y Chong (2010), Rey y Pena (2010), Sieglin y Ramos (2007), González (2006), Rubio (2008), García (2003), Matud, et al. (2006) y Lozano, et al. (2003),
Básica (18 %)	Ramírez, et al. (2009), Ramírez y D'Aubeterre (2010), Álvarez, et al. (2009), Álvarez, et al. (2010), Pocinho y Capelo (2009), Salmurri y Skoknic (2003), Rodríguez, et al. (2007), Oramas et al. (2003), Gutiérrez, Moran y Sanz (2005)
Bachillerato	
INEA (2%)	Montes (2003)
Superior, Tecnológicos (2%)	Torres (2010)
Universidad (36%)	Matud, et al. (2006), Guerrero (2002), Sánchez, Mantilla (2005), Quaas (2006), Arévalo y Guerrero (2010), Sánchez y Maldonado (2003), Valadez, Bravo y Vaquero (2011), Domínguez (2009), Urquidi y Rodríguez (2010) y Saura, et al. (2011)

La siguiente categoría analizada se refiere al tipo de estudio, existen dos grandes paradigmas de investigación; el cualitativo y el cuantitativo, Zapata (2005), expone que el primero hace un intento por recoger los significados de las acciones de los sujetos dentro del contexto sociocultural en que viven, teniendo como propósito comprender e interpretar los procesos por encima de los hechos.

Por el otro lado la investigación cuantitativa amplía su interés por documentar los hechos objetivos de la realidad tangible, su interés en la encuesta a través del muestreo estadístico y la descripción de los fenómenos sociales por medio de expresiones

numéricas es altamente valorado por los investigadores. En la tabla 4, se puede apreciar que la gran mayoría de las investigaciones (90%), son de carácter cuantitativo, prevaleciendo los estudios correlacionales, descriptivos o exploratorios.

Solo se localizaron un 10 % de trabajos de corte cualitativo donde se aprecian el estudio de casos y el hermenéutico o Interpretativo.

Tabla 4.

Tipos de estudio

Estudios cuantitativos	Lanre, et al. (2010), Kyriacou y Yu Pei (2004), Prakke, et al (2007), Flores (2002), Mañas, et al. (2011), Matud, et al. (2002), Yang, et al. (2009), Chen y Chong (2010), Rey y Pena (2010), Sieglin y Ramos (2007), González (2006), Rubio (2008), Matud, et al. (2006), Lozano, et al. (2003), Ramírez, et al. (2009), Ramírez y D'Aubeterre (2010), Álvarez, et al. (2009), Álvarez, et al. (2010), Pocinho y Capelo (2009), Salmurri y Skoknic (2003), Rodríguez, et al. (2007) Oramas, et al. (2003), Gutiérrez, et al. (2005), Torres (2010), Matud, et al. (2006), Guerrero (2002), Sánchez y Mantilla (2005), Quaas (2006), Arévalo y Guerrero (2010), Sánchez y Maldonado (2003), Valadez, et al. (2011), Domínguez (2009), Urquidi y Rodríguez (2010) y Saura, et al. (2011).
Estudios cualitativos	Montes (2003), Barraza (2012), Universidad de Barcelona, España (S/F), Sánchez (2010) y García (2003).

Respecto a las técnicas de recolección de la información para la metodología cuantitativa, Zapata (2005), señala que una de las técnicas más utilizada es la encuesta, que define como el grupo de técnicas orientadas a reunir de forma sistemática, datos relativos a un tema de investigación en una población, a través de contacto directo o indirecto con los sujetos participantes de la población bajo estudio, para ello se utiliza el muestreo, que consiste en seleccionar a los individuos por medio

de procesos estadísticos, a quienes se les aplica el cuestionario que fundamentalmente emplea preguntas estructuradas para desarrollar el planteamiento del problema.

Como se puede apreciar en la tabla 5, el 90 % de estudios cuantitativos consultados utiliza la encuesta como técnica para la recolección de los datos y sólo el 10 % de las investigaciones cualitativas emplea técnicas propias de este paradigma: los talleres, el estudio de casos y los grupos de estudio.

Tabla 5.

Técnicas de recolección de datos utilizadas en las investigaciones

Estudios cuantitativos: Encuesta	Lanre, et al. (2010), Kyriacou y Yu Pei (2004), Prakke, et al. (2007), Flores (2002), Mañas, et al. (2011), Matud, et al. (2002), Yang, et al. (2009), Chen y Chong (2010), Rey y Pena (2010), Sieglin y Ramos (2007), González (2006), Rubio (2008), Matud, et al. (2006), Lozano, et al. (2003), Ramírez, et al. (2009), Ramírez y D'Aubeterre (2010), Álvarez, et al. (2009), Álvarez, et al. (2010), Pocinho y Capelo (2009), Salmurri y Skoknic (2003), Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), Oramas, et al. (2003), Gutiérrez, et al. (2005), Torres (2010), Matud, et al. (2006), Guerrero (2002), Sánchez y Mantilla (2005), Quaas (2006), Arévalo y Guerrero (2010), Sánchez y Maldonado (2003), Valadez, et al. (2011), Domínguez (2009), Urquidi y Rodríguez (2010), Saura, et al. (2011).
Estudios cualitativos: Estudio de casos	Universidad de Barcelona, España (S/F), Sánchez (2010) Barraza (2012) y García (2003)
Talleres	Montes (2003)
Grupos de estudio	Montes (2003)

Otro de los aspectos de la revisión de la literatura fueron los instrumentos utilizados en los 50 trabajos de investigación, al respecto Briones (2001), explica que los instrumentos pretenden alcanzar la información para cumplir con los objetivos de una investigación a través de los medios que se han decidido utilizar dependiendo si el tipo de estudio es cuantitativo o cualitativo.

Para el caso de los estudios cuantitativos se encontró que la mayoría de los instrumentos utilizados son cuestionarios de elaboración propia para investigar el estrés laboral, los estresores, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social, predominantemente. La mayoría considera los aspectos sociodemográficos y en menor número otros cuestionarios que están basados en el Malash Burnout Inventory, en su mayoría los instrumentos consideran para su elaboración, los aspectos de la teoría de Lazarus.

Por otra parte los estudios cualitativos presentaron instrumentos variados como la observación y el cuestionario, Sánchez (2010), el taller de reflexión, el seminario-taller de malestar docente en Montes (2003), en el estudio de Saura, et al., se utilizaron las escalas de salud mental y vitalidad procedentes del SF36 Health Survey (Ware, et al., 1993), en su versión española desarrolladas por Alonso, Prieto y Antó (1995), y las escalas de síntomas conductuales del estrés y síntomas cognitivos del estrés, ambas del cuestionario del Stress Profile (Grossi, et al., 1999 y Hallman, et al., 2001) en su versión española, desarrollada por Navarro, et al. (2005). También se desarrollaron dos escalas para evaluar la intención de desempeño en el ámbito de la investigación y la docencia.

Respecto a la categoría de análisis relativa a los sujetos participantes en las investigaciones se aprecian diversas cantidades muestrales, destacan los estudios chinos con una participación de 3 570 docentes, Yang, et al. (2009), 1 710 docentes, Alan, et al. (2010), se aprecia también una alta participación en la muestra de 1 788 docentes venezolanos en el estudio de Ramírez, et al. (2009), en España, país donde se ha localizado el mayor número de estudios relacionados con el tema del estrés docente, 2 170 docentes participaron en Sánchez y Mantilla (2005), el caso cubano con Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

1 746 docentes participantes en Oramas, et al. (2003) y el trabajo con 1 150 profesores en el estudio realizado en Guanajuato, México (Rodríguez, et al. 2007).

En cuanto a la categoría final de las investigaciones, se encontró que son diversos los tipos de resultados, generalmente se encontraron inconsistencias dependiendo de las variables que se manejan, pero hay coincidencias importantes respecto a los estresores asociados a la profesión docente, a las estrategias de afrontamiento y de apoyo social, mostrando mayor consistencia el alto nivel de estrés de la profesión docente.

Conclusiones de la revisión de la literatura.

- La investigación del estrés docente ha adquirido interés mundial, así lo demuestran los trabajos en diversos países como: Nigeria, Taiwán, Holanda, España, China, Chile, Cuba, India, Venezuela, Canadá, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Alemania y México.
- De los trabajos revisados, el país que presenta mayor cantidad de investigaciones es España con un 26 %.
- Las investigaciones encontradas cubren todos los niveles educativos desde preescolar hasta universidad, siendo este último el que presenta mayor porcentaje de trabajos (36%).
- En el nivel de educación primaria solo se ubicaron cinco trabajos, por lo que se concluye que se requiere mayor investigación en este nivel.

- Las variables investigadas son diversas, pero destacan: Estrés laboral, afrontamiento y fuentes de estrés.
- Un 90 % de los estudios son de tipo cuantitativo.
- La técnica de recolección que predomina es la encuesta en sus diversas modalidades.
- Predominan los instrumentos de elaboración propia, pero basados en los trabajos de autores como: Lazarus, Malash y otros.
- La participación de los sujetos se ve reflejada en diversas dimensiones muestrales, destacando los estudios chinos 3570, Cuba 1740, Venezuela 1778, España y México.
- Existen autores que están ampliando líneas de investigación del estrés docente y han realizado varios trabajos en sus países: en Venezuela Tulio Ramírez y Eugenia D Aubeterre, en España, Peiró y Ma. Pilar Sánchez y Ma. Pilar Matud Aznar, en Inglaterra, Cary Cooper y Chris Kyriacou, en Durango, México; Arturo Barraza.
- Casi todos los trabajos en su fundamentación aluden a aspectos de la teoría de Lazarus.
- La investigación de Kyriacou es un referente importante en la mayoría de los estudios enfocados a docentes.

De las investigaciones analizadas sólo el diez por ciento están enfocadas a educación primaria (Rodríguez, et al. 2007, Kyriacou y Chien 2004, Lanre, et al. 2010, Pérez, 2009 y Prakke, et al. 2007), se agregan dos trabajos más debido a su similitud de variables con el presente trabajo de investigación (Barraza, 2012 y Alan, et al. 2010)

para completar un total de siete investigaciones. A continuación se presenta una semblanza de cada una de ellas:

El primer estudio sobre estrés docente de interés para la presente investigación es el de las investigadoras mexicanas Rodríguez, et al. (2007), no está enfocado específicamente a educación primaria, fue desarrollado en educación básica que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, pero se tomó debido a su similitud con el trabajo que se pretende realizar.

En la investigación de corte exploratorio transversal de Rodríguez, et al. (2007), cuyo título es: Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. Las autoras indagaron sobre las condiciones laborales y oportunidades de desarrollo, demandas relacionales y condiciones sociales del trabajo, los factores organizacionales de la docencia, y apoyo social, autonomía y conflicto.

Para los docentes mexicanos que laboran en el estado de Guanajuato, Mex., se encontró mayor presencia de fuentes de estrés en las cuestiones relacionales de índole social: relaciones con los padres de familia, colegas, autoridades y principalmente con los alumnos que presentan problemas de disciplina. Así mismo, se observa una falta de apoyo en todas las instancias: familiar, gubernamental, entre colegas, personal directivo y sindical. Otras fuentes de estrés tienen que ver con elementos vinculados a la estructura organizacional de la escuela: atender grupos numerosos, horas requeridas para corregir trabajos de los alumnos, realizar tareas administrativas y otras donde subyace la falta de tiempo. En las condiciones generales de trabajo destaca la falta de oportunidades de formación continua, un sueldo bajo respecto al volumen de trabajo y la carencia de recursos indispensables para enseñar.

Kyriacou y Chien (2004), en su estudio titulado: Teachers stress in Taiwanese primary, realizan una investigación de corte cuantitativo relacional donde exploraron el nivel general de estrés en los docentes, fuentes de estrés en los docentes, las acciones de afrontamiento utilizadas por los maestros y las acciones de los docentes que podrían adoptar las escuelas y el gobierno para reducir el estrés. El resultado que obtuvieron les permitió concluir que: 27 % de los maestros informaron que ser maestro era muy o extremadamente estresante. La principal fuente de estrés que se identificó fue el cambio de las políticas educativas del gobierno. Los maestros informaron que la acción más eficaz que las escuelas o los gobiernos podrían tomar para reducir el estrés docente es el de disminuir la carga de trabajo a los maestros.

La prevalencia de estrés en el trabajo entre profesores de escuelas primarias en el sur-oeste de Nigeria, es el título del trabajo de investigación realizado por Lanre, et al. (2010), en dicho trabajo los autores realizan una investigación de tipo cuantitativo en la cual analizan las diversas fuentes de estrés laboral a las que están expuestos los maestros, los síntomas de la mala salud desarrollada por los maestros después de convertirse en docentes y el afrontamiento de los efectos del estrés en el trabajo, los resultados encontrados demuestran que en lo que respecta al estrés, las fuentes más importantes de estrés de los maestros eran los colegas, el currículo, los padres, los alumnos, la autoridad de la escuela, la sociedad, la supervisión de la enseñanza, el medio ambiente de enseñanza y los salarios, también encontraron que los profesores sufrieron muchos problemas de salud. Más de siete de cada diez profesores (73%) reportaron dolores de cabeza, otros problemas de salud (malaria, artritis, diabetes, problemas del corazón, úlceras y problemas respiratorios) fueron señalados por parte de algunos profesores, pero no por la mayoría.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

En cuanto a las estrategias para lidiar con el estrés, el 61,9% de los profesores dijeron que ver programas de televisión, el 58,9% escuchar música, el 53,3% hablar con los amigos y el 51,7% rezar para lidiar con el estrés laboral. En la hipótesis, las diferencias fueron significativas sólo para la edad y el género, mientras que para la experiencia laboral y formación, no existieron diferencias significativas.

Pérez (2009), analiza el nivel de estrés laboral y de satisfacción laboral en los docentes de primaria de la zona 79 de Montemorelos, Nuevo León, México. En su estudio cuantitativo aborda el nivel de estrés docente así como el nivel de satisfacción laboral, una vez realizada la investigación concluyó que el nivel de estrés laboral no influye en el nivel de satisfacción laboral de los docentes de primaria de la zona 79 de Montemorelos. En general se encontró que los docentes tienen un nivel entre mucho y un poco de estrés y un nivel de satisfacción en su labor docente.

En una investigación holandesa, de carácter cuantitativo, exploratorio y correlacional, titulada: Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools; Prakke, et al. (2007), estudiaron las variables: estrés docente y padres difíciles, estos autores encontraron a través del método de correlación canónica que los padres insatisfechos, padres sobreprotectores, padres negligentes y padres excesivamente preocupados, tienen un fuerte impacto sobre el estrés docente. Los profesores que experimentan estrés, sufren sentimientos negativos y frustración en el trabajo con padres así como pérdida de satisfacción en la enseñanza y problemas de salud en menor grado.

Otro de los trabajos que se analizó para indagar sobre el estrés docente es un estudio chino titulado: Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong, en esta investigación cuantitativa de tipo longitudinal de Alan, et al. (2010), Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

los autores chinos investigaron con 1 710 profesores de primaria y secundaria, sobre el nivel de estrés, las fuentes de estrés y las actividades para el manejo del estrés.

Los resultados indicaron que comparado con un año y hace cinco años, 91,6% y 97,3% de los profesores encuestados informaron de un aumento del nivel de estrés percibido, respectivamente. Pesada carga de trabajo, presión de tiempo, las reformas educativas, las evaluaciones externas, seguir estudiando, administrar el comportamiento de los estudiantes y el aprendizaje eran las fuentes más frecuentes de estrés de trabajo. Los cuatro actividades de mayor frecuencia reportadas para el manejo del estrés: dormir, hablar con vecinos y amigos, auto-relajarse y ver la televisión, mientras que la actividad menos frecuentes fue la práctica de ejercicios o deportes. Las conclusiones de esta investigación podrían servir como una referencia útil para el Gobierno y las organizaciones de maestros, así como sindicatos para formular las políticas y estrategias para ayudar a los profesores aliviar y hacer frente a sus problemas de salud relacionados con el estrés del trabajo.

El último trabajo que se tomó como un referente para el presente estudio es la Investigación de Barraza (2012), si bien dicha investigación está enfocada con educadoras del nivel preescolar, se ha decidido considerarla, debido a que está desarrollada en el estado de Durango, presenta similitud con las variables a investigar y además permitirá establecer un comparativo con el nivel cercano a educación primaria, cuyas características organizacionales en el trabajo docente son similares a la educación primaria, los resultados permitirán contrastar lo que sucede con el estrés docente en ambos niveles.

En su estudio cualitativo con estudio colectivo de casos, Barraza (2012), investigó sobre estresores, síntomas, afrontamiento y consecuencias negativas debido

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

al estrés docente en educadoras de preescolar, encontrando en los resultados relativos a los estresores que las educadoras manifestaron como las dos principales causas de estrés su trabajo y su participación en actividades formativas.

Respecto a los síntomas prevalecieron los físicos y referente a los psicológicos mencionan principalmente dolor de cabeza, mal humor, fatiga y desesperación. Las acciones reportadas por las educadoras, para enfrentar su estrés, fueron variadas: “tomar analgésicos”, “pedir ayuda a mi madre o compañero”, “enfrentar lo que me preocupa y darle solución”, “ser más optimista”, “escuchar discos de meditación”, “pienso, lo asimilo y actúo”, “escuchar música”, “automotivación”, “pintar”, “canto aunque lo haga mal”, “relajarme”, “leer reflexiones y aplicarlas a mi vida”, “salir a caminar”, “leer la Biblia”, “llorar”, etc.

El balance del análisis de estas investigaciones condujo a reconocer el predominio de los estudios cuantitativos para tratar el tema del estrés docente, por lo que de igual manera se procedió a tomar este referente para enfocar la presente investigación desde una perspectiva paradigmática cuantitativa.

También se reconoce que los trabajos de investigación sobre el estrés docente se están realizando de manera diversificada en muchos países incluido México, lo cual habla de la importancia del tema y se decidió abordarlo para comparar los hallazgos encontrados con los que se generen en esta investigación enfocada a educación primaria, pues existen pocas investigaciones considerando el volumen e importancia de este nivel.

Se consideró realizar la investigación desde una perspectiva organizacional pues la mayoría de los estudios se dirigen hacia lo individual. Por lo tanto se ha tomado la decisión de enfocar la investigación desde este paradigma.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

Planteamiento del problema

Ya avanzados en el tercer milenio; época denominada “era del conocimiento” caracterizada por grandes cambios en todos los órdenes de la vida: culturales, sociales, políticos, económicos, donde el desarrollo tecnológico ha impactado el rostro de nuestro mundo, destacan por su importancia los siguientes eventos con repercusiones en el trabajo de los docentes:

- Globalización y tecnología
- Cultura global de la calidad
- Diversas tendencias educativas en México
 - Nueva reforma educativa
 - Servicio Profesional Docente y leyes secundarias
 - Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)
 - Escuelas de tiempo completo
 - Habilidades Digitales para Todos
 - Carrera Magisterial
 - Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
 - Gestión escolar (Programa Escuelas de Calidad)
 - Evaluación universal
 - Auto gestión del conocimiento
 - Escuela segura
 - Escuela siempre abierta
 - Programa Nacional de Lectura

-Programa de Inglés en Educación Básica

-Programa de becas Oportunidades y otros

- Aspectos Sociales como violencia, individualismo, trabajo de la mujer, papel negativo de los medios de comunicación, televisión, internet, medios impresos, por señalar solo algunos; tienen una repercusión dentro de la escuela y el aula, ejerciendo enorme presión sobre los docentes a nivel colectivo e individual.

La realidad en las aulas de los sistemas escolares ha cambiado radicalmente en los últimos años, los docentes se enfrentan hoy día a un mundo complejo y las escuelas no están al margen de estos acontecimientos, por el contrario en su interior se reproduce el esquema de una sociedad en crisis.

El trabajo docente demanda hoy centrar esfuerzos en una variada gama de actividades de quienes tienen en sus manos una de las tareas más importantes: educar a los ciudadanos para dar respuesta satisfactoria a la dinámica del cambio social.

Los resultados satisfactorios de la labor de estos profesionales es a su vez el mayor reto para los sistemas educativos que para tener expectativas de éxito han implementado diversas estrategias, no siempre con buenos resultados.

En esta coyuntura del cambio se abre una posibilidad para buscar nuevas formas que ayuden a los docentes, estas nuevas opciones necesitan un equilibrio entre lo que se demanda y lo que los propios docentes son capaces de afrontar sin ocasionar una carga excesiva de trabajo que provoque tensiones a nivel colectivo e individual.

¿Se logrará la capacidad de transitar el nuevo milenio integrando de manera satisfactoria la función de la nueva escuela a las necesidades de una sociedad siempre

cambiante? Es importante considerar que la salud mental de los docentes requiere convertirse en un punto importante de atención para lograr la respuesta que se anhela.

Nuevas dimensiones del ejercicio de la profesión docente ¿qué hacer?

La presente centuria trae consigo grandes retos en todas las dimensiones del quehacer humano, el proceso de cambio afecta entre otras: la vida social, política, económica, científica, tecnológica y por supuesto el área educativa, esta última objeto de nuestro interés para el presente trabajo.

Como señala Esteve (2003), las últimas décadas han transformado de manera radical los sistemas educativos planteando enormes dificultades a los profesores, que no han sido capacitados para afrontar las exigencias del nuevo entorno.

Diversos organismos como: UNESCO, Banco Mundial, OCDE, a los cuales se suman reuniones de orden mundial, conferencias internacionales, regionales y nacionales, además de opiniones de teóricos y especialistas en educación; abonan en un cúmulo de recomendaciones para el ejercicio de la profesión docente.

Solo como ejemplo se puede citar, por presentar de manera precisa y breve, en Delors (1996), el Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se expresan cuatro planteamientos que son pilares fundamentales para la educación del presente siglo:

1. Aprender a Conocer.
2. Aprender a hacer.
3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.
4. Aprender a ser.

De manera más específica, referente ya a la profesión docente, Perrenoud (2004), destaca diez nuevas competencias para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Sumada a los anteriores ejemplos se podría enumerar una lista interminable de autores e instituciones que opinan de manera argumentada sobre los grandes retos que tienen los sistemas educativos en general y el trabajo docente de manera específica.

Vale la pena destacar, sin pretender ser exhaustivo los trabajos de Aguerredondo (2003), Braslavsky (1999), Darling y Mc Laughlin (2003), Biddle, Good y Goodson (2000), Fullan y Stiegelbauer (2000), Schmelkes (1996), Andere (2007), Cuellar (2000), De Vicente (2001), entre otros, todos ellos aportan desde diferentes perspectivas, la tesis de la importancia del trabajo docente para mejorar la calidad de los sistemas educativos.

A pesar de tantos y bien intencionados trabajos acerca de este tema, varias interrogantes siguen en el aire: ¿Cómo revertir el escaso reconocimiento social hacia los profesores y las cada vez más numerosas responsabilidades que se les confieren?

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

¿Cómo dar respuesta a los profundos cambios sociales, con los cambios que reclaman las complejas condiciones de trabajo en los centros escolares? ¿Qué hacer ante la incongruencia de los programas de formación inicial de los profesores y la realidad actual que demanda una vasta gama de competencias que los futuros profesores requerirán para realizar bien su trabajo? ¿Se puede planear y realizar desde el planteamiento del diseño curricular, una formación que capacite a los profesores para enfrentar con éxito los desafíos de la reforma por competencias?, o ¿Se requiere esperar los lentos procesos de capacitación que implementan las instancias oficiales de manera reactiva a las necesidades de los docentes? ¿Cómo abatir la enorme brecha de desigualdad educativa y arribar a un contexto de igualdad donde todos sin excepción puedan hacer uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para favorecer los procesos de aprendizaje de las comunidades escolares? Y lo más importante ¿Cómo equilibrar tantas y tan especializadas demandas para no tensionar con mayor peso la tarea docente?

Estos y muchos otros planteamientos que quedan sin exponer tienen implicaciones profundas que dan evidencia de las nuevas dimensiones del ejercicio de la profesión docente y sus implicaciones en el estrés que padecen los docentes, afectando su salud mental con repercusiones también en la dimensión física-biológica.

Las exigencias de las instituciones hacia los docentes para lograr los perfiles de desempeño y las competencias de los profesores.

Hablar del logro de los perfiles de desempeño y las nuevas competencias de los docentes no es una tarea fácil en las actuales circunstancias del proceso moderno y

de mundialización que vive el orbe. Desde la perspectiva educativa y social, el país cursa hoy uno de los momentos más críticos de su historia, todos los reclamos impactan de manera significativa en el ámbito educativo, se voltea a ver hacia los sistemas escolares con la esperanza que desde aquí se apuntalen sólidamente las bases que den respuesta al cambio. Estas circunstancias provocan una gran exigencia para la labor profesional de los docentes.

Desde la perspectiva social los maestros que actualmente se requieren deberán ser hombres y mujeres integralmente “educados”, con los mejores sentimientos y valores humanos, capaces de afrontar los problemas del mundo y de la vida en busca del bienestar colectivo, ser ciudadanos “modelo” que amen su país, defiendan las instituciones, respeten y enseñen a respetar las leyes, preserven e impulsen los bienes culturales, exijan y practiquen la libertad en todas sus manifestaciones, la verdad, la democracia y luchen permanentemente contra la desigualdad social. Los educadores deben ser auténticos líderes sociales, que organicen y muevan a sus comunidades escolares a buscar el beneficio colectivo.

Desde el ámbito pedagógico, los educadores deben ser profesionales cuyas competencias respondan a las exigencias actuales y futuras que la sociedad plantea para el ámbito educativo:

Resolver problemas de su práctica docente con base en metodologías acordes con los nuevos requerimientos del aprendizaje de los niños y jóvenes de las escuelas, animando situaciones del aprendizaje a través del pleno dominio de los contenidos curriculares, planeación y ejecución de secuencias didácticas, propiciar en los niños y jóvenes, competencias para la investigación y desarrollo de proyectos (Perrenoud, 2004).

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

En situaciones sociales de repercusión en lo educativo: desarrollar competencias para atender la enorme complejidad que implican los cambios sociales como: desintegración de familias, madres trabajadoras, violencia en el hogar, inseguridad, problemáticas de alimentación y salud, implicando para ello a los padres de familia y a la comunidad escolar en general (Esteve, 2003).

Evaluar no sólo los aprendizajes de los alumnos a través del desarrollo de sus competencias, además evaluar también la práctica docente y en general los proyectos de la gestión escolar.

Para quienes ejercen la función directiva y de apoyo técnico a la educación, los requerimientos son mayores ya que además de los anteriores deben demostrar competencia para realizar intervención en la gestión educativa que le permita realizar planeación estratégica y desarrollo del proyecto institucional de centro a través de herramientas como: Proyectos Estratégicos de Transformación Escolar y Planeaciones Anuales de Trabajo en las diversas dimensiones de la vida escolar, con la participación del colegiado de maestros, personal directivo y padres de familia (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Para afrontar los enormes retos que implica el desempeño profesional de los docentes, se requiere de una sólida formación inicial y continua que los entrene para enfrentar con éxito la misión que deben lograr, pero desafortunadamente hasta la fecha, los sistemas de formación del profesorado no han cumplido con esta delicada tarea, evidenciando grandes deficiencias que se observan en altos niveles de teorización y escasa respuesta al desarrollo de competencias que les permita en el quehacer diario, resolver la problemática que cotidianamente viven los profesores en el aula (SEP, 2009).

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Todos estos requerimientos hablan de la enorme presión a la que se ven sometidos los docentes a efecto de dar respuesta a las demandas de la profesión, ¿Cómo afecta su salud mental? ¿Qué medidas toman a nivel institucional e individual? Dar respuestas a estas interrogantes es importante para el presente estudio de investigación.

Preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cuáles son las principales fuentes organizacionales de estrés en los docentes de educación primaria?
- 2.- ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento que más usan dichos docentes?
- 3.- ¿Qué tipo y nivel de apoyo social presentan los docentes de educación primaria?
- 4.- ¿Qué relación existe entre fuentes organizacionales de estrés, estrategias de afrontamiento y el apoyo social que presentan los docentes de educación primaria?
- 5.- ¿Cómo diseñar un modelo que explique desde la perspectiva organizacional, el estrés de los docentes?

Objetivos

- 1.- Identificar las principales fuentes organizacionales de estrés en los docentes de educación primaria
- 2.- Determinar cuáles son las estrategias de afrontamiento que más usan dichos docentes

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

- 3.- Establecer qué tipo y nivel de apoyo social presentan los docentes de educación primaria
- 4.- Determinar qué relación existe entre fuentes de estrés, estrategias de afrontamiento y el apoyo social que presentan los docentes de educación primaria
- 5.- Construir un Modelo Organizacional de Estrés Docente

Justificación

Como se ha expuesto el estrés es un fenómeno mundial que afecta la salud mental de las personas, el ámbito laboral, específicamente el de la docencia es un campo importante, a pesar de los avances que en esta materia se han generado en el contexto mundial, en México dicho avance se puede considerar limitado.

A modo de ejemplo se puede citar el desarrollo de la investigación y de la información que respecto al estrés y el estrés laboral, se está expandiendo en todo el mundo lo cual habla de su importancia en el contexto global.

En el año 2000, la Comisión Europea, a través de la Dirección General de Empleos y Asuntos Sociales, estimó que los problemas relacionados directa o indirectamente con el estrés laboral, afectaban al menos a 40 millones de trabajadores de la Unión Europea, lo que representa un 28 % del total.

En Estados Unidos, desde principio de los noventa se informó que más de la mitad de las camas de los hospitales eran ocupadas por pacientes con enfermedades relacionadas al estrés y la Oficina de Estadísticas Laborales de ese país señaló que de los 550 millones de días perdidos a causa de las enfermedades, el 54% tenían que ver con el estrés.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

En el contexto latinoamericano, algunos países como Colombia y Chile, por citar un ejemplo también están dando importancia al estrés laboral, en 2011, el Senado de la República de Chile, en voz del senador Pedro Muñoz, destacó que, con base en datos proporcionados por el Acuerdo Marco Europeo sobre Estrés Laboral de 2004; se puede establecer que una de las principales causas del estrés laboral, lo representa la organización del trabajo y los procesos laborales; entorno y condiciones de trabajo, la comunicación y otros factores subjetivos.

En México, el reconocimiento reciente (2014), basado en información proporcionada por el Seguro Social, estima que el 75 % de los empleados padecen estrés laboral (datos que aportan empleos.mx en su página web, Notimex, CNN expansión, el Universal, estréslaboral.INFO, entre otros), estas cifras superan la de países como Estados Unidos, Canadá, China y la Unión Europea.

Los países mencionados han legislado e incorporado marcos jurídicos de protección a los trabajadores y han desarrollado estrategias de apoyo que permitan gestionar el estrés para una salud mental que consecuentemente se traduzca en mayor productividad.

No obstante estas estadísticas desafortunadas, en México el estrés laboral, más específicamente el estrés que padecen los docentes han sido incipientemente estudiadas, a pesar del esfuerzo de numerosos investigadores mexicanos, se requiere una preocupación más activa para la atención a esta problemática.

Estudiar cuáles son las fuentes organizacionales de estrés que más aquejan a los docentes de educación primaria, constituye una razón importante, pues convenientemente realizado el estudio permitirá entender aquellos rasgos

organizacionales que más están tensionando a los docentes para derivar estrategias de intervención que ayuden a los docentes a prevenir el estrés que sufren.

Qué hacen los docentes para afrontar el estrés que les produce la tarea educativa; constituye la segunda justificación debido a que el conocimiento de lo que hacen los profesores para afrontar su estrés, ayudará a determinar si lo que están haciendo es efectivo o requieren implementar otro tipo de estrategias. Cualquier tipo de intervención debe ser implementada basados en el conocimiento preciso del fenómeno, por ello es importante establecer la funcionalidad de las estrategias de afrontamiento para tomar decisiones sobre la intervención requerida.

Entender el tipo de apoyo social que usan los trabajadores de la educación para manejar su estrés y comprender los fenómenos de correlación entre estas variables, puede aportar una posibilidad valiosa que brinde pautas más claras de aquellas estrategias que implementadas desde un nivel organizacional en los rasgos que la investigación arroje, sin duda representa una alternativa eficaz.

Construir un modelo teórico que explique el estrés organizacional que padecen los docentes; representa una poderosa razón para aportar al análisis complejo y sistemático que demanda esta problemática muy extendida y poco entendida.

Enriquecer pautas en la comprensión del fenómeno no es sino el medio para abrir canales que permitan a los docentes, directivos y autoridades incidir de una mejor manera en la salud mental y calidad de vida de los docentes, para lograr mayor y mejor productividad, que en el caso del ámbito educativo significa trabajar con mayores posibilidades de lograr la calidad de los aprendizajes; un anhelo que no solo las actuales reformas en materia educativa quieren ver cristalizado, porque la calidad educativa es afán y aspiración de siempre.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

Entender el proceso del estrés docente tiene implicaciones que van más allá de la salud y calidad de vida de los mentores. Como señalan Fullan y Stiegelbauer (2000), para cualquier cambio y reforma educativa, se requiere en primer término, la participación decidida de los docentes, este principio cobra vigencia en los estudios de Chiaburu y Harrison (2008), quienes exponen que cuando los docentes se sienten apoyados por su organización, trabajan de mejor manera elevando la calidad de la productividad.

En el marco de las actuales reformas que han implementado el servicio profesional docente, el modelo de escuela de tiempo completo y un número importante de exigencias a la profesión docente con la idea de elevar la calidad del proceso educativo y de los aprendizajes; el estudio del estrés docente cobra relevancia y se justifica porque puede aportar líneas claras para lograr el propósito educativo, apoyados desde la tesis que expresa que los maestros son la clave para el éxito de las reforma y el cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 2000).

CAPÍTULO II

LÍNEAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ORGANIZACIONAL DOCENTE, CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELO (MOED)

Hacia un Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED)

La experiencia del estrés se ha extendido en la sociedad contemporánea, consecuentemente el estudio de este campo se ha realizado en una dimensión teórica que ha evolucionado desde una perspectiva médico psicológica de corte individualista hacia una dimensión de carácter organizacional.

Ciertamente el estrés es un fenómeno que sucede en el interior de la mente humana con efectos en todo el sistema individual de la persona y colectivamente en las organizaciones, pero no puede ser conceptualizado en términos de aislamiento o al vacío de una entidad individual, porque el ser humano es un ente social (Styre y Anders, 2003).

Como señala Barraza (2006), los estudiosos e investigadores del estrés tienen necesidad de construcción de modelos para dar mayor solidez teórica al campo, es también el estrés docente un fenómeno poco investigado desde la perspectiva

organizacional y son escasos e insuficientes los modelos generados que ayuden a entender cómo se genera el estrés en la profesión docente en su contexto organizacional.

El presente trabajo busca explicar lo anterior, generando un modelo de estrés docente desde una dimensión teórica organizacional, siguiendo al mismo autor, quien 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 es considerar la teoría transaccional del estrés (Lazarus, 2000), la teoría organizacional, respecto a la cual, Peiró (2001), ha presentado en España estudios importantes, estructurando un modelo teórico reciente (AMIGO) donde expone algunos principios fundamentales para el presente estudio.

También se considera como tercera línea teórica el apoyo social, debido a 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 el modelo es necesario fundamentar las líneas que se considera constituyen el núcleo teórico del presente trabajo.

Primera 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 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, dejando atrás el conductismo clásico, 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” (Lazarus, 2000, p. 20).

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

Fundamentos epistemológicos y metateóricos de la teoría del estrés y la emoción de Lazarus.

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 destaca no solo la importancia de la interacción, sino además, todo el significado que el individuo construye a partir de dichas relaciones con el medio, lo cual opera a un nivel más alto de abstracción y dice lo siguiente como ejemplo de una

amenaza para el individuo:

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

La mente contempla la intersección de ambos y considera tanto las condiciones ambientales como las propiedades de la persona al hacer una valoración de su amenaza. En efecto, la amenaza resulta de estas condiciones ambientales y las condiciones personales únicas que el individuo aporta a dicho encuentro. La persona y el medio interactúan, pero es la persona quien valora qué conlleva la situación para el bienestar personal. (Lazarus, 2000, p. 26).

Se entiende pues que la transacción agrega la connotación del suceso apreciado. Para no confundir interacción y transacción, Lazarus 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 Lazarus 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 la relación (de una manera única) con el ambiente, se reacciona como ente individual con diferencias en metas, creencias, recursos personales y características psicológicas que se han integrado a partir de diferencias biológicas y procesos evolutivos experienciales.

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 la manera en que cambian (Lazarus, 2000).

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

La mente humana explica Lazarus, 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 que interesa de manera sustantiva, 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.

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. Lazarus 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.

Teoría de sistemas.

Al respecto Lazarus 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 a los procesos, las diferentes variables complejizan la relación en su influencia sobre los resultados. No obstante para Lazarus, 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, determinan los procesos que considera el modelo organizacional de estrés docente, pues constituyen constructos teóricos fundamentales que explican los procesos cognitivos de la mente humana.

Estrés, emoción y manejo.

Al considerar los constructos de estrés y emoción (aspectos centrales del modelo de estrés docente que se presenta) se incorporan las ideas de Lazarus (2000), respecto a que ambos campos no pueden ser tratados como diferentes, por el contrario ambos estados mentales tienen convergencia y están interrelacionados, independientemente de que las emociones sean positivas o negativas, tienen un nivel de relación con el estrés.

Estos aspectos trascendentes en la construcción del modelo que se presenta, se refieren a la integralidad entre la emoción, el manejo y el estrés que coexisten en una relación parte todo, “Los tres conceptos, estrés, emoción y manejo están juntos y constituyen una unidad conceptual, donde la emoción es el concepto superordinado porque incluye al estrés y al manejo” (Lazarus, 2000, p. 49). En puntos posteriores se abordarán de manera analítica tanto la emoción como el manejo.

Estrés psicológico y valoración.

Un elemento sustancial para el estudio respecto al estrés docente se refiere a la valoración, una vez más los aportes de Lazarus apuntalan la concepción modélica del estrés docente, para ello se entiende 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 explica que se debe conocer las variaciones en la personalidad de los individuos que actúan sobre las cosas provocando vulnerabilidad para refinar la concepción de lo que

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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 concepción del estrés en la construcción del modelo organizacional de estrés docente; es contemplar el enfoque relacional para entender mejor las diferencias individuales en el proceso del estrés. Un excelente ejemplo que utiliza Lazarus para hacer más didáctico el entendimiento, es el uso de 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 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 se deben analizar cuatro variables ambientales que impactan en los procesos de valoración.

- Las demandas, son definidas por Lazarus 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 Lazarus 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 el interés por lograr determinados propósitos y la 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 la 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 se aborda ahora la conceptualización de la valoración, desde la perspectiva de Lazarus (2000), este es un concepto clave en la teoría del estrés, por tal motivo se toma este nivel de importancia también en el modelo teórico, fijando un posicionamiento ahora sí, con los elementos necesarios para discutir la valoración.

Lazarus expone en una primera aproximación sobre el término, 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 con el autor, se definen 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 y creencias sobre el self y el mundo e intenciones situacionales” (Lazarus, Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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 se es amenazado en mayor grado y en menores niveles desafiados, pero en otros sucede de modo opuesto.

Si la seguridad respecto la capacidad para salir adelante en los obstáculos y peligros es significativa, se da una mayor probabilidad para ser 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 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.

Manejo.

El manejo del estrés tiene relación estrecha con la manera en la cual los individuos solventan las circunstancias de la vida que son estresantes. El estrés y el manejo están conectados, si el manejo es inefectivo, el estrés tendrá un alto nivel, de manera inversa, cuando el proceso de manejo es efectivo el estrés tenderá a ser bajo (Lazarus, 2000).

El manejo es una parte esencial del proceso del estrés y de las reacciones emocionales, resulta de singular importancia comprender su funcionamiento para

entender la lucha permanente de adaptación al estrés crónico y aquel producido por las condiciones cambiantes de la vida.

El manejo del estrés representa uno de los aspectos nucleares del Modelo Organizacional de Estrés Docente, por ello es importante considerar la dimensión teórica sobre el manejo que expone Lazarus, ya que esta perspectiva representa la más avanzada fundamentación que se ha realizado respecto a este tema.

Se citan a continuación los más importantes puntos que expone el autor, en primer término se realiza un análisis explicativo donde se critica el enfoque del manejo como rasgo o estilo detallando las limitaciones de dicho enfoque: primero por la reducción excesiva del manejo a dos estilos opuestos que son muy amplios, simplificando la gran variedad y riqueza de tipos de pensamiento, acciones y estrategias de manejo que utilizan los individuos. Segundo, porque no toma en cuenta las intenciones contenidas en los objetivos y las estrategias integradoras o motivadoras que normalmente usan los individuos para sobreponerse al daño, la amenaza y al desafío.

Otra limitación del enfoque de los estilos de manejo es que regularmente ignoran un gran trayecto intermedio de la distribución del estilo, es decir solo considera un número reducido de sujetos en los extremos de la dimensión, pero el grupo intermedio no contribuye en los resultados de la varianza.

Una cuarta crítica que se realiza al enfoque en cuestión es que las diferencias en los resultados adaptativos de las disposiciones de manejo opuestas son muy modestas en lo que a discriminación se refiere, Lazarus se inclina más a una evaluación con detenimiento de la amenaza ya que las personas siempre manejan algo en particular, siendo imperativo “aprender a describir en detalle el modo de manejo de las personas, Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

qué es lo que manejan y los significado relacionales orientados al objetivo que subyacen a su alternativa de manejo, considerando las variaciones individuales” (Lazarus, 2000, p.121).

Cuando el autor expone algunas ideas sobre considerar la descripción e integración de la abundante variedad de pensamientos y actos de manejo usados para los daños, amenazas y desafíos reales, así como los significados relacionales en los que se fundamentan, los rasgos motivacionales y las intenciones situacionales; en realidad Lazarus, está proponiendo un enfoque nuevo de los estilos de manejo. El verdadero aporte de Lazarus, es la perspectiva del manejo como proceso, se puede definir dicho proceso “como los esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para la resolución de demandas internas y/o externas específicas que son valoradas como impositivas o excesivas para los recursos de la persona” (Lazarus, 2000, p. 122). De manera más clara el manejo es el impulso para resolver el estrés psicológico, Lazarus describe tres temas fundamentales:

Las estrategias de manejo no son universalmente efectivas o inefectivas.

Lo sustancial es que el manejo pueda medirse aislado de sus resultados, para que cada estrategia de manejo se evaluada de manera correcta la efectividad depende del tipo de individuo, el escenario del encuentro estresante y la modalidad del resultado, el tipo de amenaza, el funcionamiento social e incluso la salud somática subjetiva de la persona, el proceso de manejo es inherentemente contextual (Lazarus, 2000).

Al analizar varios casos de enfermedad donde se despliegan estrategias de manejo del estrés, Lazarus concluye que no es útil presuponer que la manera en que

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

una persona maneja una amenaza, será igual para otra amenaza, los resultados muestran lo opuesto. Un aspecto clave, en la selección de una estrategia de manejo, cambiará regularmente, en función de la importancia adaptativa, y las demandas de cada amenaza, las cuales pueden cambiar con el tiempo.

Descripción detallada del pensamiento y las acciones de manejo.

En el estudio del proceso de manejo se necesita una descripción detallada de lo que piensa y realiza el individuo en todo momento y el contexto en el que se presenta. Se hace énfasis en la necesidad de un diseño de estudio intraindividual en el cual los propios individuos se auto-observan y analizan en diferentes contextos y momentos.

El estudio debe considerar una multitud de casos, para evitar hacer inferencias basados en un solo individuo, este tipo de diseño de estudio, dice el autor “es el único modo de observar el grado de cambio y estabilidad que se produce en el seno de cualquier individuo a lo largo de diferentes condiciones y con el paso del tiempo” (Lazarus 2000, p. 126). Se señala que el diseño más conveniente es el longitudinal.

Funciones importantes del manejo.

Es el tercer tema de importancia en el manejo del estrés, el autor destaca dos funciones de manejo: la del manejo centrada en el problema, que consiste en que el individuo y moviliza las acciones con la idea de modificar la realidad de la relación problemática persona-medio, dichas acciones pueden ser canalizadas hacia el medio o a uno mismo.

La otra función de manejo se enfoca en la emoción y tiene como propósito regular las emociones producidas por una situación estresante, un ejemplo sería evitar pensar en la amenaza o reevaluando la misma, sin cambiar la realidad de la situación estresante. Para este tipo de manejo el autor advierte, el manejo centrado en la emoción “es un modo de pensamiento que modifica el significado relacional de la transacción social, aunque no la relación real persona-medio” (Lazarus, 2000, p. 128).

La principal limitación que se señala en un proceso de autocrítica de Lazarus, es el riesgo excesivo de contextualidad del proceso de manejo, lo que implica debilitar la imagen global en la que participan las estrategias coordinadas de la persona durante los sucesos de la vida, las variables de personalidad, los objetivos y perspectivas personales que dirigen al individuo a avanzar de manera adaptativa y continua por algún tiempo y propiciar la no reacción a las tensiones del momento cuando se presentan ciertas condiciones inmediatas.

El estrés laboral.

También denominado estrés ocupacional o del trabajo, el estrés laboral requiere una conceptualización teórica especial, debido a que el Modelo Organizacional de Estrés Docente es propiamente un modelo de estrés laboral por lo que se detallan algunas consideraciones.

Inicialmente se toman 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

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

laboral, sin embargo la 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.

Como expone Lazarus, la familia y el trabajo representan las dos fuentes más importantes del estrés diario de la vida contemporánea, ya se señaló que el presente trabajo está enfocado en el estrés laboral, específicamente en el campo docente, por ello se revisa de manera sintética algunos modelos teóricos del estrés laboral que han aportado elementos para el modelo organizacional de estrés docente.

En los trabajos de Barraza (2007) y Mancillas (2010), se encuentran algunos modelos de estrés laboral entre los que se pueden destacar:

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 en la toma de decisiones (Karasek, 1979).

b) Modelo de interacción entre demandas control y apoyo social, Jhonson y Hall (1988) y Theorell y Karasek (1990), incorporaron al anterior modelo la variable del apoyo social, el cual 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. Por la importancia que tiene para el modelo que se presenta el apoyo social se describirá en mayor detalle en la tercera línea teórica.

c) Modelo de desajuste entre demandas y recursos del trabajador, según este autor el estrés en el trabajo, es causado por la falta de ajuste entre los requerimientos y Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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) e incorpora seis componentes estresores, los primeros cinco de carácter organizacional: Factores intrínsecos del puesto, estructura y control organizacional, sistema de recompensa, 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 del modelo construido.

e) Modelo de desbalance entre esfuerzo y recompensa, el autor de 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, repercutirá afectando la autoestima y la autoeficacia, las cuales disminuyen (Siegrist, 1996).

f) Modelo de estrés docente de Kyriacou y Sutcliffe (1978), los autores 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 del profesor” (p.18), en este modelo Kyriacou 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), 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, Cooper y Travers 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.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

5) El estrés del maestro, explica la respuesta personal de cada docente frente a las emociones negativas y sus correspondientes 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 una perspectiva propia, 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, a continuación se analiza brevemente:

- e) Modelo AMIGO Peiró y Martínez Tur (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. El modelo AMIGO (Análisis Multifacético para la Intervención y la Gestión Organizacional), auxilia en el entendimiento de las facetas y el funcionamiento de las organizaciones (ver figura 1), 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, 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 género se refiere a los resultados para la sociedad en general incluyendo a los clientes, el segundo está relacionados con la

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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 se incluye en el análisis, además de que contribuye con fundamentos muy sólidos que apuntalan el entendimiento sobre el fenómeno organizacional del estrés.



Figura 1. Modelo AMIGO (Peiró y Martínez Tur, 2008)

Segunda Línea: Teoría organizacional

¿Por qué estudiar el estrés docente desde esta perspectiva? Para entender la razón se recurre 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, se puede extrapolar al fenómeno al estrés laboral, Barraza señala que el individuo está inmerso a lo largo de su desarrollo en un esquema organizacional desde su nacimiento hasta su muerte, para el caso del estrés laboral docente se entiende que el sistema organizacional escolar, constituye 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: Robbins (2011), Hesselbein y Goldsmith (1998), Boyett y Boyett (1998), Rodríguez (1999), Katzenbach (2002), De Vicente (2001), González y Olivares (2006), Cooper (2000), Buendía (2006), Devis y Newstroom (2003), SEP (2010), SEP (2012) y otros; se han encontrado los factores o dimensiones principales que integran los sistemas organizacionales: liderazgo, cultura organizacional, estructura, comunicación, gestión del conocimiento, trabajo de equipo, motivación, clima laboral y tecnología.

De estos factores medulares de las organizaciones, se han derivado por su aplicación en las instituciones educativas y realizando una extrapolación de la teoría en el orden equivalente, liderazgo directivo, cultura escolar, estructura educativa, comunicación, comunidad de aprendizaje, trabajo colegiado, motivación, clima laboral escolar y tecnologías de información para el aprendizaje (ver figura 2).



Figura 2. La teoría organizacional aplicada al ámbito educativo

Se procede a describir de manera fundamental cada una de estas dimensiones o factores:

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 se observará se trata de una dimensión clave con implicaciones trascendentales para los organizaciones. Aunque existe un desarrollo teórico considerable la exposición se

centra en los aspectos medulares del tema que sirven particularmente al modelo teórico de estrés docente.

Para definir el liderazgo se considera que existen numerosas perspectivas, pero la mayoría parece ponerse de acuerdo que el término envuelve la influencia que se ejerce de manera natural sobre los seguidores, se puede decir que “el liderazgo es la habilidad para influir en un grupo y lograr la realización de metas” (Robbins 2011, p. 365).

El liderazgo ha sido mal entendido y asociado a ideas erróneas, como señala Maxuell (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.

Maxuell (1998), Pariente (2011) y otros señalan que 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, particularmente el liderazgo educativo? Maxuell (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, 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.

Inmersos ya en la descripción teórica del liderazgo aplicado al ámbito educativo, se toma el liderazgo transformacional. La aplicación de esta clase de liderazgo a la escuela se fundamenta en tres constructos medulares: las competencias directivas para lograr la coordinación del colegiado, el logro de las metas compartidas y la construcción de un andamiaje entre el director y su equipo docente.

El liderazgo directivo 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).

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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.

Además del liderazgo transformacional, recientemente se están desarrollando nuevas propuestas que fundamentadas en dicha teoría pretenden mejorarla, algunas de estas ideas son: el *liderazgo facilitador*, Lashway (1995), básicamente consiste en que el poder se ejerce a través de los demás y no sobre ellos, se refiere a los comportamientos para fomentar la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver sus problemas y mejorar sus resultados. Las estrategias de este tipo de liderazgo incluyen, considerar las limitaciones de recursos, construir el equipo colegiado de docentes, coordinar y gestionar los problemas, proporcionar feedback, potenciar la comunicación, fomentar el trabajo colaborativo y construir una visión compartida de la escuela.

La facilitación del poder utiliza la estructura existente, la autoridad se ejerce ahora por la misma persona, solo que en lugar de la delegación unilateral, se brinda la oportunidad para que cualquier miembro participe e implique a otros, la comunicación y la negociación juegan un papel muy importante dentro del proceso facilitador (Murillo, 2006).

Al parecer ya avanzados en este siglo XXI, están teniendo éxito nuevas aportaciones para un marco conceptual teórico-práctico hacia la construcción de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar. El liderazgo distribuido pretende convertirse en la opción para el liderazgo escolar lo cual significa un cambio en la cultura escolar.

El compromiso de los miembros es fuerte e implica la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en el desarrollo y funcionamiento de la gestión de la escuela, el liderazgo distribuido, utiliza las competencias del colegiado para enfocarlas en un propósito común, así este tipo de liderazgo se vive en todos los niveles (Harris y Chapman en Murillo, 2006).

Se señalan ahora las características más importantes de este tipo de liderazgo.

- El liderazgo del director sufre una redefinición para enfocarse en el aprovechamiento de las competencias de los integrantes de la comunidad educativa, para el logro de la misión escolar, dejando atrás su papel de mero gestor para convertirse en agente de cambio. Este proceso es más democrático y conlleva una práctica más distribuida del ejercicio de dirección, dispersándose en los miembros de la comunidad y no sólo en la persona que asume la dirección formal (Bennet, Wise, Woods y Harvey, en Murillo 2006).
- Implica fomentar de manera consistente el liderazgo múltiple de los docentes partiendo de una visión de la institución, desde esta óptica se da una estrategia de aprendizaje entre los docentes y los proyectos que el centro pone en marcha. El desarrollo profesional del personal parte de la visión compartida de la escuela y los directivos apoyan dicho desarrollo, lo anterior permite avanzar dejando atrás la subcultura del individualismo y el aislamiento, el liderazgo distribuido tiene la bondad de eficientar el trabajo (Crawford, en Murillo 2006).
- El liderazgo que se analiza permite el aumento de la capacidad del centro escolar para la resolución de problemas, el aumento de los aprendizajes de los alumnos permite el desarrollo de las comunidades escolares lo cual facilita la

mejora continua de dichos centros debido a la acción coordinada de los participantes. El rol del liderazgo directivo en ese esquema distribuido de liderazgo es identificar y establecer acuerdos y metas, estimulando la participación en un clima laboral colaborativo de apertura y confianza, haciendo a un lado la competencia entre los docentes (Murillo, 2006).

- En el liderazgo distribuido se arriba a un rol más profesional de los docentes quienes asumen sus funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y competencias dando lugar a un liderazgo menos individual y de mayor carga grupal. La principal función del director consiste en desarrollar los liderazgos de los demás profesores a través de estimular los talentos y motivar al personal.
- Finalmente esta propuesta propicia el aprovechamiento de los conocimientos, aptitudes destrezas, esfuerzo y esperanza de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en coordinar la asignación de tareas desde una posición formal, más bien se trata de aprovechar las competencias de todos. Es importante la coordinación del colectivo como comunidad de trabajo y aprendizaje, de esta manera la frontera entre líder y seguidores se adelgaza cuando todos desempeñan ambos roles. Esta propuesta presenta un esquema de trabajo coordinado donde la toma de decisiones se realiza de manera conjunta (Murillo, 2006).

Estas ideas avanzadas de liderazgo dan la pauta para un mejor desarrollo de las comunidades de aprendizaje de las escuelas, sin embargo parece ser que estas ideas prometedoras no son una realidad en la vida actual de dichos centros.

No obstante que los procesos de construcción para este tipo de liderazgo escolar se encuentran todavía muy por debajo de lo esperado, se debe señalar que hay escuelas donde este proceso se ha iniciado con avances importantes que dan evidencia de la factibilidad y éxito de estos aportes.

¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y el estrés que sufren los docentes? La evidencia teórica y empírica demuestran la importancia del liderazgo directivo como fuente potencial del estrés que padecen los docentes, dentro de los aspectos de mayor relevancia se encuentra en primer término, el estilo de liderazgo del director, ya que si dicho liderazgo no se alinea en un estilo transformacional o distribuido y la toma de decisiones se ejerce de manera vertical o autoritaria, ignorando las ideas y opiniones de los docentes; entonces se provocarán niveles de estrés considerables que afectarán la salud organizacional. Otro aspecto importante que genera estrés en el colectivo docente es la presión que se ejerce desde la dirección, para mejorar la calidad educativa sobre todo en lo que se refiere a los resultados académicos, también destaca la influencia que ejerce el director en otras fuentes potenciales como el clima, la comunicación y la motivación, pues interviene de manera determinante en estos factores organizacionales, por otra parte se ubica la relación estrecha que tiene el liderazgo directivo, con el fenómeno del apoyo social a nivel organizacional en lo que se refiere al apoyo de los directivos.

Cultura escolar.

Se alude ahora a uno de los factores organizacionales que han cobrado importancia en los estudios, tomando interés por comprender la relación entre la cultura y las Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

organizaciones. Se define el término sin ahondar mucho en su conceptualización teórica, más bien hay brevedad en su identificación.

Duncan (2000), comenta una de las conceptualizaciones que expone la idea de cultura organizacional expuesta hace más de cuatro décadas por Eliot Jacques en su obra *The Changing Culture of a Factory*, la definió 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 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 (1998), en un primer acercamiento a la definición del término brinda 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 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 (2011), 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, 2011).

Las funciones de la cultura en las organizaciones son variadas, para iniciar define los límites, lo cual significa diferencias con otras organizaciones, como segunda

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

función permite la generación del sentido de identidad entre los miembros, en tercer lugar facilita el establecimiento de compromisos más allá del interés personal de los individuos, 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. 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 se dijo que la cultura organizacional se aprende, se procede ahora a explicar cómo este proceso se vive a través de las siguientes formas que se pueden señalar como las más poderosas: Historias, rituales, símbolos materiales y lenguaje (Robbins, 2011).

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, Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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, 2011).

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 en el Modelo Organizacional de Estrés Docente, se señala 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.

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 de la realidad objetiva.

Para el caso del modelo de estrés docente, es un aspecto determinante que se estudia a efecto de comprender el fenómeno, se describe 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 resulta muy significativo para entender las implicaciones que tiene en el Modelo Organizacional de Estrés Docente. Estas son las conceptualizaciones más importantes.

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.

En 1964, Forehand y Gilmer definieron el clima como el conjunto de características permanentes que caracterizan una organización, la diferencian de otras e influyen en el comportamiento de quienes la integran. Litwin y Stringer en 1968 (en Vega et al., 2006), argumentaron el concepto de clima organizacional estableciendo que atañe a los efectos subjetivos que se perciben del sistema formal, del estilo de los Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

administradores y de otros elementos significativos que actúan sobre actitudes, creencias, valores y motivaciones de los individuos de una organización

Hall en 1972 (en Vega et al., 2006), definió 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. 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.

En 1984, Flippo (en Vega, et al., 2006), 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 (en Vega et al., 2006), señala que el clima de la organización se refiere su personalidad, se puede percibir en grados de calor y asimilarse con la cultura, lo cual posibilita refirmar la 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 hablan de roles de comportamiento que son apoyados en las organizaciones, en lugar de los mecanismos formales.

En segundo lugar se exponen los enfoques desde los cuales se estudia el clima laboral, en este punto se requiere señalar que existen diversos enfoques par el estudio del clima entre los más importantes se pueden 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 de considerar los aspectos objetivos, permite 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 qué dimensiones requieren ser transformadas hacia una escala positiva a efecto de que los integrantes de la organización mejoren sus percepciones subjetivas (Aguilera, 2011).

El clima organizacional tiene un carácter pluridimensional y es muy variado dependiendo de cada autor, numerosos estudiosos del clima señalan variadas dimensiones, los siguientes son 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 y 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 se han 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, pero 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, la comunicación, la responsabilidad colectiva, la tolerancia, en las instituciones educativas son los colectivos docentes y todas las personas relacionadas con la escuela, niños/as, padres de familia, directivos y autoridades educativas.

La dimensión del liderazgo es fundamental y expresa una gran influencia a nivel individual y a nivel de grupo, 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, generando 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 se concluye que tanto la cultura como el clima organizacional de las instituciones escolares tienen relación notable con el estrés docente, como advierten Cooper y Travers (1997), existen elementos importantes derivados del clima como son, la relación entre colegas, la relación con los padres, la relación con los alumnos y con la comunidad, cuando este tipo de relaciones son conflictivas el estrés que sufren los docentes puede ser considerable.

Estructura.

La estructura de una organización se significa como la forma de división, agrupamiento y coordinación de las tareas de un puesto, (Robbins, 2014). 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, Brian y Voyer (1996), 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 se llama *ideología*, la cual hace referencia a una cultura sustentada y firme.

La noción general de estructura derivada de algunas construcciones teóricas de los sistemas autopoieticos, Luhmann (en 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.

Existen cinco argumentos que sustentan la aseveración anterior: En el primer argumento se puede señalar desde las ideas de Luhmann, que la estructura de un sistema y de un sistema de decisiones es una expectativa de carácter invisible, no

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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 (Tabare, 2004).

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 (Luhmann en Tabare, 2004).

Finalmente, el quinto argumento aporta la idea de que la estructura, se refiere a la manera de distribución interna del poder legítimo de decisión entre los roles, en esencia se refiere a una expectativa integrada por premisas de decisión en las que se

encuentran seleccionadas cuáles son propias de cada rol, Luhmann 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 curriculum, 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? Sin duda este es otro factor al considerar el nivel de estrés que experimentan los docentes, los principales estresores de la estructura son, la falta de recursos materiales, atender varios grupos al mismo tiempo, y desde la perspectiva de Travers y Cooper (1997), se incluyen el nivel inadecuado de retroalimentación a la función docente, sistemas de control injustos, la falta de participación en la toma de decisiones, y las dificultades en la conducta estudiantil (estas últimas dos, ya señaladas en factores anteriores).

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

ABELARDO GRACIA ÁLAMOS
ARTURO BARRAZA MACÍAS

En el anexo No. 5 aparece el organigrama donde se describe la categorización de jerarquías, puestos y funciones de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED), con el propósito de brindar una idea de su estructura formal.

Comunicación.

La comunicación es uno de los procesos más significativos en las organizaciones, ya que a través de ella se posibilita el funcionamiento efectivo de éstas, 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 se ha incorporado en el modelo organizacional de estrés docente, la comunicación; a continuación se describe 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 y Olivares, 2006, p. 51).

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Davis y Newstrom (2002), 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 los 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 (2011), 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, 2011).

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

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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. 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.

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 educativas 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 Teixdó (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 exposición teórica realizada beneficia el entendimiento de la relación que existe entre comunicación y el estrés, la comunicación es un factor medular que recorre de manera transversal y longitudinal los procesos organizacionales escolares, pero si es deficiente produce cargas de estrés considerable, los aspectos más influyentes en este rubro son la incertidumbre que genera el cambio de las reformas educativas y que la información solo se concentre en algunos docentes. Aunque el cambio en sí mismo es una fuente importante de estrés como lo documentan Travers y Cooper (1997) y Kyriacou (2003), también la información que acompaña a dicho cambio, y que normalmente no es comunicada de manera eficaz, tensiona demasiado a los docentes.

Gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento es 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 eficientar el desempeño de las organizaciones.

De la Cruz (s/f) describe que 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 quienes enfatizaron en la importancia de la información y el conocimiento como recursos valiosos de la organización. Senge (1998), también 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 que contribuyeron a entender cómo se produce, utiliza y difunde el conocimiento dentro de las organizaciones.

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.

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 intercambio de aprendizaje utilizando tecnología, 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 medios la interacción entre maestros y alumnos es más constructivista, donde el maestro guía y 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 y Stevenson, 2001).

Becerra, et al. (2001), menciona 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.

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.

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.

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.

Comunidad de aprendizaje escolar.

Aunque con una perspectiva teóricas 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 del Modelo Organizacional de Estrés Docente, debido a que constituye el alma del quehacer educativo, pues desde ahí se construyen los procesos curriculares que dan pauta y origen a la función docente, a las relaciones con los colegas, los educandos, los padres de familia y la comunidad escolar.

Si bien el término de gestión del conocimiento es aplicable a las organizaciones escolares, es 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 este estudio se encuentran focalizadas 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.

Aunado a este paraguas conceptual se definen 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)

Habermas (en Chacón et al., 2008), describe la teoría de la acción comunicativa, la cual constituye la base de la teoría crítica social progresista sustentada de manera dialógica entre los seres humanos para consensar una cultura con base en el equilibrio, la justicia social y la participación de todos.

Desde las ideas de Habermas, de 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 los tres mundos en los cuales se desarrolla, mundo objetivo cuyos enunciados están en la dimensión de la verdad, el mundo social que determina las relaciones sociales legitimadas y el mundo subjetivo al cual pertenecen las vivencias de cada persona y al cual solo tiene acceso la propia persona (Chacón, et al., 2008).

Basados en la 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 mismo 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 la 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 (Chacón, et al, 2008).

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 Freire 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, el intercambio dialógico va más allá para nutrirse de todos los participantes de una comunidad de aprendizaje (Chacón, et al., 2008).

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

-El diálogo igualitario que 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 (Flecha y Puigvert, 2002).

-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 y Puigvert, 2002).

Desde estas aportaciones teóricas sobre la comunidad de aprendizaje, se puede entender que la relación de este factor organizacional escolar con el estrés docente es determinante. Como ya se expuso, los cambios son fuentes de estrés y también encuentran expresión a través de la comunidad de aprendizaje de manera importante, los cambios en la currícula tienen implicaciones en la manera de trabajar, nuevas metodologías, un mayor control, exigencias para mejorar la calidad de los aprendizajes, nuevas formas de evaluación que derivan en valoraciones del trabajo docente, por parte de los colegas y directivos, evaluaciones externas de autoridades e instancias del sistema educativo. A esta situación habría que agregar que una comunidad de aprendizaje puede servir de inhibidor del estrés o puede potenciarlo al existir, o no, el apoyo social, entre los miembros de la comunidad, que modera el estrés.

Trabajo de equipo.

Los equipos 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 en equipo es otro de los componentes del modelo organizacional de estrés docente, por ello el interés en dilucidar su importancia en los procesos escolares, pues de ello derivan implicaciones para el estudio del estrés docente.

Davis y Newstrom (2002) 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.

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, lo relativo a las habilidades complementarias, los equipos deberán contar con las 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.

Referente al 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 y Smith, 2002).

Es necesario que los equipos planeen cómo 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 proponen seis aspectos que caracterizan los verdaderos equipos: en primer término, 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, en segundo lugar, 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 y Smith, 2002).

Múltiples estudios han encontrado que el trabajo colegiado es uno de los aspectos determinante para mejores logros en los centros escolares, en diversos aspectos, e.g. cuando la planeación y realización del trabajo son colegiados por los profesores, Antúnez (en SEP, 2003), consenso y trabajo en equipo de los profesores, Schereenz (en SEP, 2003), estos y otros sustentan la tesis del trabajo colegiado como factor importante para los procesos de mejora continua en la escuela.

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.

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

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

tareas comunes, llevan a la toma de decisiones y acciones de carácter consensuado, existiendo corresponsabilidad en las decisiones y acciones.

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) Trasládase 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.

La figura del Consejo Técnico Escolar (CTE), que pretende revitalizar la actual reforma educativa, está fundamentado en las anteriores conceptualizaciones teóricas del trabajo colegiado.

¿Cómo puede influir el trabajo de equipo en el estrés que sufren los docentes? el anterior cuestionamiento conduce a afirmar que cuando los planteamientos teóricos expuestos no se viven en la realidad organizacional de los centros escolares entonces aparece el estrés, los aspectos más importantes se refieren al hecho de que en el trabajo colegiado docente exista desorganización o en ocasiones haya desacuerdo, lo que

provoca un deterioro de la relación profesional que al persistir, genera conflictos que ocasionan elevados índices de estrés en el colegiado (Kyriacou, 2003).

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 2011, p. 192).

Desde la perspectiva de Davis y Newstrom (2002), 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 el presente 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 se puede 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 este caso los docentes.

Se presentan 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, 2011).

Debido a que el propósito no es analizar de manera exhaustiva el desarrollo teórico del concepto solo se enuncian de manera breve algunas teorías conocidas desde el análisis que realiza Robbins, después se consideran las implicaciones de la motivación en el ámbito laboral, aspecto de interés en la construcción del Modelo Organizacional de Estrés Docente.

Dentro de las teorías contemporáneas de la motivación se encuentra la *Teoría ERC de Alderfer*. En esta teoría la pirámide del grupo de necesidades que presentaba Maslow se modifica presentando solo tres grupos, existencia, relaciones y crecimiento, de cuyas iniciales deriva su nombre. El grupo de existencia describe los satisfactores básicos de la existencia material, el grupo de relaciones se refiere al requerimiento de mantener relaciones importantes, el grupo final es el de crecimiento que alude al deseo de desarrollo personal. La teoría expone de manera similar a la de Maslow, que una vez que las necesidades de orden inferior son cumplidas llevan al deseo de satisfacer las de orden superior. Esta versión presenta mayor sustento teórico que la jerarquización de Maslow, pero su principal desventaja es que no funciona en todas las organizaciones.

Otra teoría importante de la motivación; es la 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, 2011, 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.

Dentro de las teorías contemporáneas de motivación se encuentra también *la 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, 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.

Otra teoría también desarrollada para explicar la motivación, es la teoría de las expectativas. Su autor es Vroom y aunque tiene algunos detractores, constituye una de las exposiciones más contundentes sobre la motivación.

En esencia afirma que: “La fuerza de una tendencia a actuar de cierta forma depende de la fuerza de una expectativa de que el acto se verá seguido por un resultado determinado y del atractivo de dicho resultado para el individuo” (Robbins, 2011, p. 208).

En palabras más comprensibles se puede afirmar que un trabajador estará motivado para realizar un esfuerzo considerable si supone que ese esfuerzo logrará una evaluación adecuada de su desempeño, lo cual le conducirá a recompensas organizacionales como, bonificaciones, incrementos de salario o un ascenso y dichas recompensas darán satisfacción a sus metas personales.

El punto clave que aporta la teoría de las expectativas en la comprensión de la motivación es la interpretación de las metas de una persona y los lazos entre el

esfuerzo y el desempeño, entre el desempeño y la recompensa y finalmente entre la recompensa y la satisfacción de las metas personales.

Esta teoría reconoce la inexistencia de un principio que explicita la motivación de todas las personas, no obstante los problemas metodológicos que enfrenta esta teoría y que haya críticos que señalan su uso limitado; tiene a su favor la explicitación del fundamento al cual se debe que un número considerable de individuos que forman la fuerza laboral, desarrollen poco esfuerzo para mejorar su desempeño.

Estas aportaciones teóricas sobre la motivación ayudan en la comprensión del fenómeno y tienen repercusiones importantes en la estructuración del modelo de estrés docente desde una visión organizacional, debido a que la motivación es considerada un factor inherente a la presencia del estrés; cuando una persona tiene poco estrés su cuerpo no se prepara a responder, por lo que se puede afirmar se encuentra poco motivado, en contraparte, una persona con un nivel razonable de estrés le sirve de impulso y motivación para actuar.

Tecnologías de información para el aprendizaje.

El papel de las nuevas Tecnologías de la Información en una sociedad cada vez más influida por ambientes informatizados, es sin lugar a dudas de enorme trascendencia, particularmente en el ámbito educativo que debe adecuarse al cambio del entorno con el propósito de buscar una mayor calidad en sus servicios.

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, que imponen la necesidad de encontrar mecanismos estratégicos para integrar nuevos

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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”.

El avance y desarrollo de la nueva tecnología de información y comunicación, está generando nuevas formas, estilos, tipos y procesos de educación, por la forma en que se relaciona el usuario con la computadora.

Estas tecnologías de información y comunicación con apoyo de las telecomunicaciones constituyen un instrumento cuya utilización con propósitos educativos está generando enormes posibilidades, permitiendo la planeación de actividades académicas que pueden ser directamente utilizables en las clases.

Las redes electrónicas abren posibilidades de enseñar, de aprender, de actuar profesionalmente e incluso de gestionar con formas y perfiles distintos de los convencionales, las de tipo propiamente pedagógico, de información pública, de información institucional mediante la presentación de planes y servicios educativos o de difusión del conocimiento.

Con lo anterior se puede decir que el uso de Internet en el ámbito escolar es prometedor para favorecer procesos de diálogo, de investigación, de búsqueda de información, y otros, pero es importante tener en cuenta algunas consideraciones de carácter pedagógico:

- Rompe los límites del salón de clase tradicional.
- El medio revalora en gran medida el texto escrito y la destreza mental y operativa en los procedimientos de tratamiento de la información.

- Los usuarios se convierten en creadores y consumidores de información.
- En el desarrollo de actividades colaborativas de enseñanza-aprendizaje entre instituciones y con otros actores externos incluyendo de carácter internacional, se deben realizar adecuaciones o cambios metodológicos, sin dejar de lado la evaluación.
- La información encontrada puede ser muy variada, contradictoria, inadecuada e incluso incomprensible.
- Los profesores deberán revalorar su papel como orientadores y mediadores, actualizar sus destrezas y trabajar en situaciones en que las desigualdades pueden ser muy notorias.

La Capacitación de los docentes para el uso eficaz y eficiente de las nuevas tecnologías en la educación, 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 que incorporen las herramientas tecnológicas en las actividades educativas Biddle, Good y 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, 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.

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).

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 (1997) y otros mencionan 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 usarlos 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 expone Cebrián (2005), 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.

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.

Como establece Trahtemberg (2000), la tecnología influye en la organización escolar, 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.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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.

Lo anteriormente expuesto brinda 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?

Como expone Kyriacou (2003), la falta de recursos y materiales adecuados son una amenaza potencial de estrés, e.g., no contar con la tecnología adecuada, la posibilidad de robo y el mantenimiento del equipo, la capacitación para el uso pedagógico de las tecnologías de información para el aprendizaje, son solo algunas de las implicaciones de este factor y sus repercusiones en el estrés docente.

Desde otro ángulo la calidad de los recursos materiales y tecnológicos, así como la calidad de las condiciones laborales contribuyen a la honorabilidad profesional, lo contrario produce un efecto opuesto, además de aumentar el nivel de estrés.

Tercera línea: Teoría del apoyo social

El estudio del apoyo social toma relevancia desde los primeros aportes teóricos de (Cobb y Cassel, en Pérez, 2011). De acuerdo con estos autores el apoyo social escuda al individuo de cambios importantes como un alto nivel de estrés o la muerte de un familiar.

Cobb (en Pérez, 2011) lo explicó como un mensaje que lleva a suponer al individuo que es querido y amado dentro de una red comunicativa con repercusiones mutuas.

Otro aporte importante que cita la misma autora es el de Caplan (1974), quien reconoció los aspectos positivos sobre la salud y el bienestar de las personas. Son también significativos los resultados de las investigaciones de Weiss quien aportó una de las primeras tipologías del apoyo social.

Esta línea teórica sustancial para el modelo que se presenta, cobra especial relevancia la conceptualización del apoyo social desde la perspectiva organizacional.

Eisenberger, et al. (en Pérez, 2011), elaboraron la teoría del apoyo de la organización donde se fundamenta que los trabajadores que sienten que son apoyados por su organización apoyarán a la empresa a alcanzar sus objetivos.

Respecto al proceso psicológico implicado en la percepción del apoyo organizacional, la teoría señala una identificación con la empresa, dicha identificación

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

surge cuando las personas se sienten cuidadas por su organización, derivado de esta teoría el apoyo organizacional puede explicarse como la creencia que se forma el individuo respecto al nivel en que una organización valora y cuida su bienestar (Eisenberger et al., 2002).

En un estudio de nivel meta-análisis elaborado por Riggle, Edmondson y Hansen (en Pérez, 2011), en el cual consideraron 167 investigaciones presentados de 1986 a 2006, la percepción de apoyo organizacional, se presentó relacionada de manera positiva con el compromiso organizacional.

Dentro de este contexto teórico es importante destacar el apoyo social de los compañeros de trabajo, quienes son considerados como una fuente fundamental de apoyo, sobre todo cuando hay una buena interacción social en el cumplimiento del trabajo.

Desde la perspectiva de Chiaburu y Harrison (en Pérez, 2011), el apoyo social que brindan los compañeros es el aporte de recursos hacia los trabajadores ayudando en las tareas, amistad y afecto positivo.

Para estos autores es muy importante el apoyo de los compañeros cuyo apoyo emocional influye de manera significativa en las percepciones y acciones, así como en las relaciones sociales.

Para los trabajadores es fundamental contar con un ambiente de trabajo colaborativo y agradable, además de que se facilita la interiorización de los valores fundamentales para la organización.

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 considerando lo expuesto por Martínez (2000), quien señala 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, explica Martínez, que lo medular de la analogía es la semejanza real que hay en toda la naturaleza.



Figura 3. Analogías en la construcción del MOED.

Como se puede observar en la figura 3, se usan tres analogías para explicar el modelo teórico:

a) La analogía del puente.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

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

La analogía del puente.

Se toma en este primer recurso el caso de la construcción del puente Baluarte en los estados de Durango y Sinaloa, 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 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 hidrología, 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 actualizada, 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. (TRADECO, 2013).

Las obras de este proyecto constituyen un legado histórico para los mexicanos y el resto del mundo, en general se construyeron 115 estructuras, 61 túneles, nueve de ellos de tipo inteligente, las obras más emblemáticas son: el túnel el sinaloense, el

segundo más largo de México y el Puente el Baluarte, todo ello ha permitido vencer el reto de la Sierra Madre, se ha reducido el tiempo de traslado de siete horas a dos horas y media.

Como se aprecia, la primera analogía 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 el modelo de estrés docente, lo que permite explicar cómo 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 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 los más importantes se pueden citar: el agua, la temperatura, la luz, el pH, el suelo, la humedad y los nutrientes (Ferretiz y Ramírez, 2012).

La atmosfera es un elemento clave, ya que sin ella la presencia de la vida como se conoce 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, selvas, mares, praderas, desiertos u otros. El tipo de vegetación es determinante para los animales de un ecosistema (Ferretiz y Ramírez, 2012).

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, la pérdida de biodiversidad, entre las más importantes. Estos problemas se pueden contrarrestar, a través de leyes, educación, especies y espacios protegidos (Ferretiz y Ramírez 2012).

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 es útil para entender la interrelación de sistemas que se presentan en una escuela y su necesario equilibrio, 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 el Modelo Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Organizacional de Estrés Docente, encuentran aquí una expresión clara, el entendimiento anterior ayuda en una mejor comprensión del MOED.

La analogía de la integralidad del ser humano.

Es la más ilustrativa; es una máquina increíble, la más compleja del planeta, está constituida 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, 2011).

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, 2011).

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 la relación 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 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, 2011),

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

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

alimenticios, vida sedentaria o carga psicológica continua, el resultado es malestar y enfermedad. Al cuidar el cuerpo, nutriéndolo de manera correcta y saludable, ejercitándolo y acudiendo al médico de manera permanente, le brindamos un estado óptimo de salud (Castillo, 2011).

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 del 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.

De la revisión de autores como: Hesselbein y Goldsmith (1998), Boyett y Boyett, (1998), Rodríguez (1999), Katzenbach (2002), De Vicente (2001), González y Olivares (2006), Buendía (2006) Devis y Newstroom (2003), así como Cooper (2000) y 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 el debido 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).

Se establecieron los siguientes factores:

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

Primera fase del modelo: El proceso organizacional-escolar.

Los factores organizacionales descritos 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: la pedagógica curricular alude a los procesos medulares de la escuela; la enseñanza y el aprendizaje, 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).

La Dimensión administrativa, la cual 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 de garantizar la seguridad higiene y control, cumplimiento de las normas, además de la relación con la supervisión como enlace de la autoridad administrativa.

Finalmente, la dimensión de participación social, la cual 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 (ver figura 4).



Figura 4. 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 orientan el proceso, la cultura organizacional es definida con la interrelación de todos los elementos señalados.

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

En la segunda fase del modelo se puede 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 5).

Como se puede apreciar, mientras más apropiado es el nivel de apoyo social, menor será el grado de estrés y en sentido inverso; si el apoyo social es ineficaz el grado de estrés tiende a subir.

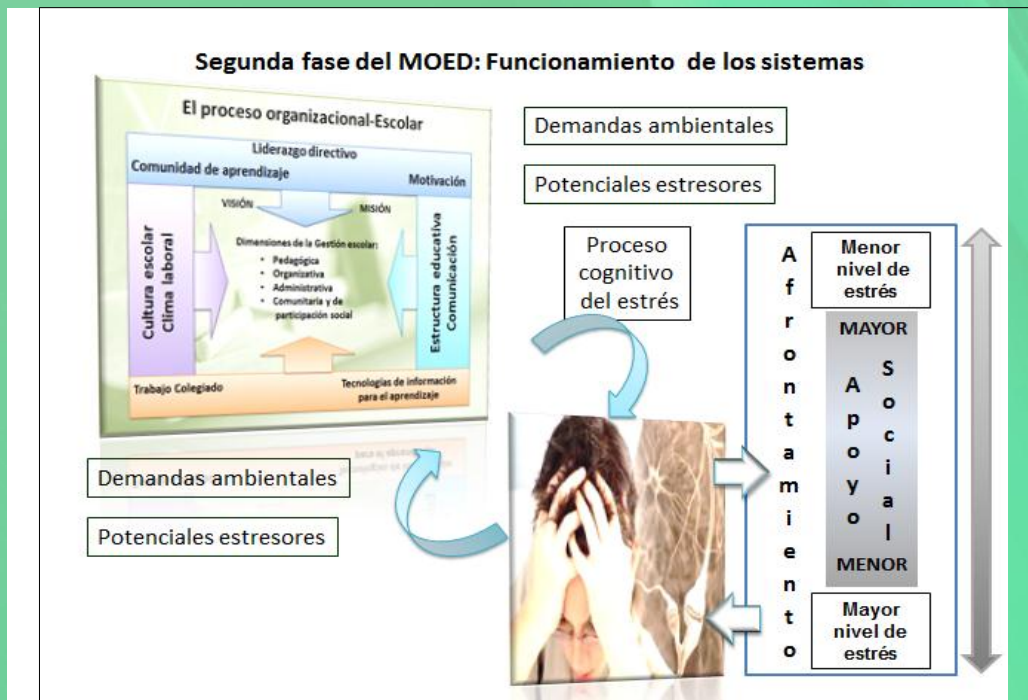


Figura 5. Segunda fase del MOED: Funcionamiento de los sistemas

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

CAPÍTULO III.

DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ORGANIZACIONAL DOCENTE

Paradigma de investigación

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, por su rigor metodológico científico en la descripción del fenómeno social (Zapata, 2005).

Derivado del análisis teórico llevado a cabo en diversos estudios sobre el estrés, la revisión de la literatura ha permitido encontrar que en el tratamiento de este fenómeno científico son escasos los estudios cualitativos (10 %) y son predominantes los de carácter cuantitativo (90 %).

Por considerar lo anterior como un fuerte indicativo, respecto al tipo de investigación que predomina en el campo de estudio del estrés, se tomó la decisión de realizar la investigación desde esta perspectiva.

Además de las observaciones que exponen varios autores respecto a la perspectiva cuantitativa; como es el caso de Zapata (2005), Hernández (1997), Briones (2001), Inche (2003), Barraza (2011) y otros.

Zapata (2005) describe de manera esquemática una caracterización del paradigma cuantitativo que aporta elementos valiosos que han permitido reforzar la decisión por este tipo de investigación.

La posibilidad de estudiar de forma concreta la realidad de manera simple al realizar una fragmentación o descomposición del fenómeno para su análisis, aunado a su nivel epistemológico empirista-positivista.

También permite un acercamiento al objeto de estudio tomando datos y hechos que corresponden a una realidad que es objetiva y que queda al exterior de los seres humanos.

Respecto a la importancia de sus fines y objetivos la investigación cuantitativa, no solo permite medir sino que aporta una base clara para realizar predicciones de alto valor científico, en su metodología se ha tenido la oportunidad de investigar sin tener que recrear situaciones artificiales.

Aun cuando es permitido desde esta línea de trabajo, respecto de las técnicas que se describen en detalle más adelante; el uso de la encuesta y el cuestionario han sido instrumentos que han facilitado la investigación.

Respecto a la comprobación y el análisis; este paradigma ha permitido revisar teorías del campo de estudio del estrés docente, buscando una causa- efecto, como base para la correlación de las variables de estudio con criterios estadísticos confiables.

Para concluir el apuntalamiento de la decisión tomada, se señala la importancia ética que debe reunir toda investigación y que en el caso del paradigma cuantitativo; no queda atada a valores e ideologías del cientificismo o del investigador.

Estudio de tipo correlacional, transversal y no experimental

¿Por qué realizar un estudio correlacional? Se planteó desde el inicio como uno de los objetivos de estudio, determinar la relación existente entre fuentes de estrés, estrategias de afrontamiento y el apoyo social que presentan los docentes de educación primaria.

La idea es buscar si están o no relacionadas estas variables en las mediciones realizadas con los docentes participantes, se debe destacar que las mediciones de las tres variables se realizaron al mismo tiempo y con los mismos sujetos.

Otra razón importante para la realización de este tipo de estudio fue conocer cómo se pueden comportar las tres variables, es decir se pretende determinar el valor aproximado del grupo de docentes en una variable a partir de los valores de las variables relacionadas.

Por otra parte también se pretende establecer si la correlación es positiva o negativa o en su caso si hay ausencia de correlación. Todos estos elementos han dado sustento a la decisión de llevar a efecto este tipo de estudio.

¿Cuáles fueron las razones para diseñar la investigación desde una perspectiva no experimental, transversal o transeccional?

En el diseño no experimental según Hernández (1997), el fenómeno es observado en su contexto natural para su análisis posterior, al contrario de los diseños experimentales, no construyen las situaciones sino que solo se observan las ya existentes.

Esta ha sido la primera razón, no alterar las circunstancias del fenómeno del estrés docente para estudiarlo en su acontecer natural con la idea de tomar para su estudio el objeto tal y como sucede en la realidad social.

Como expone Hernández, la investigación no experimental es sistemática y empírica, donde no hay manipulación de variables pues éstas ya se han presentado, no hay influencia o intervención en las relaciones de dichas variables, la examinación se da en su contexto natural.

Otra razón para la selección de este diseño, fue la mayor cercanía que se da a las variables: Fuentes organizacionales de estrés docente, estrategias de afrontamiento y apoyo social percibido en su contexto real, lo cual ha permitido una mayor validez externa, con la posibilidad de generalización de resultados.

Para salvar la desventaja de la representatividad el estudio se llevó a efecto con 300 docentes que representan el 66.6% de la población bajo estudio.

Hernández (1997), comenta que los diseños transversales o transeccionales tienen como propósito describir las variables y analizar cómo inciden o qué relación presentan en un momento determinado.

Con sustento en la aseveración anterior y considerando la necesidad de análisis en un solo momento, se resolvió hacerlo de esta manera llevando a efecto la aplicación de instrumentos durante la segunda y tercera semanas de junio de 2013.

Otra poderosa razón fue el propósito mismo del estudio, al buscar encontrar la relación existente o no entre las tres variables mencionadas en el tiempo determinado ya descrito, para ello se procedió.

Como ya se señaló a la aplicación de tres escalas integradas en un instrumento (Ver anexo 2), cada una se refiere a la variable a analizar. Los instrumentos fueron aplicados al mismo momento y con los mismos docentes participantes en el estudio.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La encuesta.

La encuesta es la técnica de recolección de información usada en la presente investigación. Podemos definir la encuesta:

Como un conjunto de técnicas destinada a reunir de manera sistemática, datos sobre determinado tema o temas relativos a una población a través de contactos directos o indirectos con los individuos o grupos de individuos que integran la población estudiada (Zapata, 2005, p. 189).

En este caso las características de sistematicidad, la posibilidad de abordar los temas y la facilidad para la aplicación a través de docentes que constituyeron el equipo colaborador que visitó directamente a los participantes en el estudio, fueron los elementos considerados y mencionados por Zapata en la cita anterior.

La técnica de selección de los encuestados fue al azar debido a que se entregaron instrumentos a la totalidad de los participantes de la población docente del Sector Educativo No. 2, con la intención de realizarlo de manera censal. Pero no se logró el 100%, aunque la colaboración de 300 docentes de un total de 450; es muy significativa, pues representan el 66.6 % de la población bajo estudio.

El cuestionario.

El principio del cuestionario como herramienta de observación es su alto grado de estructuración y su relación con los diseños cuantitativos, se considera una forma de encuesta que facilita la obtención de importantes volúmenes de información, sin la necesidad de la presencia del encuestador, obviando tiempo y esfuerzo, constituye un interrogatorio de cuestiones construidas con anticipación (Zapata, 2005).

Comenta Zapata, que su utilidad es muy apreciada debido a que permite entrevistar de manera simultánea a un gran número de individuos y contar con sus opiniones en un tiempo relativamente corto.

Basados en estos principios que describe Zapata, se aplicaron tres cuestionarios con escalamiento tipo Likert, el cuestionario para su autoadministración constó de las siguientes escalas:

- A) Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED)
- B) Estrategias de Afrontamiento del Estrés Laboral.
- C) Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes.

Primera fase: Elaboración de los instrumentos

Escala Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (EFOED).

La primera escala del cuestionario se tituló: Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED), es de elaboración propia y se realizó con ocho dimensiones que dan cuenta del desarrollo organizacional en las instituciones escolares. Para ello se

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

analizaron las bases de la teoría organizacional desde la perspectiva de varios autores: Gonzales y Olivares (2006), Davis y Newstrom (2003), Katzenbach y Smith (2002), Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (1998), Mager et al. (1998), Boyett y Boyett (1999) y Cooper (2000), además de la serie de materiales sobre gestión (SEP, 2010).

Este análisis permitió establecer los rasgos aplicables a las organizaciones escolares, buscando la congruencia con el modelo teórico propuesto.

Se procedió en segundo término con una búsqueda exhaustiva de instrumentos empleados en la investigación del estrés docente desde una perspectiva organizacional.

Se tomaron como referentes los trabajos de Travers y Cooper (1997), Gonzalez-Romá (2011), Rodríguez et al. (2010), García (2006), Trejo y Fernández (2010), Medina, Preciado y Pando (2007), Aguilera (2011), Nogareda (1998), INSUMA (2010), UGR (2008) y Moriana (2002).

Se procedió a integrar la escala de la siguiente manera: La primera parte la constituyen las secciones denominadas. A) Información personal, B) Información, C) Aspectos laborales, a través de ellas se recogen los datos sociodemográficos de los participantes.

La segunda parte se integró con una serie de recomendaciones para el llenado de los instrumentos, posteriormente, en la sección propiamente del instrumento aparece la escala que quedó con los siguientes valores:

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

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.

Para el liderazgo directivo (LD), se consideraron los siguientes elementos (ver tabla 6).

Tabla 6.

Factor liderazgo directivo (LD)

Factor Liderazgo directivo (LD)

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
La forma de trabajo del director
El nivel de confianza con el director
La falta de orientaciones del director para el cumplimiento del trabajo
La forma de comunicación de políticas del trabajo docente por parte del directivo
La retroalimentación que se realiza desde la dirección de la escuela al desempeño docente
La falta de apoyo del director hacia el trabajo docente
La supervisión del trabajo dentro del aula
Mala relación con la dirección de la escuela
Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos
La falta de cumplimiento por parte de la dirección de las reglas establecidas
La falta de apoyo directivo cuando deseo progresar profesionalmente

Como se puede apreciar en la tabla 7, integrando el factor de clima laboral (CL) fueron contemplados por su importancia los siguientes ítems:

Tabla 7.

Factor Clima laboral (CL)

Factor Clima Laboral (CL)

La falta de realización de las metas y misión de la escuela
Cuando la confianza y el apoyo entre el colectivo docente es escaso o nulo
Controlar la disciplina de l@s niñ@s
Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos
Las agresiones de los padres hacia los maestros
Cuando hay agresiones entre los niñ@s
Rivalidad en el colectivo docente
Poca responsabilidad de algunos maestros del colegiado hacia su trabajo
Las crecientes demandas de resultados por parte de los padres
Conflictos entre las necesidades del colectivo y los puntos de vista de la dirección
La falta de claridad en la evaluación del rendimiento del colegiado escolar
Cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso

Como se lee en la tabla 8, el factor motivación incluyo los siguientes rasgos de la profesión docente:

Tabla 8.

Factor Motivación (MT)

Factor Motivación (MT)

Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión
Cuando los alumnos no valoran la enseñanza que se les imparte
Pocas oportunidades de promoción en mi servicio como profesional docente
Salario bajo en relación con el trabajo que realizo
Cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada
La falta de apoyo de los padres
La falta de apoyo del sindicato
La falta de apoyo del gobierno en sus distintos niveles
Cuando los padres de familia y la comunidad en general hablan mal de nuestra escuela
La falta de reconocimiento por el buen desempeño en el trabajo
La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en mis derechos laborales

En el desarrollo organizacional escolar, el factor comunicación es importante por lo tanto se distinguieron los siguientes ítems (Ver tabla 9).

Tabla 9.

Factor Comunicación (CM)

Factor comunicación (CM)
Falta de Información acerca de lo que debo hacer
Deficiente comunicación entre el colegiado
Información no adecuada para responder a todo lo que se solicita
Falta de información para implementar los cambios educativos
Recibir instrucciones incompatibles u opuestas
La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa
Cuando la información no se da por escrito y con claridad
Los rumores e informalidad en la comunicación
Cuando la información fluye lentamente
Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar

En la tabla 10, se pueden apreciar las cuestiones que integran el factor trabajo colegiado, al cual se titula de esta manera considerando su mayor uso en el medio educativo y que fue derivado del trabajo en equipo como se conoce en la teoría organizacional.

Tabla 10.

Factor Trabajo colegiado (TC)

Factor Trabajo colegiado (TC)
Cuando el colegiado docente no puede influir mucho en la toma de decisiones de la escuela
Cuando no se valora debidamente mi trabajo por parte del colegiado
Falta de claridad en la definición de los esquemas de trabajo
Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo
Ser parte de un colegiado que no colabora de manera cercana
Cuando el colegiado escolar no me apoya en mis metas
La desorganización del colegiado escolar
Que el colegiado me presione para realizar las actividades
La falta de respeto dentro del colegiado
La falta de ayuda técnica por parte del colegiado para realizar determinado trabajo con los alumnos
Las altas expectativas de los demás hacia mi trabajo
Cuando el colegiado no aprovecha las competencias de sus miembros para desarrollar mejor las tareas

El alma de la profesión docente lo constituye la comunidad aprendizaje escolar, este factor reunió el mayor número de ítems debido a su peso dentro de la investigación, como se advierte en la tabla 11.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Tabla 11.

Factor Comunidad de aprendizaje escolar (CA)

Factor Comunidad de aprendizaje escolar (CA)
Asistir a reuniones con los padres
Asistencia a diferentes cursos
Impartir clases con una insuficiente capacitación para conocer y aplicar el nuevo currículo
El exceso de contenidos del currículo
Los constantes cambios educativos
Carencias de formación para resolver situaciones dentro y fuera del aula
Las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras
Las certificaciones en diferentes competencias y estándares docentes
La necesidad de planificar las clases de manera permanente
Tener que realizar adaptaciones curriculares
El tiempo que se requiere en casa para preparar y revisar trabajos de los alumnos
La carga administrativa
El proceso de evaluación de los alumnos
Aparte del trabajo de aula, la necesidad de realizar otras actividades en la escuela
Atender a los alumnos que presentan atraso escolar
La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin contar con la capacitación correspondiente
Demasiado tradicionalismo en la escuela y lentitud para realizar los cambios requeridos
La desprotección social y económica de los alumnos de la escuela

En la tabla 12 se observa el penúltimo factor integrado por los ocho elementos correspondientes a la estructura educativa:

Tabla 12.

Factor Estructura educativa(ED)

Factor estructura educativa (ED)
El nivel de autonomía en la realización de mi trabajo como docente
Estructura organizativa inadecuada de mi escuela y del sistema educativo
La falta de una definición clara de las responsabilidades docentes dentro y fuera del aula.
Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza
Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo
No poder aplicar los reglamentos para las sanciones en la escuela
La falta de respeto a la estructura jerárquica de la escuela
La organización inadecuada para la atención de escuelas multigrado

Finalmente para completar la escala, se agruparon los componentes de la dimensión denominada tecnologías de información para el aprendizaje, que se aprecian en la tabla 13.

Tabla 13.

Factor Tecnologías de información para el aprendizaje (TI)

Factor Tecnologías de información para el aprendizaje
La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación para mejorar los aprendizajes
No contar con la tecnología adecuada.
Desconocimiento del manejo de las tecnologías de información
La capacitación para el desarrollo de competencias digitales
La descompostura y mantenimiento de los equipos tecnológicos de la escuela
La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos
La falta de capacitación para el uso pedagógico de tecnologías de información en el desarrollo de los proyectos didácticos
Cuando l@s alumn@s utilizan las tecnologías para otros propósitos diferentes a los establecidos en el aula
La certificación en competencias digitales

Una vez integrado se sometió al proceso de piloteo, el cual se realizó con 30 alumnos de maestría, de la Universidad Pedagógica de Durango.

Fiabilidad de la escala.

Se realizó la captura y el tratamiento estadístico empleando el programa computacional SPSS versión 18, con el cual se comprobó la confiabilidad realizando el análisis del coeficiente Alpha de Cronbach, el cual reveló una excelente fiabilidad general, con una puntuación de .970 (ver los valores de cada ítem en la tabla que se presenta en el Anexo 1).

Una vez que la escala reunió las condiciones necesarias se procedió a la integración de las otras dos escalas para lograr una sola aplicación en el mismo

momento como quedó establecido cuando se argumentó con anterioridad el diseño transversal.

Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente.

El segundo cuestionario integrado al instrumento se titula, Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente, fue construido de la siguiente manera: Se inició tomando como referente el inventario SISCO para el estudio del estrés en educadoras, elaborado por Barraza (2012), de este inventario se obtuvo la parte referente a las estrategias de afrontamiento con las cuales se elaboraron categorías para una primera aplicación. También considera un primer ítem para valorar la frecuencia del estrés. Los ítems considerados se pueden observar en la tabla 14.

Tabla 14.

Estrategias de afrontamiento. Inventario SISCO para educadoras, Barraza (2012).

Estrategias de Afrontamiento	a de Cronbach
Escuchar música	.94
Pensar de manera positiva	.94
Salir a caminar o hacer ejercicio	.94
No pensar en lo que me estresa	.94
Leer sobre lo que me estresa y aplicar las soluciones propuestas	.94
Solicitarle ayuda a otras personas	.94
Relajarme o tratar de tranquilizarme	.94
Detectar o identificar el problema que lo causa	.94
Distraerme haciendo otras cosas	.94
Tratar de solucionar el problema	.94
Tomar medicamentos	.94
Darme ánimos	.94
Hablar del problema con otras personas	.94
Desahogarme gritando o llorando	.94
Rezar o leer la Biblia	.94
Tratar de controlarme	.94
Descansar	.94

El trabajo previo se realizó en un grupo de treinta docentes de preescolar, primaria y secundaria (con la idea de que el instrumento tenga aplicabilidad a educación básica), quienes opinaron de manera abierta y propusieron otras estrategias de afrontamiento.

El cuestionamiento que valora la frecuencia con que los docentes han presentado estrés se incorporó en primer lugar. Posteriormente se integraron 33 ítems logrando enriquecer el instrumento, como se aprecia en la tabla 15, la escala considera valores que van del 0 al 5, donde cero es nunca y 5 es siempre. A partir de esta construcción se aplicó para su validación nuevamente en un grupo de docentes pertenecientes a preescolar primaria y secundaria.

Fiabilidad del inventario.

Tras la recogida de los inventarios, el tratamiento estadístico se realizó con el paquete, Statistical Package for the Social Science (SPSS), versión 18. Una vez realizado el análisis de la escala se encontró una confiabilidad según el coeficiente alfa de Cronbach de .871, que desde la perspectiva de Herrera (1998), es excelente (ver estadísticas en el anexo 2).

Al realizar un examen cuidadoso de cada uno de los ítems para determinar la conveniencia de sustituirlos o no, para aumentar la confiabilidad general del instrumento, se determinó no modificarlo, debido al alto índice de confiabilidad lograda, considerándolo listo para su aplicación a la población de estudio, se procedió a su integración al instrumento general.

Tabla 15.

Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente

Estrategias de Afrontamiento
Escucho música
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan
Leo la biblia
Me desahogo gritando o llorando
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros
Realizo ejercicios de respiración y relajación
Administro bien mi tiempo
Dejo la situación que me estresa en manos de Dios
Me dedico a descansar
Hago ejercicio físico o algún deporte
Busco un lugar donde pueda estar solo
Tomo medicamentos para fortalecer el cerebro
Acepto la situación y procuro convivir con ella
Salgo de paseo con mis amigos
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas
Me doy ánimos para sentirme mejor
No pienso en lo que me estresa
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés
Rezo alguna oración
Procuro distraerme haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.)
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade
Salgo a caminar
Me ubico en un lugar tranquilo, apacible y cómodo
Asisto con un psicólogo
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca
Como alimentos ligeros (frutas y verduras)
Comparto mis problemas con alguien que me escuche
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas
Pienso de manera positiva
Me baño con agua fría

Escala Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes.

La tercer escala aplicada tiene como propósito conocer el apoyo social que perciben los docentes en su contexto organizacional escolar, debido a que es uno de los propósitos

del estudio e interesa descubrirlo, por otra parte el apoyo social está cobrando mucha importancia en los estudios organizacionales del estrés, como lo revelan diversas investigaciones, lo cual ha guiado a considerar este aspecto en el modelo de estrés organizacional docente y por lo tanto interesa dilucidarlo.

Para examinar sobre el apoyo social en docentes, se aplicó la escala de apoyo socio escolar percibido de Barraza (s/f), la cual fue adaptada con pequeñas modificaciones para ser dirigida a docentes.

La escala maneja cuatro valores que son: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Se llevó a piloteo con un grupo ajeno a la población estudiada, que constó de 30 docentes pertenecientes a preescolar, primaria y secundaria.

Confiabilidad de la Escala Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes.

Una vez recogidos los datos de la encuesta se introdujo la información al paquete estadístico SPSS versión 18, después del procesamiento se analizó en la escala, el coeficiente alfa de Cronbach, encontrando una puntuación de .964, que desde la perspectiva de Herrera (1998), resulta excelente, (ver estadística en el anexo 3).

La escala quedó integrada con los ítems que se pueden observar en la Tabla 16, una vez concluido el proceso de confiabilidad se incorporó al instrumento general, mismo que se culminó, lo que permitió su aplicación a la población participante en el estudio.

Tabla 16.

Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes

Apoyo socio escolar percibido

Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito
Puedo conversar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela sobre mis problemas
Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me hacen sentir querido y estimado
Siento que la relación que tengo con mis amigos y compañeros docentes de la escuela es cercana y de mucha confianza
La información que me brindan mis compañeros y amigos de la escuela me permite comprender mejor los problemas que tengo
Cuando estoy triste sé que entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela puedo contar con alguien que me comprenda
Cuando necesito hablar con alguien sé que puedo contar con mis amigos o compañeros de la escuela
Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas
Cuando enfrento algún problema sé que puedo contar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela para que me ayuden a solucionarlo
En la escuela mis compañeros docentes y amigos me hacen sentir respetado y admirado
Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme
Cuando necesito consuelo puedo contar con mis compañeros docentes y amigos de la escuela
Puedo confiar plenamente en mis amigos y compañeros docentes de la escuela
Mis amigos y compañeros de la escuela me ofrecen información importante para solucionar mis problemas
Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela
En la escuela puedo encontrar, entre mis amigos y compañeros docentes, quien esté de acuerdo y apoye mis pensamientos o acciones
Entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela existe quien se interese por lo que siento
Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me ayudan a tomar decisiones importantes sobre mi vida

Sujetos participantes en la investigación

Participaron en la investigación 300 trabajadores de la educación, del Sector Educativo No. 2 Federalizado, quienes laboran en los distintos 63 centros escolares, ocho supervisiones y una Jefatura de Sector, los cuales totalizan 72 instituciones educativas

ubicadas en los municipios de SÚchil, Vicente Guerrero, Poanas y Nombre de Dios del estado de Durango, México.

Variables sociodemográficas.

El personal total del Sector Educativo No. 2, está constituido por 300 hombres y 200 mujeres (450 son docentes, de los cuales solo participaron en el estudio 300 docentes), sus funciones son: una jefa de sector, ocho supervisores (Cuatro mujeres y cuatro hombres), 30 hombres y 14 mujeres son apoyos técnico pedagógicos, 39 hombres y cuatro mujeres son directores de escuela.

El personal docente frente a grupo está conformado por 198 hombres y 155 mujeres, además de ocho promotores becarios hombres y una mujer. 30 hombres y 20 mujeres son asistentes de planteles escolares. Además prestan sus servicios en el Sector Educativo No. 2, ocho docentes de inglés, 24 de educación física y 22 de Educación especial.

El personal anteriormente descrito (Categoría docente) se encuentra ubicado en los siguientes niveles de carrera magisterial: 20 hombres y 13 mujeres han ascendido al nivel "E", 19 hombres y ocho mujeres se ubican en el nivel "D", 32 hombres y nueve mujeres han escalado al nivel "C", en el intermedio "BC" hay un hombre y una mujer, en el nivel "B" se encuentran 47 hombres y 23 mujeres, y en el nivel "A" se encuentran 46 hombres y 21 mujeres. 106 hombres y 103 mujeres tienen plaza inicial.

Del total de la población, 13 hombres y seis mujeres cuentan con doble plaza, respectos al nivel máximo de estudios: un hombre y nueve mujeres sólo tienen estudios de educación básica, 65 hombres y 44 mujeres cursaron la normal básica, 46 hombres

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

y 34 mujeres terminaron sus estudios en una normal superior, 49 hombres y 17 mujeres han realizado estudios de posgrado a nivel de maestría y solo una mujer y un hombre a nivel de doctorado. La totalidad de docentes con plaza realizan cursos nacionales de actualización.

Variables contextuales.

Las instituciones educativas donde laboran los sujetos participantes presentan las siguientes características organizacionales: 28 están categorizadas como urbanas y 44 son rurales, respecto al tipo de escuela, siete son unitarias, ocho bidocentes, 12 tridocentes, 36 son atendidas por seis o más docentes.

Los apoyos técnico-pedagógicos laboran en ocho supervisiones y una Jefatura de Sector, 49 escuelas participan en el Programa Escuelas de Calidad, sólo cinco escuelas están en el programa escuelas de tiempo completo, 25 centros escolares tienen atención de USAER y 14 de ellas son consideradas de integración educativa. 45 escuelas tienen espacios para las bibliotecas escolares.

Las escuelas que conforman el Sector Educativo Número Dos, atienden a una población escolar de 5 899 alumnos de los cuales 2 954 son niños y 2 945 niñas, de dicha población, 211 son considerados alumnos con necesidades educativas especiales. Son padres de familia de los alumnos de las escuelas, un total de 4 558.

Dos escuelas están ubicadas en zonas de bajo desarrollo y los docentes que ahí laboran reciben la compensación respectiva, 22 escuelas pertenecen a la red de PAREIB y son atendidas por 52 docentes, quienes reciben un incentivo económico. 54 de las 63 escuelas cuentan con parcela escolar.

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Segunda fase: Aplicación de los instrumentos

Procedimiento para la recogida de los datos.

Se implementó la siguiente estrategia: Se pidió la colaboración de la Jefatura del Sector Educativo No. 2, quien representa a la Subdirección de Educación Primaria, posteriormente se solicitó el apoyo de los supervisores de las ocho zonas escolares para realizar la investigación. Se procedió a capacitar a ocho Apoyos Técnico Pedagógicos de la Zona No. 17 sobre el propósito de la investigación, la estructura de las encuestas y recomendaciones generales para desarrollar exitosamente la aplicación en las 63 escuelas que conforman el Sector Educativo No. 2

Los Apoyos Técnico Pedagógicos visitaron las escuelas de las ocho Zonas, hablaron con los directores y docentes de cada escuela, les entregaron los instrumentos junto con la explicación para su llenado por parte de los docentes, que incluyo el motivo, recomendaciones generales para el llenado y la garantía de confidencialidad, posteriormente se procedió a recibirlos ya contestados y se realizó la organización de los 300 materiales por zona y escuela, para su captura.

Tercera fase: Análisis estadístico de los datos

Procedimiento para el análisis de los datos.

Una vez que se recibieron los cuestionarios y se organizaron, se realizó la captura a través del paquete computacional Statistical Package for the Social Science (SPSS)

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

versión 18. Para proseguir, se dio continuidad a los análisis descriptivos para la primera escala: Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED) y cada uno de los ocho factores que agrupan la totalidad de los 92 ítems, concentrando las tablas con el análisis descriptivo que evidencia, en primer término (basados en su media), las fuentes de estrés con mayor frecuencia. También se analizaron las fuentes de estrés con menos frecuencia (Ver las tablas respectivas en el apartado de resultados).

Se procedió de manera similar con los dos instrumentos restantes, Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente y Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED).

El instrumento aplicado; Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED) incluye 92 ítems distribuidos en los ocho factores o dimensiones más importantes del desarrollo organizacional de las instituciones escolares: Liderazgo directivo (LD), Clima laboral (CL), Motivación (MT), Comunicación (CM), Trabajo colegiado (TC), Comunidad de aprendizaje escolar (CA), Estructura educativa (ED) y Tecnologías de información para el aprendizaje (TI).

Liderazgo directivo (LD).

Se analiza en primer término el factor liderazgo directivo, como se puede apreciar en la tabla 17, los estresores más significativos entre los docentes encuestados son: “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” (media de 2.74) y “las presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos” (media de 2.66).

Se puede apreciar en la misma tabla que “la retroalimentación que se realiza desde la dirección de la escuela al desempeño docente” (media de 2.07) y “el nivel de confianza con el director” (media de 1.84), es lo que menos estresa a los docentes en este factor.

Tabla 17.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Liderazgo directivo)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
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	288	1	5	2.74	1.183
10. Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos	294	1	5	2.66	1.338
11. La falta de cumplimiento por parte de la dirección de las reglas establecidas	293	1	5	2.51	1.262
12. La falta de apoyo directivo cuando deseo progresar profesionalmente	294	1	5	2.45	1.356
9. Mala relación con la dirección de la escuela	288	1	5	2.29	1.44
7. La falta de apoyo del director hacia el trabajo docente	292	1	5	2.26	1.233
5. La forma de comunicación de políticas del trabajo docente por parte del directivo	293	1	5	2.25	1.141
4. La falta de orientaciones del director para el cumplimiento del trabajo	290	1	5	2.24	1.166
8. La supervisión del trabajo dentro del aula	294	1	5	2.15	1.117
2. La forma de trabajo del director	295	1	5	2.13	1.183
6. La retroalimentación que se realiza desde la dirección de la escuela al desempeño docente	295	1	5	2.07	1.025
3. El nivel de confianza con el director	294	1	5	1.84	1.155
N válido (según lista)	265				

Clima laboral (CL).

En segundo lugar se presenta el factor clima laboral, en la tabla 18. Se observa que los aspectos que representan una fuente de estrés importante para los docentes participantes en el estudio son: “Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos”, con una media de 3.38 así como “cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso” (media de 3.25). Los estresores menos significativos fueron: “La falta de realización de las metas y misión de la escuela” (media de 2.59), así como “la falta de claridad en la evaluación del rendimiento del colegiado escolar” (media de 2.60)

Tabla 18.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Clima laboral)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
16. Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos	298	1	5	3.38	1.203
24. Cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso	296	1	5	3.25	1.245
17. Las agresiones de los padres hacia los maestros	299	1	5	3.19	1.341
18. Cuando hay agresiones entre los niñ@s	298	1	5	3.10	1.066
14. Cuando la confianza y el apoyo entre el colectivo docente es escaso o nulo	296	1	5	2.96	1.232
20. Poca responsabilidad de algunos maestros del colegiado hacia su trabajo	298	1	5	2.93	2.109
15. Controlar la disciplina de l@s niñ@s	299	1	5	2.90	1.154
19. Rivalidad en el colectivo docente	296	1	5	2.84	1.34
21. Las crecientes demandas de resultados por parte de los padres	298	1	5	2.84	1.243
22. Conflictos entre las necesidades del colectivo y los puntos de vista de la dirección	296	1	5	2.65	1.184
23. La falta de claridad en la evaluación del rendimiento del colegiado escolar	298	1	5	2.60	1.118
13. La falta de realización de las metas y misión de la escuela	296	1	5	2.59	1.104
N válido (según lista)	279				

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Motivación (MT).

En la Tabla 19, referida a la motivación del personal docente, se advierte que “la incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales” (media de 3.54), es un factor altamente asociado al nivel de estrés que padecen los docentes encuestados, seguido de “la falta de apoyo de los padres” (media de 3.46). Los ítems considerados en menor grado como fuentes de estrés fueron: “Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión” (media de 2.72) y “cuando los alumnos no valoran la enseñanza que se les imparte” (media de 2.93)

Tabla 19.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Motivación)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ
35. La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en mis derechos laborales	299	1	5	3.54	1.288
30. La falta de apoyo de los padres	246	1	5	3.46	1.123
29. Cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada	298	1	5	3.38	1.264
28. Salario bajo en relación con el trabajo que realizo	299	1	5	3.34	1.297
32. La falta de apoyo del gobierno en sus distintos niveles	296	1	5	3.33	1.235
33. Cuando los padres de familia y la comunidad en general hablan mal de nuestra escuela	300	1	5	3.27	1.203
27. Pocas oportunidades de promoción en mi servicio como profesional docente	300	1	5	3.12	1.207
31. La falta de apoyo del sindicato	298	1	5	3.08	1.252
34. La falta de reconocimiento por el buen desempeño en el trabajo	299	1	5	2.97	1.201
26. Cuando los alumnos no valoran la enseñanza que se les imparte	296	1	5	2.93	1.088
25. Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión	298	1	5	2.72	1.226
N válido (según lista)	238				

Comunicación (CM).

Los ítems considerados como fuentes organizacionales de estrés dentro del factor de comunicación se exponen en la tabla 20, en congruencia con la tabla anterior, se revela nuevamente, ahora en el proceso de comunicación; “el desconocimiento de los nuevos cambios de la reforma educativa” (media 3.27), como fenómeno significativo relacionado al estrés que padecen los docentes participantes en la investigación, con lo cual se advierte nuevamente el cambio, como factor reiterado de estrés.

Otro aspecto que fue considerado por dichos docentes como fuentes de estrés importante se refiere al proceso de comunicación dentro de la escuela, “cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar” (media de 3.14).

Los docentes encuestados señalaron como fuente de menor estrés en este factor, “la deficiente comunicación entre el colegiado” (media de 2.65) y la “Falta de Información acerca de lo que debo hacer” con una media de 2.73.

Tabla 20.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Comunicación)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
41. La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa	299	1	5	3.27	1.210
45. Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar	299	1	5	3.14	1.206
42. Cuando la información no se da por escrito y con claridad	300	1	5	3.00	1.133
40. Recibir instrucciones incompatibles u opuestas	298	1	5	2.98	1.183
44. Cuando la información fluye lentamente	300	1	5	2.94	1.102

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
39. Falta de información para implementar los cambios educativos	297	1	5	2.88	1.110
38. Información no adecuada para responder a todo lo que se solicita	299	1	5	2.84	1.065
36. Falta de Información acerca de lo que debo hacer	300	1	5	2.73	1.089
37. Deficiente comunicación entre el colegiado	299	1	5	2.65	1.072
N válido (según lista)	291				

Trabajo colegiado (TC).

En la comparación de los rasgos considerados en la encuesta para el factor trabajo colegiado, en orden descendente se puede apreciar en la tabla 21, que el “Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo” (media de 3.10), obtuvo la puntuación más alta, lo que significa que este factor es considerado por los encuestados como una fuente de estrés representativa.

Agregado al anterior por su significatividad se encontró, con una media de 3.03; que “la desorganización del colegiado escolar”, también es una fuente importante de estrés para los docentes que intervinieron en el estudio.

Ambos aspectos hablan de la importancia del trabajo de equipo, ya que al no haber acuerdo con las tareas a realizar, y percibir desorganización por parte de los docentes en el colegiado; aumentan los niveles de estrés en la organización.

En contraste con lo anterior las fuentes de menor estrés en este rubro fueron “Las altas expectativas de los demás hacia mi trabajo”, con una media de 2.40 y “la falta de claridad en los esquemas de trabajo” (media de 2.62).

Tabla 21.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Trabajo colegiado)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
49. Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo	299	1	5	3.10	1.164
52. La desorganización del colegiado escolar	298	1	5	3.03	1.17
54. La falta de respeto dentro del colegiado	293	1	5	3.01	1.279
50. Ser parte de un colegiado que no colabora de manera cercana	299	1	5	2.95	1.131
46. Cuando el colegiado docente no puede influir mucho en la toma de decisiones de la escuela	298	1	5	2.89	1.081
53. Que el colegiado me presione para realizar las actividades	299	1	5	2.78	1.132
51. Cuando el colegiado escolar no me apoya en mis metas	299	1	5	2.74	1.12
55. La falta de ayuda técnica por parte del colegiado para realizar determinado trabajo con los alumnos	298	1	5	2.71	1.129
47. Cuando no se valora debidamente mi trabajo por parte del colegiado	300	1	5	2.67	1.083
57. Cuando el colegiado no aprovecha las competencias de sus miembros para desarrollar mejor las tareas	295	1	5	2.66	1.1
48. Falta de claridad en la definición de los esquemas de trabajo	298	1	5	2.62	0.988
56. Las altas expectativas de los demás hacia mi trabajo	297	1	5	2.40	1.065
N válido (según lista)	285				

Comunidad de aprendizaje escolar (CA).

En lo que se refiere a la comunidad de aprendizaje escolar, que puede ser considerada el alma de la profesión docente debido a que representa la razón de ser de la escuela y los docentes, se le dio el mayor peso específico estructurándose 18 ítems, como se evidencia en la tabla 22.

De estos, los docentes que colaboraron en la exploración, señalaron como las mayores fuentes de estrés: “Los constantes cambios educativos” (media de 3.21), así como “las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras” (media de 3.12).

Para los participantes en el estudio los aspectos que pueden ser considerados en menor escala una fuente de estrés, se encuentran; “Asistir a reunión con los padres” (media de 1.87) y “la necesidad de planificar las clases de manera permanente” (media de 2.20).

Los resultados anteriores evidenciaron que tanto los actuales cambios educativos recientemente implementados en el país así como las reformas que derivan en evaluaciones para los docentes y que tienen repercusiones en su seguridad laboral son un fenómeno que afecta su salud mental por el nivel de estrés encontrado en el presente estudio. Es pertinente señalar que los resultados solo pueden ser aplicados al grupo estudiado, ya que para hacer generalizaciones a otros grupos se requiere ampliar el universo de investigación.

Tabla 22.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Comunidad de aprendizaje escolar)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
62. Los constantes cambios educativos	298	1	5	3.21	1.18
64. Las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras	298	1	5	3.12	1.287
65. Las certificaciones en diferentes competencias y estándares docentes	300	1	5	3.07	1.237
73. La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin contar con la capacitación correspondiente	298	1	5	3.02	1.314
75. La desprotección social y económica de los alumnos de la escuela	293	1	5	2.98	1.124

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
61. El exceso de contenidos del currículo	298	1	5	2.91	1.129
60. Impartir clases con una insuficiente capacitación para conocer y aplicar el nuevo currículo	296	1	5	2.79	1.177
74. Demasiado tradicionalismo en la escuela y lentitud para realizar los cambios requeridos	299	1	5	2.68	1.089
63. Carencias de formación para resolver situaciones dentro y fuera del aula	296	1	5	2.66	1.136
72. Atender a los alumnos que presentan atraso escolar	298	1	5	2.59	1.215
68. El tiempo que se requiere en casa para preparar y revisar trabajos de los alumnos	299	1	5	2.47	1.1
71. Aparte del trabajo de aula, la necesidad de realizar otras actividades en la escuela	298	1	5	2.44	1.112
70. El proceso de evaluación de los alumnos	294	1	5	2.31	1.014
67. Tener que realizar adaptaciones curriculares	295	1	5	2.28	1.043
59. Asistencia a diferentes cursos	299	1	5	2.26	1.177
66. La necesidad de planificar las clases de manera permanente	299	1	5	2.2	1.084
58. Asistir a reuniones con los padres	297	1	5	1.87	1.012
N válido (según lista)	272				

Estructura educativa (ED).

En la Tabla 23, referente al factor estructura educativa, del instrumento aplicado denominado Fuentes Organizacionales de Estrés Docente, se puede advertir que “la falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza” (media de 3.02) y “tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo” (media de 2.72); fueron las condiciones que representan mayor nivel de estrés para los docentes que contribuyeron en este estudio. Se puede concluir que estas perspectivas definen las mencionadas condiciones como evidentes fuentes de estrés.

En la parte final de las puntuaciones que se describen en la mencionada tabla aparecen con una media de 2.08, “El nivel de autonomía en la realización de mi trabajo como docente” y “La falta de una definición clara de las responsabilidades docentes dentro y fuera del aula”, (media de 2.41); estos estresores pueden ser considerados con el menor nivel en los docentes, según el presente estudio.

Tabla 23.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Estructura educativa)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
79. Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza	297	1	5	3.02	1.175
80. Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo	294	1	5	2.72	1.449
81. No poder aplicar los reglamentos para las sanciones en la escuela	296	1	5	2.62	1.181
77. Estructura organizativa inadecuada de mi escuela y del sistema educativo	295	1	5	2.52	1.087
82. La falta de respeto a la estructura jerárquica de la escuela	296	1	5	2.5	1.12
83. La organización inadecuada para la atención de escuelas multigrado	281	1	5	2.42	1.353
78. La falta de una definición clara de las responsabilidades docentes dentro y fuera del aula.	296	1	5	2.41	1.035
76. El nivel de autonomía en la realización de mi trabajo como docente	297	1	5	2.08	0.995
N válido (según lista)	273				

Tecnologías de información para el aprendizaje.

Las tecnologías de información para el aprendizaje fue uno de los factores explorados en el estudio, con la idea de conocer el grado de estrés que causa su uso en los

docentes y en qué medida pueden convertirse en estresores para ellos, así como los aspectos que mayor impacto tienen.

La tabla 24, permite apreciar los resultados y en ella se advierte que “No contar con la tecnología adecuada” (media de 3.14), es un elemento que según los encuestados estresa a los docentes en un nivel considerable, seguido de “La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos” (media de 2.93).

Ambos ítems fueron puntuados con el nivel más alto dentro de esta categoría evidenciando en ambos casos que no contar con los equipos para hacer uso de ellos en las escuelas; produce los resultados ya señalados.

Las puntuaciones más bajas que se observan en la tabla 24, fueron asignadas por los participantes con una media de 2.15 a “La incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación para mejorar el aprendizaje” y “La capacitación para el desarrollo de competencias digitales” (media de 2.43). Por lo que se concluye que no representan fuentes de estrés para los docentes participantes en el estudio.

Con este factor se concluye el análisis descriptivo de los resultados encontrados durante la investigación en lo que se refiera a FOED, cada uno de los ocho factores ha aportado información relevante que en su conjunto permite considerar las fuentes de estrés más significativas para los docentes, así como aquellas que los son en menor grado.

Como ya se señaló estos resultados aplican a la población participante, para una consideración mayor se requiere de un ejercicio muestral que permita una generalización más amplia.

Tabla 24.

Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (Factor: Tecnologías de información para el aprendizaje)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
85. No contar con la tecnología adecuada.	298	1	5	3.14	1.188
90. La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos	295	1	5	2.93	1.366
88. La descompostura y mantenimiento de los equipos tecnológicos de la escuela	296	1	5	2.91	1.283
93. La certificación en competencias digitales	297	1	5	2.9	1.361
91. La falta de capacitación para el uso pedagógico de tecnologías de información en el desarrollo de los proyectos didácticos	297	1	5	2.74	1.209
86. Desconocimiento del manejo de las tecnologías de información	297	1	5	2.62	1.249
92. Cuando I@s alumn@s utilizan las tecnologías para otros propósitos diferentes a los establecidos en el aula	296	1	5	2.56	1.103
87. La capacitación para el desarrollo de competencias digitales	298	1	5	2.43	1.267
84. La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación para mejorar los aprendizajes	294	1	5	2.15	1.127
N válido (según lista)	284				

Las fuentes organizacionales de estrés docente más significativas.

La Tabla 25. expone las 16 fuentes de estrés más significativas para los docentes sometidos a la encuesta FOED, en las anteriores tablas se realizó un análisis para cada grupo de ítems categorizados en los ocho factores de la encuesta, de los cuales se procedió a valorar los estresores que obtuvieron mayor puntaje.

Ahora se han agrupado todos de manera descendente de acuerdo al valor obtenido de la media resultante para cada uno, como se puede percibir aparecen en primer término aquellas fuentes de estrés relativas a la motivación organizacional, Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

destacando la inseguridad de los docentes ante la reforma educativa y las posibles repercusiones en sus derechos laborales (media de 3.54), el más alto valor otorgado en toda la encuesta, en este rubro aparece también la incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa (media de 3.27).

Tabla 25.

Las 16 fuentes más significativas de estrés en los docentes (FOED).

Fuentes más significativas de estrés docente	Media	Desv.Tip.
35. La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en mis derechos laborales (MT)	3.54	1.288
30. La falta de apoyo de los padres (MT)	3.46	1.123
16. Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos (CL)	3.38	1.203
41. La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa (CM)	3.27	1.210
24. Cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso (CL)	3.25	1.245
62. Los constantes cambios educativos (CA)	3.21	1.18
45. Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar (CM)	3.14	1.206
85. No contar con la tecnología adecuada (TI)	3.14	1.188
64. Las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras (CA)	3.12	1.287
49. Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo (TC)	3.10	1.164
52. La desorganización del colegiado escolar (TC)	3.03	1.17
79. Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza (ED)	3.02	1.175
90. La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos (TI)	2.93	1.366
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 (LD)	2.74	1.183
80. Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo (ED)	2.72	1.449
10. Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos (LD)	2.66	1.338

Los anteriores resultados son similares a los revisados al principio de este trabajo, por ejemplo, Travers y Cooper (1997), en su estudio donde participaron docentes británicos encontraron como fuentes de estrés considerables para dichos

docentes; la falta de información sobre los cambios y los cambios inherentes a la profesión.

Por otro lado en investigaciones más recientes, Kyriacou y Chien (2004), en su estudio dirigido a docentes de educación primaria en Taiwán, descubrieron que la principal fuente de estrés de dichos docentes, fueron los cambios de las políticas educativas del gobierno. Alan et al. (2010), también apreciaron en su investigación, dentro de las fuentes de estrés más importantes para los docentes chinos, las constantes reformas educativas.

Los resultados anteriores parecen confirmarse en nuestro estudio, por ello los cambios educativos constantes y sus repercusiones de diversa índole entre las que se puede destacar la incertidumbre de los derechos laborales y falta de información sobre el cambio, representan pautas importantes para quienes toman decisiones a nivel gubernamental, educativo y para la propia escuela, quienes deben diseñar estrategias en la implementación del cambio educativo, que representen apoyo a los docentes que les permita manejar con eficacia el estrés derivado de estos procesos de cambio desde una perspectiva organizacional.

Además de la anterior se encuentran también las relativas a la falta de apoyo de los padres, con una media de 3.46, y el hecho de que los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos (media de 3.38). También estos hallazgos son similares a los que encontraron algunos investigadores entre los que se pueden destacar los casos de las investigadoras mexicanas Rodríguez, et al. (2007), quienes exploraron las fuentes de estrés docente en el estado de Guanajuato, encontrando como fuentes estresoras altas, la relación con los padres de familia y con los alumnos que presentan problemas de disciplina. Otro estudio con resultados

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

semejantes es el de los autores, Lanre, et al. (2010), quienes encontraron como las fuentes de estrés más importantes entre los docentes nigerianos; los padres y los alumnos.

Resultados muy similares, encontraron Prakke, et al. (2007), quienes investigaron sobre el estrés docente y padres difíciles, los autores encontraron una categorización de tipos de padres: insatisfechos, sobreprotectores, negligentes, excesivamente preocupados, quienes constituyen un fuerte impacto para el estrés docente. También Travers y Cooper en su ya citado estudio, percibieron que la falta de respaldo de la familia, en relación con los problemas de conducta y disciplina de los educandos, representan estresores fuertes para los docentes.

Lo anterior parece significar, la alta dificultad que tienen los docentes en las escuelas para lidiar con la disciplina de los alumnos y el fuerte grado de estrés que les produce, por ello es imperativo que la escuela desde un nivel organizacional, busque alternativas eficaces con impacto en la participación de los padres de familia para resolver de manera satisfactoria los problemas de conducta y disciplina de los educandos.

Otros estresores en la parte alta de la tabla por el valor de su media son: cuando el ambiente en el colectivo escolar es tenso (media de 3.25), los constantes cambios educativos (media de 3.21), (ya discutido), Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar (media de 3.14), con el mismo puntaje, las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras (media de 3.12). Respecto a esta última, encontramos de manera similar algunos hallazgos, como el que advirtieron Travers y Cooper respecto a que la evaluación del profesorado constituye una fuente de estrés considerable para los docentes, así mismo

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

en la exploración de Alan, et al. con docentes chinos, quienes manifestaron que las evaluaciones, les representan fuentes de estrés significativas, los anteriores descubrimientos permiten deducir que la evaluación a los docentes es una fuente organizacional de estrés, derivado de este aspecto clave para las reformas implementadas recientemente en nuestro país, se requiere sensibilidad de las autoridades para diseñar y poner en marcha un proyecto que garantice a los docentes mitigar el estrés que padecen como consecuencia del actual proceso que conlleva la aplicación de las leyes secundarias para la evaluación docente.

En la parte baja de la tabla, pero considerados también como estresores importantes, se pueden observar, “Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo” (media de 3.10), “La desorganización del colegiado escolar” (media de 3.03). Respecto a la “Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza” (media de 3.02), específicamente para este hallazgo, se tienen resultados coincidentes en el trabajo de Rodríguez, et al., quienes también encontraron que las carencias de recursos para la enseñanza es una fuente estresora importante. La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos (media de 2.93) se suma como fuente estresora importante para los docentes intervinientes en la investigación.

Finalmente en esta tabla los valores más bajos fueron para los ítems: “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” (media de 2.74), estos resultados parecen tener relación con los fundamentos teóricos expuestos con anterioridad relativos al liderazgo distribuido que deben practicar los directores de las escuelas para ayudar de manera importante desde un nivel organizacional en la prevención del estrés docente.

“Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo” (media de 2.72), “Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos” (media de 2.66), aun cuando estos fueron valorados con los más bajos puntajes, fueron considerados como fuentes de estrés importantes para los docentes que intervinieron en este estudio.

Del análisis anterior se deriva que los factores organizacionales críticos donde se presentan de forma más aguda las fuentes de estrés son: la motivación, el clima laboral, comunidad de aprendizaje y el trabajo colegiado.

Los factores organizacionales menos críticos, de los cuales se derivan las fuentes de estrés que se aprecian en la tabla 25, fueron: El trabajo colegiado, la estructura educativa y el liderazgo directivo, según la perspectiva de los opinantes.

Estos resultados tienen implicaciones importantes ya que permiten advertir las dimensiones organizacionales en las cuales es necesario diseñar y aplicar estrategias de intervención para gestionar y contrarrestar el estrés que padecen los docentes, se deberá trabajar fuertemente la motivación con los docente para contrarrestar los efectos negativos de los recientes cambios que produce la reforma educativa, como señalan Travers y Cooper, se debe implementar la gestión del estrés escolar, mejorando el apoyo organizacional, sobre todo es necesario que las políticas del cambio educativo sean administradas de manera correcta considerando como operador principal al docente, también es fundamental que exista un proceso planeado de información y capacitación para el cambio.

Debe enfocarse la gestión escolar a corregir el clima laboral para evitar que los ambientes laborales sean tensos y los docentes resulten estresados bajo estas circunstancias. Así mismo se requiere que el trabajo colegiado que desarrollan los

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

docentes y los diversos elementos de la comunidad de aprendizaje, como la relación y participación de los padres de familia y los alumnos en los procesos de aprendizaje, sean normados a través de consensos que permitan armonizar dichas relaciones para distensionarlas y lograr que los docentes no se vean afectados por el estrés que se provoca desde este ámbito, especialmente en lo que se refiere a la poca colaboración de los padres y a la mala disciplina de los educandos.

Estrategias de los docentes para afrontar el estrés

Como se señala en la literatura alusiva al tema, el manejo del estrés es un esfuerzo por resolver el estrés psicológico, en este estudio se llevó a efecto una medición para conocer las estrategias de afrontamiento que usan los docentes en su proceso de manejo del estrés.

Se solicitó a los docentes participantes que apreciaran en valores del cero al cinco, 33 ítems para considerar sus estrategias de afrontamiento al estrés, donde 0 es nunca lo uso y 5 es siempre lo uso. La tabla 26, describe las estrategias que dichos docentes emplean con más frecuencia, o sea los mecanismos para enfrentar el estrés, se muestran los puntajes en orden descendente. Los resultados revelan que la estrategia que con mayor frecuencia usan los docentes es pensar de manera positiva (media de 3.84). Aparte de esta estrategia los participantes en el estudio dijeron que otras alternativas que utilizan con más frecuencia son: darse ánimos para sentirse mejor (media de 3.69), buscar alternativas para solucionar las situaciones que los estresan (media de 3.66), planificar las actividades que tienen que realizar (media de

3.53), establecer prioridades y tratar los problemas en base a ellas (media de 3.42), Procurar distraerse haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.) con una media de 3.36, como se observa, en primer término destaca la valoración positiva por parte de los docentes, pero se encuentran también estrategias de resolución planificada de problemas.

Por otro lado, en la tabla 26, también se puede apreciar que la estrategia menos utilizada por los docentes encuestados fue asistir al psicólogo (media de 0.47) y las relativas a buscar apoyo en Dios.

Respecto a estos resultados se advierte una inconsistencia notable en relación a otros estudios que reportaron estrategias de afrontamiento; por ejemplo, Lanre, et al. (2010), en su estudio con docentes nigerianos, encontró que, “Ver televisión”, “Escuchar música”, “Hablar con los amigos” y “Rezar” fueron las estrategias más usadas para afrontar el estrés. Por su parte Alan, et al. (2010), en la investigación realizada en los docentes de Hong Kong, obtuvieron que, dormir, hablar con vecinos y amigos, relajarse y ver televisión, fueron las cuatro actividades de mayor frecuencia, utilizadas para el manejo del estrés.

Otro estudio que indagó esta variable, fue el de Travers y Cooper (1994), quienes analizaron las estrategias de afrontamiento de los docentes británicos frente al estrés, encontrando que, “Mantener relaciones estables”, “Ocuparme de los problemas en cuanto aparecen”, “Tener un hogar que es mi refugio”, “Planear con anticipación” y “Establecer prioridades y tratar los problemas según estas” son las estrategias usadas más frecuentemente.

Los hallazgos de Barraza (2012), realizados en su estudio con educadoras en el estado de Durango, demuestran que las principales estrategias de afrontamiento de uso

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

frecuente son: “Tomar analgésicos”, “Pedir ayuda a mi madre o compañero”, Enfrentar los problemas y darle solución”, “Ser optimista” “Escuchar música”, “Cantar”, “Pintar”, “Relajarse”, “Caminar”, “Leer la biblia” y “Llorar”

Como se puede apreciar excepto por algunas coincidencias mínimas en lo que se refiere al pensamiento positivo, en general las investigaciones muestran una inconsistencia clara referente al tipo de estrategias que usan los docentes para el manejo del estrés laboral en sus escuelas, lo que está en plena congruencia con los planteamientos teóricos de Lazarus (2000), quien señala que las estrategias para el afrontamiento no pueden ser consideradas universalmente como efectivas o inefectivas pues dependen de varias circunstancias y factores, esta premisa es importante para el análisis que se realiza.

Tabla 26.

Estrategias de afrontamiento del estrés laboral docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Pienso de manera positiva	295	0	5	3.84	1.206
Me doy ánimos para sentirme mejor	295	0	5	3.69	1.236
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	292	0	5	3.66	1.279
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	295	0	5	3.53	1.264
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	297	0	5	3.42	1.366
Procuró distraerme haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.)	296	0	5	3.36	1.512
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	296	0	5	3.25	1.442
Administro bien mi tiempo	294	0	5	3.16	1.233
Escucho música	292	0	5	3.12	1.464
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	299	0	5	3.08	1.417
Comparto mis problemas con alguien que me escuche	294	0	5	3.03	1.583

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Salgo a caminar	296	0	5	2.84	1.588
Hago ejercicio físico o algún deporte	299	0	5	2.81	1.639
Como alimentos ligeros (frutas y verduras)	296	0	5	2.61	1.534
No pienso en lo que me estresa	297	0	5	2.58	1.478
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros	297	0	5	2.43	1.537
Realizo ejercicios de respiración y relajación	296	0	5	2.42	1.669
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	295	0	5	2.37	1.774
Busco un lugar donde pueda estar solo	299	0	5	2.35	1.624
Acepto la situación y procuro convivir con ella	290	0	5	2.35	1.634
Rezo alguna oración	291	0	5	2.27	1.801
Me dedico a descansar	296	0	5	2.24	1.508
Salgo de paseo con mis amigos	290	0	5	2.12	1.592
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas	290	0	5	2.09	1.6
Me baño con agua fría	296	0	5	2.07	1.718
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	295	0	5	1.84	1.84
Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	290	0	5	1.67	1.781
Me desahogo gritando o llorando	297	0	5	1.05	1.399
Leo la biblia	295	0	5	.94	1.428
Tomo medicamentos para fortalecer el cerebro	292	0	5	.83	1.396
Asisto con un psicólogo	291	0	5	.47	1.136
N válido (según lista)	183				

El apoyo socio-escolar percibido en los docentes.

Numerosas investigaciones han centrado su atención en el apoyo social como estrategia para afrontar de manera exitosa el estrés, los docentes constituyen un grupo que usa de manera significativa esta alternativa, como se puede ver a continuación.

Dentro de este estudio se investigó sobre el apoyo socio escolar percibido en los docentes. De 18 ítems que contiene el instrumento, se pidió a los participantes que decidieran en una escala del uno al cuatro; su nivel de acuerdo para cada cuestión. En la tabla 27, se muestran los resultados en orden descendente.

Se destaca en primer lugar que los docentes pueden conversar con sus amigos y compañeros de la escuela sobre sus problemas, con una media de 3.23, este fue el aspecto en el cual los participantes incidieron con el nivel más alto de acuerdo.

Otros ítems en los cuales se obtuvieron niveles significativos de acuerdo fueron: “Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela” (media de 3.15), “Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito” (media de 3.12), “Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme” (media de 3.07), “Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas” (media de 3.06).

El mayor nivel de desacuerdo manifestado en las respuestas que dieron los docentes respecto al apoyo socio escolar, se encontró en “Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me ayudan a tomar decisiones importantes sobre mi vida” con una media de 2.62. Otros aspectos con menos acuerdo de uso entre los docentes fueron: “Puedo confiar plenamente en mis amigos y compañeros docentes de la escuela” (media de 2.75) y “Cuando necesito consuelo puedo contar con mis compañeros docentes y amigos de la escuela” (media de 2.85).

Estos resultados parecen evidenciar puntos importantes de la teoría del apoyo social, especialmente se debe destacar el apoyo social de los compañeros de trabajo, quienes como se señaló con anterioridad; son considerados como una fuente

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

fundamental de apoyo, sobre todo cuando hay una buena interacción social en el cumplimiento del trabajo.

Los hallazgos, también parecen confirmar la perspectiva teórica de Chiaburu y Harrison (en Pérez, 2011), respecto a que el apoyo social que brindan los compañeros ayuda en las tareas, amistad y afecto positivo, dicho apoyo emocional influye en las relaciones sociales y facilita la interiorización de los valores fundamentales para la organización, estos planteamientos que se realizaron desde la teoría del apoyo social, parecen cobrar vigencia según los resultados que se describen, derivados del presente estudio.

Tabla 27.

Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
2.- Puedo conversar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela sobre mis problemas	299	1	4	3.23	0.689
15.- Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela	295	1	4	3.15	0.646
1.- Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito	298	1	4	3.12	0.765
11.- Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme	298	1	4	3.07	0.685
8.- Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas	299	1	4	3.06	0.693
16.- En la escuela puedo encontrar, entre mis amigos y compañeros docentes, quien esté de acuerdo y apoye mis pensamientos o acciones	295	1	4	3.04	0.573
3.- Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me hacen sentir querido y estimado	299	1	4	3	0.685
7.- Cuando necesito hablar con alguien sé que puedo contar con mis amigos o compañeros de la escuela	298	1	4	2.99	0.75

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
10.- En la escuela mis compañeros docentes y amigos me hacen sentir respetado y admirado	299	1	4	2.98	0.665
4.- Siento que la relación que tengo con mis amigos y compañeros docentes de la escuela es cercana y de mucha confianza	299	1	4	2.97	0.699
9.- Cuando enfrento algún problema se que puedo contar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela para que me ayuden a solucionarlo	298	1	4	2.97	0.705
5.- La información que me brindan mis compañeros y amigos de la escuela me permite comprender mejor los problemas que tengo	298	1	4	2.91	0.655
6.- Cuando estoy triste se que entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela puedo contar con alguien que me comprenda	299	1	4	2.9	0.796
17.- Entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela existe quien se interese por lo que siento	296	1	4	2.9	0.658
14.- Mis amigos y compañeros de la escuela me ofrecen información importante para solucionar mis problemas	296	1	4	2.89	0.65
12.- Cuando necesito consuelo puedo contar con mis compañeros docentes y amigos de la escuela	296	1	4	2.85	0.74
13.- Puedo confiar plenamente en mis amigos y compañeros docentes de la escuela	294	1	4	2.75	0.75
18.- Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me ayudan a tomar decisiones importantes sobre mi vida	295	1	4	2.62	0.781
N válido (según lista)	284				

Análisis correlacional

Como se puede apreciar en la tabla 28, en tres casos la variable apoyo social se relaciona con estresores organizacionales: Liderazgo directivo, clima laboral y comunidad de aprendizaje escolar, en los tres casos la correlación es negativa por lo que se puede afirmar que para el primer caso a mayor apoyo social; es menor el nivel

de estrés en lo que se refiere al factor del liderazgo directivo (-.158 correlación de Pearson, con un puntaje Sig. bilateral de .006)

En segundo lugar los resultados permiten inferir que cuando los docentes participantes en el estudio reciben un mayor nivel de apoyo social, entonces el estrés que se genera del factor clima escolar, es menor, (Correlación de Pearson de -.115 y .047 en Sig. Bilateral)

En el tercer aspecto donde se pudo observar la correlación fue en el factor comunidad de aprendizaje escolar (Correlación de Pearson de -.141 y .015 Sig. bilateral), de lo cual se deriva que el apoyo social en un mayor nivel permitió a los docentes afrontar con mayor éxito el estrés provocado por esta dimensión organizacional.

Por otra parte se observa en la misma tabla que no hay relación entre estresores organizacionales y estrategias de afrontamiento, lo que conduce a cuestionar la efectividad de las estrategias de afrontamiento que utilizan los docentes.

Es importante aclarar que el presente estudio buscó conocer a través del instrumento respectivo la frecuencia de uso de dichas estrategias, pero los resultados revelan que la frecuencia de uso no implica su efectividad para afrontar el estrés.

Derivado de lo anterior se puede deducir que el estudio en estos aspectos es congruente con las aseveraciones teóricas del apoyo social que exponen que a mayor apoyo social menor nivel de estrés.

Por otro lado es importante destacar que estos resultados dan pauta para aseverar la importancia de buscar una intervención a nivel organizacional que permita realizar una gestión efectiva del estrés.

Tabla 28.

Correlación entre factores organizacionales y apoyo social

Factores organizacionales		Apoyo social	Estrategias de afrontamiento
LIDERAZGO DIRECTIVO	Correlación de Pearson	-.158**	.022
	Sig. (bilateral)	.006	.703
	N	297	297
CLIMA ESCOLAR	Correlación de Pearson	-.115*	-.011
	Sig. (bilateral)	.047	.849
	N	300	300
MOTIVACIÓN	Correlación de Pearson	-.070	.001
	Sig. (bilateral)	.229	.989
	N	300	300
COMUNICACIÓN	Correlación de Pearson	-.063	.013
	Sig. (bilateral)	.273	.824
	N	300	300
TRABAJO COLEGIADO	Correlación de Pearson	-.064	.044
	Sig. (bilateral)	.268	.449
	N	300	300
COMUNIDAD DE APREND. ESCOLAR	Correlación de Pearson	-.141*	-.032
	Sig. (bilateral)	.015	.580
	N	300	300
ESTRUCTURA EDUC.	Correlación de Pearson	-.088	-.008
	Sig. (bilateral)	.131	.885
	N	298	298
TICs PARA EL APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	-.004	.031
	Sig. (bilateral)	.944	.592
	N	299	299

Con respecto a las variables apoyo social y estrategias de afrontamiento (ver Tabla 29), se observa una correlación positiva (.226, Sig. de .000) entre el apoyo social y el afrontamiento, lo que nos permite concluir que a mayor apoyo social; mayor será el afrontamiento del estrés por parte de los docentes.

Los hallazgos encontrados permiten deducir que los docentes necesitan recibir apoyo social desde un nivel organizacional que incluya el apoyo de los superiores y de los compañeros. Como se observa el apoyo social se constituye como una estrategia importante que se debe privilegiar en las organizaciones, ello permitirá a los docentes mejorar su nivel de afrontamiento del estrés, lo cual además trae el beneficio para la organización de que un trabajador contento con el apoyo que le brinda su escuela, dará mejores resultados. Esto parece contrastar con los momentos actuales en que los docentes están estresados por la reforma y los cambios educativos y además perciben que su organización, no toma en cuenta estos aspectos.

Los gobiernos, el sindicato de los docentes, las autoridades educativas, las escuelas y los propios docentes, requieren conocer este tipo de estudios para derivar propuestas de intervención desde un nivel organizacional, las escuelas y los docentes necesitan encontrar mecanismos que les permitan gestionar su estrés, de no encontrar apoyo en los primeros agentes, deberán hacerlo desde las escuelas como parte de una necesidad que impactará en su salud mental y física.

Tabla 29.

Correlación entre apoyo social y estrategias de afrontamiento

		Apoyo social	Estrategias de afrontamiento
APOYO SOCIAL	Correlación de Pearson	1	.226**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	300	300
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Correlación de Pearson	.226**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	300	300

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite concluir a partir de los hallazgos encontrados, que el estrés que padecen los docentes investigados se presenta en una dimensión organizacional desde diferentes factores, siendo los principales: la motivación, el clima laboral, la comunicación, comunidad de aprendizaje escolar, tecnologías de información para el aprendizaje, trabajo colegiado, estructura educativa y liderazgo directivo.

Como objetivos nucleares se establecieron desde el principio del trabajo, identificar las principales fuentes organizacionales de estrés en los docentes de educación primaria, determinar las estrategias de afrontamiento que más frecuentemente usan dichos docentes, conocer el tipo y nivel de apoyo social que presentan, así como determinar la relación existente entre estas tres variables. También se estableció como elemento central la construcción de un modelo teórico para explicar el estrés organizacional de los docentes referidos.

Para indagar sobre las principales fuentes de estrés en los docentes de educación primaria se construyó y aplicó con el debido proceso metodológico la Escala de Fuentes organizacionales de Estrés Docente (EFOED), una vez realizado el análisis estadístico se pudo apreciar que las principales fuentes de estrés organizacional que afectan a los docentes son en el orden respectivo:

1. La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales de los docentes (MT).
2. Falta de apoyo de los padres (MT).

3. La falta de colaboración de los padres para resolver la disciplina de sus hijos (CL).
4. La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa (CM).
5. Ambiente tenso en el colegiado escolar (CL).
6. Los constantes cambios educativos (CA).
7. La concentración de la información en algunos docentes del colegiado (CM).
8. No contar con la tecnología adecuada (TI).
9. Las constantes evaluaciones de diversos programas (CA).
10. Realización de trabajo con el que no se está de acuerdo (TC).
11. La desorganización del colegiado escolar (TC).
12. Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza (ED).
13. Posibilidad de robo de los equipos tecnológicos de la escuela (TI).
14. Verticalidad en la toma de decisiones por parte del director (LD).
15. Atender dos grupos o más al mismo tiempo (ED).
16. Presión de los directivos para mejorar los resultados académicos (LD).

Estos hallazgos permiten dar cumplimiento al primer objetivo trazado.

Respecto al segundo objetivo, que hace referencia a la frecuencia con que los docentes hacen uso de las estrategias de afrontamiento, se construyó y aplicó con el rigor científico adecuado, el inventario de estrategias de afrontamiento del estrés laboral, lo que permitió apreciar, una vez realizado el análisis respectivo, las cinco estrategias usadas con mayor frecuencia: “Pienso de manera positiva”, aparte de la anterior, otras estrategias usadas por los docentes son, “me doy ánimos para sentirme mejor”, “busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan”, “planifico y organizo las actividades que tengo que realizar”, “establezco prioridades y trato los

problemas en base a ellas”, “procuro distraerme haciendo otras cosas” (actividades manuales, bailar, leer, etc.). Con este descubrimiento se considera logrado el objetivo.

Relacionado al tercer objetivo, en este estudio se planteó saber cuál es el tipo y nivel de apoyo que se presenta en los docentes participantes en el estudio, para ello se aplicó la escala de apoyo socio-escolar percibido de Barraza (s/f), debidamente sometida al proceso técnico requerido para su aplicación. El análisis de los datos obtenidos con este instrumento, proporcionó los siguientes hallazgos:

1. Puedo conversar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela sobre mis problemas.
2. Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela.
3. Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito.
4. Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme.
5. Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas.

Los cinco anteriores enunciados constituyen en el orden respectivo, el tipo de apoyo social que los docentes encuestados, dicen recibir en la escuela por parte de sus compañeros de trabajo, con lo cual se logró cumplir de manera plena el tercer objetivo.

Una deducción fundamental que se ha derivado del presente estudio, es la correlación existente entre las variables: fuentes organizacionales de estrés, estrategias de afrontamiento, y apoyo social. Con base en la exploración realizada se puede concluir que en tres casos la variable apoyo social se relaciona con estresores organizacionales: Liderazgo directivo, clima laboral y comunidad de aprendizaje

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

escolar, en los tres casos la correlación es negativa por lo que se puede afirmar que a mayor apoyo social; es menor el nivel de estrés en lo que se refiere a estos factores. Por otro lado se observó una correlación positiva entre el apoyo social y el afrontamiento, lo que nos permite afirmar que a mayor apoyo social; mayor será el afrontamiento del estrés por parte de los docentes.

Finalmente, el objetivo medular del presente trabajo lo constituyó, la construcción de un modelo teórico que permite explicitar el fenómeno del estrés organizacional docente, el cual fue cumplido de manera notable (Dicho modelo se expone en al final del marco teórico y el diseño respectivo se puede apreciar en las figuras 5 y 6).

Los anteriores elementos conclusivos tienen implicaciones de suma trascendencia para las organizaciones educativas de educación primaria que participaron en el estudio, para sus directivos, docentes participantes y autoridades. En primer término para conocer sobre el estrés, debido a que se puede afirmar de manera empírica que hay poco conocimiento de este fenómeno y de sus repercusiones a nivel organizacional e individual. En segundo lugar y en alusión a las fuentes estresoras, tanto las escuelas, los directivos como los docentes requieren estrategias para dar seguimiento a un proceso adecuado de implementación de la reforma educativa, así mismo eficientar la información a través de un proceso comunicacional adecuado, que les permita a los docentes un conocimiento puntual sobre la situación de sus derechos laborales así como de los cambios educativos implementados. En este mismo ámbito es fundamental fortalecer los procedimientos motivacionales organizacionales a efecto de contrarrestar el impacto negativo de los actuales cambios.

Por otro lado se ha observado como factor de impacto negativo la colaboración de los padres de los educandos, quienes no apoyan de manera adecuada a la escuela y a los docentes en relación con la disciplina de los niños y niñas (Percepción de la mayoría de los docentes que participaron en el estudio), lo cual se constituye como la segunda fuente estresora más importante para los docentes, lo que implica para las escuelas primarias revisar sus procedimientos de participación de los padres y de los alumnos respecto a su disciplina en los centros escolares.

Otro elemento central que tiene implicaciones importantes se refiere a los constantes cambios y reformas que en materia educativa se están presentando, lo cual según el presente estudio constituye también una fuente estresora importante para los docentes que participaron en la investigación, respecto a esta circunstancia, las implicaciones de nuestros hallazgos tienen que ver con la necesidad de una comunicación correcta y puntual, así como privilegiar los procesos de capacitación para mitigar los efectos de incertidumbre y desconocimiento que dichos cambios representan, implica además que las autoridades y directivos tengan sensibilidad para implementar los cambios de manera adecuada.

Respecto a otros estresores alusivos a la estructura, a las tecnologías de información al liderazgo directivo, al clima laboral y al trabajo colegiado las implicaciones que a nivel organizacional se generan, demandan la participación informada de los directivos, a quienes corresponde desarrollar estrategias dentro de sus proyectos institucionales a efecto de incidir positivamente para prevenir el estrés que aqueja a los docentes.

Un elemento conclusivo que se focaliza es el relativo a las estrategias de afrontamiento que implementan los docentes para mitigar su estrés; los resultados

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

demonstraron que dichas estrategias son usadas con cierta frecuencia, pero son ineficaces, de lo cual se derivan implicaciones que las escuelas del estudio deben considerar, debido a que los docentes buscan manejar su estrés con estrategias individuales que no les ayudan, las escuelas deben considerar desarrollar estrategias para intervenir a nivel organizacional en la gestión del estrés, en estrecha relación con la anterior, otro de los hallazgos de la investigación demostró que el apoyo social es un mecanismo importante para afrontar el estrés docente, por lo que esta línea aporta elementos sustanciales de lo que pueden hacer las escuelas primarias para desarrollar procesos efectivos para el afrontamiento del estrés docente desde dos vertientes estratégicas: la prevención y el afrontamiento efectivo.

Lo antedicho aporta pautas claras para instrumentar procesos de gestión del estrés desde una dimensión organizacional con la idea de brindar apoyo social a los docentes. Las escuelas que participaron en el estudio requieren aplicar estrategias de intervención que cubran dicho apoyo a los docentes, desde tres perspectivas la organizacional, la de apoyo de los directivos y de los compañeros, lo cual permitirá un respaldo eficaz para el manejo del estrés de los docentes, en congruencia con los aportes teóricos del apoyo social (Eisenberger et al., 2002, Harrison y Chiaburu, 2008)

A través de este estudio, también quedan dilucidados los elementos de los ocho factores organizacionales que ameritan ser fortalecidos en las instituciones participantes, corresponde a sus directivos y de manera general a las escuelas; desarrollar diseños de intervención organizacional para efficientar dichos procesos en las instituciones, lo que redundará de manera preventiva como estrategia antiestrés para los docentes.

Como línea conclusiva total, se encuentra el Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED) el cual explica el fenómeno con base en fundamentos teóricos sólidos confirmados a través de la investigación realizada, lo que no limita su modificación o perfeccionamiento, más bien abre las posibilidades para enriquecerlo, ello permite comprender el estrés docente para que tanto las escuelas, las directivos y los propios docentes puedan incidir para mejorar su salud mental.

Sugerencias para futuras investigaciones

La investigación fue realizada en el marco de un paradigma cuantitativo, complementar el estudio desde una pauta cualitativa puede enriquecerlo, sería interesante seleccionar aquellas escuelas donde los docentes manifiestan menores niveles de estrés en determinados factores organizacionales y comparar con aquellas donde los participantes mostraron mayor estrés, lo cual permitiría entender los mecanismos escolares que ayudan a inhibir el estrés de los docentes.

Otras sugerencias que pueden ser significativas en futuras investigaciones, para quienes se interesan en los estudios de género, se recomienda establecer un análisis comparativo que permita apreciar las desigualdades entre los docentes y las docentes y entender como el estrés afecta a estas capas de la población.

En esta misma línea es recomendable enfocar el estudio de manera diferenciada hacia los docentes de grupo, los directivos y los apoyos técnicos para entender cómo la naturaleza de cada función está relacionada con el fenómeno del estrés organizacional.

Una recomendación que puede enriquecer el trabajo, es el estudio diferenciado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, ello brinda la posibilidad de

observar las pautas del estrés en poblaciones de educadoras, docentes de primaria y secundaria para contar con elementos de generalización abarcativos de la educación básica y a la vez entender cómo afecta el estrés organizacional a los docentes en cada uno de estos niveles.

También es posible, recordando que esta investigación fue de carácter transversal; realizar un seguimiento longitudinal para apreciar la evolución del fenómeno en un tiempo mayor que puede ser de uno a tres años, dependiendo de las posibilidades de investigación, el hacerlo en una dimensión mayor de tiempo aportaría claves importantes en la interpretación del fenómeno. Otra posibilidad derivada de la riqueza de opciones en la investigación, sería realizar un estudio de tipo experimental, por ejemplo, después de aplicar los mecanismos de intervención en determinadas escuelas (Manipulación de variables), observar resultados y establecer un marco comparativo que permita una comprensión más profunda del estrés organizacional y de la efectividad de determinadas estrategias de intervención.

Todo lo anterior seguramente aportará pautas que permitan perfeccionar el Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED). La finalidad de toda investigación científica debe ser abrir pautas que permitan transitar en la comprensión cada vez mayor de los fenómenos naturales y sociales, con esta premisa final, se deja abierta la exploración del estrés organizacional en los docentes.

REFERENCIAS

- Alvarado, A. L. (S/F). *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.
- Aguilera, V. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones de la Fundación Creando Futuro* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid España). 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%99
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3) ,119-125. Recuperado de: www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num
- Barraza, A. (2007a). Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*. 9(2), Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-232-1-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.html>
- Barraza, A. (2007b). 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

Barraza, A. (2012). El inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras, Recuperado de:

www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories//estres%20laboral.pdf

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. Recuperado de:

<http://www.psicoperspectivas.cl>

Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México, D.F.: Trillas.

Bruce J. B. Good T. & Goodson I. (2000). La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar (José Bayo Margalef. Trad.) Barcelona, España: Paidós

Boyett, J. & Boyett, J. (1999). *Hablan los gurús: Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración* (B. Trabal, Trad). Bogotá: Norma

Cabero, J. (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 1. Febrero de 1996. Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>.

Cabero, J. & Duarte A. (1999) *Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia*. Recuperado de:

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.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

Cardona, G. (2001) *Tendencias Educativas para el Siglo XXI Educación Virtual, Online y @learning elementos para la discusión*. Edutec. 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/enfoquesistemico.htm>

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. Mérida-Venezuela.* 12 (13), 9-28.

Chen, K., & Chong, E. (2010) Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Proceedings of the international multiconference of engineers and computers scientists 2010 Vol III, IMECS 2010.*

Recuperado de:

http://www.iaeng.org/publication/IMECS2010/IMECS2010_pp19031906.pdf

Chiavenato, I. (1990). *Administración de recursos humanos*. Bogotá: 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/>

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.

Dessler, G. (1979). *Organización y administración, enfoque situacional*. Bogotá: Prentice Hall Internacional.

Devis, K. & Newstroom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

Domínguez, J. (2009) Riesgo Psicosocial en la Universidad: Estresores propios del docente universitario. *Revista Digital de Prevención*, 28 de abril de 2009.

Domínguez, M., (1995) Perspectivas de desarrollo de las tecnologías educativas hacia el año 2000, *Revista Iberoamericana de educación* No. 5 Recuperada de: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a03.pdf>

Duncan, W. (1999). *Las ideas y la práctica de la administración. Los principales desafíos en la era moderna*. México, D.F.: Oxford.

Escobar, A. (2003). *Gestión de Recursos Humanos*. Recuperado en: http://orion2000.org/documentos/A_Motivacion.htm

Fe y Alegría (2006). *Comunidades de aprendizaje en red*. Recuperado de: <http://www.feyalegria.org/images/offi> [ce/](http://www.feyalegria.org/images/offi) [Comunidades%20de%20Aprendizaje_3711.doc-/](http://www.feyalegria.org/images/offi).

Ferretiz, A. y Ramírez, M. (2012). *Ecosistema: estructura y función*. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=s48EnVUkbr0>

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, ISSN 0717-6945, Vol. 1, Nº. 1, 2002, pp. 11-20

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. (17º ed.). Madrid: Siglo XXI.

García, M. (2003) Condiciones socio profesionales de la salud docente (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, Principado de Asturias, España). Recuperada de: [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/11097/UOV0045MTGA.pdf?seq](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/11097/UOV0045MTGA.pdf?sequence1)

[uence1](#)

González, M. & Olivares, S. (2006). *Comportamiento organizacional: un enfoque latinoamericano*. México: Continental.

Gómez, L. (s/f). *El capital intelectual*. Recuperado de:

<http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/capintel.htm>

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>

González, M. (2006). *Estrés laboral, afrontamiento y sus consecuencias: el papel de género* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España).

Recuperada de <http://www.uv.es/maglogon/GonzalezMorales2006TESIS.pdf>

Gutiérrez, P., Morán, S., & Sanz, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*: v. 11, n. 1, p. 47-61.

Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_3.htm

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. (Tomos I- II). Madrid: Taurus.

Hall, R. (1996). *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill interamericana

Hesselbein, F., Goldsmith, M. & Beckhard, R. (1998). *La organización del futuro*. Barcelona, España: Gránica.

Katzenbach, J. & Smith, D. (2002) *La sabiduría de los equipos*. México: Continental.

- Kyriacou, C. & Chien, P. (2004). Teachers stress in Taiwanese primary, *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 5, No. 2, 2004. Recuperado de: www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/.../380
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclee De Brouwer
- Lozano, T., Colomer C, Latour J. (2003). Una versión española de la escala de estrategias de afrontamiento de maestros ante estresores laborales (DEWE, 1985) *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 19 (1), 5-23
- Mañas I, Justo C., Martínez E. (2011) Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness/*Clínica y Salud* 22 (2), 121-137
- 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
- Matud, M., García, M. & Matud, M. (2006). Estrés y malestar en el profesorado *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, April, año/ vol.6, número 001. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56060104.pdf>
- Maxuell, J. (1998). *Las 21 Leyes irrefutables del liderazgo*. Nashville, Tennessee: Thomas Nelson, Inc.
- Meneses, A. B. (S/F). *Elementos de la administración del conocimiento*. Tomado de la Reserva Digital. ITESM

- Mintzberg, H., Quinn, J. B. & Voyer, J. (1977) *El Proceso Estratégico, conceptos, contextos y casos*. (1ª ed.). México D.F: Prentice-Hall.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337. pp. 235-250.
- Morgan, G. (1991). *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* 2006, 4 (4) recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- O. 'Lanre Olaitan, O. O. Oyerinde, O. Obiyemi & O. O Kayode (2010), Prevalence of job stress among primary school teachers in South-west, Nigeria. *Academic journal* 4 (5), 339-342, Recuperado de: <http://www.academicjournals.org/ajmr>
- Oramas, A., Rodríguez, R., Almirall, P., Huerta J. & Vergara, A. (2003). *Algunas causas de estrés psicológico en maestros del municipio Arroyo Naranjo, Cuba*. *Revista Cubana de Salud y Trabajo* 4 (1-2), 8-12. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol4_1-2_03/rst031-203.html
- Peiró, J. M. (1995). *Psicología de la organización (Vol. 2)*. Madrid: Torán S.A.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>.
- Prakke, B., Arie, Peet A., & Wolf, K. (2007) Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in*

Education 1 (0), 36-4 Recuperado de:

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/22/12>

Quaas, C. (2006). Diagnóstico de Burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso* V (1), 65 - 75 Recuperado de:

<http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/35/35>

Ramírez, T., D'Aubeterre & Álvarez J. (2009) Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos. *Investigación y Postgrado*, 25 (1), 33-62
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264003>

Ramírez T. & D'Aubeterre M. (2010) *Estresores y trabajo docente en Venezuela. Valoraciones diferenciales y repercusiones educativas.*

Rey, L. & Pena M. (2010) *La docencia perjudica seriamente la salud* Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, No. 100, Noviembre 2010, 43-54

Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional* (3ª. ed.). México D.F.: Alfaomega / Ediciones Universidad Católica de Chile

Rodríguez, L., Oramas A., & Rodríguez E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores v.15 n.1 Maracay jun. 2007*. Recuperado de: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-01382007000100002

- Robbins, S. P. (2011). *Comportamiento Organizacional Teoría y Práctica*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/sanamuro/comportamiento-organizacional-robbins-stephen-p7ma-edicin>
- Rubio, R. (2008). *Estrés en profesores extremeños de infantil primaria y secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2931755>
- Salinas, J. (1995). *Campus electrónicos y redes de aprendizaje*. EDUTEC'95.
Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html>.
- Salmurri, F. & Skoknic V. (2003). Control del estrés laboral en profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología* 12 (1)
- Sánchez, M. & Maldonado, L. (2003). Estrés en docentes universitarios. *Revista de Ciencias sociales (Ve)*, mayo-noviembre, año /vol. IX, Num. 002.
- Sánchez, P. (2010). *Cómo afrontar el estrés docente*. Anales de psicología, 2010, vol. 18, nº2 (Diciembre). Recuperado de: <http://pisaal.blogia.com/2010/063003-titulo-como-afrontarelestres-docente-proyecto-de-investigacion.php>
- Saura, M., Simo P., Enache M. & Fernández V. (2011) *Estudio Exploratorio de los Determinantes de la Salud y el Estrés Laboral del Personal Docente e Investigador Universitario Laboral en España*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 19, enero, 2011, pp. 1-25 Arizona State University Arizona, Estados Unidos
- SEP (2003). *Para desarrollar el trabajo en equipo. Módulo de apoyo*. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/programescuelascalidad/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.programescuelas-calidad/files/pdf/trabajoequipo.pdf>

- SEP (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, D.F.: Centro gráfico industrial.
- 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.: IEPSA
- SEP (2013). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf>
- Sieglin, V. & Ramos M., (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista mexicana de Sociología* 69 (3), 517-551
- 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>
- Torres, I. (2012). *Estrés en profesores de educación Superior*. Presentado en el coloquio nacional de investigación educativa, REDIE, Durango, México.
- 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 Forum 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* No. 24 recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/rie24a02.PDF>
- Universidad de Barcelona (S/F). *Estrategias formativas de afrontamiento del estrés para docentes. Modelo formativo de intervención delante los riesgos psicosociales en*

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

el ámbito educativo. Recuperado de:

[http://www.conforcat.cat/AACC/PRODUCTES%20FINAL/AC20060028%20DEFINICI%C3%93%20DEL%20PERFIL%20DEL%20MEDIADOR%20I%20DISSENY%20DE%20METODOLOGIES%20AVALUACI%C3%93%20I%20DESENVOLUPAMENT%20DE%20COMPET%C3%88NCIES/DOCUMENTS/2-4-5%20-%20S%C3%8DNTESIS%20ESTAFOR%20\(castellano\).pdf](http://www.conforcat.cat/AACC/PRODUCTES%20FINAL/AC20060028%20DEFINICI%C3%93%20DEL%20PERFIL%20DEL%20MEDIADOR%20I%20DISSENY%20DE%20METODOLOGIES%20AVALUACI%C3%93%20I%20DESENVOLUPAMENT%20DE%20COMPET%C3%88NCIES/DOCUMENTS/2-4-5%20-%20S%C3%8DNTESIS%20ESTAFOR%20(castellano).pdf)

Urquidi, L. & Rodríguez J. (2010). Estrés en el profesorado universitario mexicano. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica* 10 (2), 1-21

Valadez, A., Bravo, M. & Vaquero, J. (2011). Estrategias de afrontamiento empleadas por docentes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología, Iztacala. Vol. 14 No. 1*. Recuperado de: www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/24794

Vega, D. Arévalo A., Sandoval, J., Aguilar, M. & Giraldo J. (2006). Panorama Sobre los Estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005). *Diversitas* 2 (2), 329-349. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200013&lng=en&nrm=iso. ISSN 1794-9998.

X. Yang, C. Ge, B. Hu, T. Chi & L. Wang. (2009) Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health* 123 (11), 750–755. Recuperado en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350609002753>

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>

Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontamiento y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F.: Pax México

ANEXO 1
FIABILIDAD DE LA ESCALA (FOED)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
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	285.26	2575.111	.617	.970
2. La forma de trabajo del director	285.96	2582.316	.418	.970
3. El nivel de confianza con el director	286.61	2626.613	.088	.971
4. La falta de orientaciones del director para el cumplimiento del trabajo	285.30	2598.858	.333	.970
5. La forma de comunicación de políticas del trabajo docente por parte del directivo	285.78	2601.360	.321	.970
6. La retroalimentación que se realiza desde la dirección de la escuela al desempeño docente	286.13	2593.482	.474	.970
7. La falta de apoyo del director hacia el trabajo docente	285.00	2602.000	.328	.970
8. La supervisión del trabajo dentro del aula	285.70	2590.585	.454	.970
9. Mala relación con la dirección de la escuela	284.91	2590.538	.379	.970

10. Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos	285.22	2585.542	.416	.970
11. La falta de cumplimiento por parte de la dirección de las reglas establecidas	284.96	2577.498	.542	.970
12. La falta de apoyo directivo cuando deseo progresar profesionalmente	284.87	2592.755	.320	.970
13. La falta de realización de las metas y misión de la escuela	285.61	2594.067	.418	.970
14. Cuando la confianza y el apoyo entre el colectivo docente es escaso o nulo	284.96	2609.407	.286	.970
15. Controlar la disciplina de l@s niñ@s	285.78	2586.360	.425	.970
16. Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos	285.13	2572.755	.580	.970
17. Las agresiones de los padres hacia los maestros	285.43	2561.166	.567	.970
18. Cuando hay agresiones entre los niñ@s	285.52	2575.806	.668	.970
19. Rivalidad en el colectivo docente	285.30	2586.949	.395	.970
20. Poca responsabilidad de algunos maestros del colegiado hacia su trabajo	285.43	2587.621	.375	.970
21. Las crecientes demandas de resultados	285.78	2582.451	.643	.970

por parte de los padres				
22. Conflictos entre las necesidades del colectivo y los puntos de vista de la dirección	285.17	2571.423	.594	.970
23. La falta de claridad en la evaluación del rendimiento del colegiado escolar	285.43	2590.802	.387	.970
24. Cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso	284.78	2594.723	.330	.970
25. Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión	285.57	2570.711	.511	.970
26. Cuando los alumnos no valoran la enseñanza que se les imparte	285.78	2576.360	.552	.970
27. Pocas oportunidades de promoción en mi servicio como profesional docente	285.04	2577.589	.537	.970
28. Salario bajo en relación con el trabajo que realizo	285.04	2579.953	.461	.970
29. Cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada	284.65	2579.237	.610	.970
30. La falta de apoyo de los padres	285.35	2581.055	.518	.970
31. La falta de apoyo del sindicato	285.78	2593.905	.348	.970
32. La falta de apoyo del gobierno en sus distintos niveles	285.61	2559.249	.547	.970
33. Cuando los padres de familia y la comunidad en general	285.39	2573.431	.656	.970

hablan mal de nuestra escuela				
34. La falta de reconocimiento por el buen desempeño en el trabajo	285.65	2580.328	.598	.970
35. La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en mis derechos laborales	285.09	2582.174	.428	.970
36. Falta de Información acerca de lo que debo hacer	285.00	2592.455	.439	.970
37. Deficiente comunicación entre el colegiado	285.48	2579.715	.579	.970
38. Información no adecuada para responder a todo lo que se solicita	285.22	2573.905	.696	.970
39. Falta de información para implementar los cambios educativos	284.96	2592.316	.467	.970
40. Recibir instrucciones incompatibles u opuestas	284.87	2605.028	.361	.970
41. La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa	284.83	2577.696	.495	.970
42. Cuando la información no se da por escrito y con claridad	285.09	2580.356	.619	.970
43. Los rumores e informalidad en la comunicación	285.48	2577.625	.601	.970
44. Cuando la información fluye lentamente	285.30	2582.221	.525	.970
45. Cuando la	285.17	2583.968	.549	.970

información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar				
46. Cuando el colegiado docente no puede influir mucho en la toma de decisiones de la escuela	285.35	2584.237	.535	.970
47. Cuando no se valora debidamente mi trabajo por parte del colegiado	285.43	2565.530	.713	.970
48. Falta de claridad en la definición de los esquemas de trabajo	285.70	2583.130	.624	.970
49. Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo	284.65	2603.692	.395	.970
50. Ser parte de un colegiado que no colabora de manera cercana	285.04	2584.316	.576	.970
51. Cuando el colegiado escolar no me apoya en mis metas	285.43	2587.984	.541	.970
52. La desorganización del colegiado escolar	285.09	2575.174	.676	.970
53. Que el colegiado me presione para realizar las actividades	285.30	2591.585	.455	.970
54. La falta de respeto dentro del colegiado	285.17	2606.332	.333	.970
55. La falta de ayuda técnica por parte del colegiado para realizar determinado trabajo con los alumnos	285.61	2597.067	.458	.970
56. Las altas expectativas de los demás hacia mi trabajo	285.91	2601.810	.320	.970
57. Cuando el colegiado	285.78	2595.996	.427	.970

no aprovecha las competencias de sus miembros para desarrollar mejor las tareas				
58. Asistir a reuniones con los padres	286.65	2592.874	.420	.970
59. Asistencia a diferentes cursos	286.30	2598.494	.384	.970
60. Impartir clases con una insuficiente capacitación para conocer y aplicar el nuevo currículo	285.39	2585.431	.462	.970
61. El exceso de contenidos del currículo	285.39	2567.704	.716	.970
62. Los constantes cambios educativos	284.83	2565.514	.780	.970
63. Carencias de formación para resolver situaciones dentro y fuera del aula	285.43	2552.166	.721	.970
64. Las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras	285.30	2567.403	.573	.970
65. Las certificaciones en diferentes competencias y estándares docentes	285.35	2548.874	.736	.970
66. La necesidad de planificar las clases de manera permanente	285.87	2534.755	.760	.970
67. Tener que realizar adaptaciones curriculares	285.74	2532.747	.735	.970
68. El tiempo que se requiere en casa para preparar y revisar	285.61	2535.794	.778	.970

trabajos de los alumnos				
69. La carga administrativa	285.17	2555.059	.717	.970
70. El proceso de evaluación de los alumnos	285.70	2550.221	.707	.970
71. Aparte del trabajo de aula, la necesidad de realizar otras actividades en la escuela	285.43	2539.166	.682	.970
72. Atender a los alumnos que presentan atraso escolar	286.00	2559.636	.632	.970
73. La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin contar con la capacitación correspondiente	285.26	2548.565	.647	.970
74. Demasiado tradicionalismo en la escuela y lentitud para realizar los cambios requeridos	285.17	2559.150	.681	.970
75. La desprotección social y económica de los alumnos de la escuela	285.17	2574.877	.586	.970
76. El nivel de autonomía en la realización de mi trabajo como docente	285.70	2561.494	.658	.970
77. Estructura organizativa inadecuada de mi escuela y del sistema educativo	285.48	2549.988	.778	.970
78. La falta de una definición clara de las responsabilidades docentes dentro y fuera	285.57	2550.348	.876	.970

del aula.				
79. Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza	285.48	2562.170	.694	.970
80. Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo	285.13	2599.391	.386	.970
81. No poder aplicar los reglamentos para las sanciones en la escuela	285.57	2580.348	.463	.970
82. La falta de respeto a la estructura jerárquica de la escuela	285.43	2606.530	.262	.971
83. La organización inadecuada para la atención de escuelas multigrado	285.96	2589.862	.396	.970
84. La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación para mejorar los aprendizajes	286.48	2589.625	.504	.970
85. No contar con la tecnología adecuada.	285.83	2584.605	.539	.970
86. Desconocimiento del manejo de las tecnologías de información	286.09	2617.538	.241	.970
87. La capacitación para el desarrollo de competencias digitales	286.26	2607.838	.369	.970
88. La descompostura y mantenimiento de los equipos tecnológicos de la escuela	286.09	2630.083	.064	.971
89. La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos	286.17	2610.877	.222	.971
90. La falta de	285.78	2632.269	.050	.971

capacitación para el uso pedagógico de tecnologías de información en el desarrollo de los proyectos didácticos				
91. Cuando I@s alumn@s utilizan las tecnologías para otros propósitos diferentes a los establecidos en el aula	285.78	2586.723	.408	.970
92. La certificación en competencias digitales	285.96	2556.589	.621	.970

ANEXO 2

CONFIABILIDAD DEL INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Escucho música	84.77	493.994	.373	.868
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	84.55	486.641	.466	.866
Leo la biblia	86.77	498.184	.301	.870
Me desahogo gritando o llorando	86.68	526.799	-.113	.879
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros	86.05	497.855	.308	.870
Realizo ejercicios de respiración y relajación	85.95	507.760	.158	.873
Administro bien mi tiempo	85.05	508.522	.164	.873
Dejo la situación que me estresa en manos de dios	85.68	502.608	.203	.872
Me dedico a descansar	86.18	498.061	.324	.869
Hago ejercicio físico o algún deporte	86.41	497.777	.272	.871
Busco un lugar donde pueda estar solo	85.18	520.727	-.023	.876
Tomo medicamentos para fortalecer el cerebro	86.86	496.600	.291	.870
Acepto la situación y procuro convivir con ella	85.95	510.617	.113	.874
Salgo de paseo con mis amigos	86.00	484.667	.506	.865
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	85.09	495.515	.323	.869

Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	84.18	488.918	.562	.865
Me doy ánimos para sentirme mejor	84.32	484.132	.589	.864
No pienso en lo que me estresa	85.41	488.158	.460	.866
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés	84.82	485.299	.521	.865
Rezo alguna oración	85.14	467.552	.652	.861
Procuro distraerme haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.)	84.73	492.303	.430	.867
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	84.45	485.879	.530	.865
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	85.09	465.229	.658	.861
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	85.27	475.636	.615	.863
Salgo a caminar	85.55	475.022	.541	.864
Me ubico en un lugar tranquilo, apacible y cómodo	85.05	491.188	.366	.868
Asisto con un psicólogo	87.77	509.517	.246	.871
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	85.55	489.688	.312	.870
Como alimentos ligeros (frutas y verduras)	85.82	475.680	.646	.862
Comparto mis problemas con alguien que me	84.82	481.775	.496	.865

escuche				
Leo sobre lo que me	85.55	466.165	.670	.861
estresa y aplico las				
soluciones propuestas				
Pienso de manera	84.36	481.671	.609	.863
positiva				
Me baño con agua fría	86.77	504.946	.195	.872

ANEXO 3
CONFIABILIDAD DE LA ESCALA APOYO SOCIOESCOLAR PERCIBIDO EN
DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.- Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito	30.54	105.369	.740	.962
2.- Puedo conversar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela sobre mis problemas	30.79	101.730	.816	.961
3.- Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me hacen sentir querido y estimado	30.71	104.360	.789	.962
4.- Siento que la relación que tengo con mis amigos y compañeros docentes de la escuela es cercana y de mucha confianza	30.93	107.106	.600	.964
5.- La información que me brindan mis compañeros y amigos de la escuela me permite comprender mejor los problemas que tengo	31.00	103.111	.761	.962

6.- Cuando estoy triste sé que entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela puedo contar con alguien que me comprenda	30.79	104.026	.714	.963
7.- Cuando necesito hablar con alguien sé que puedo contar con mis amigos o compañeros de la escuela	30.79	101.138	.854	.961
8.- Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas	30.75	102.120	.807	.961
9.- Cuando enfrento algún problema se que puedo contar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela para que me ayuden a solucionarlo	30.93	102.439	.821	.961
10.- En la escuela mis compañeros docentes y amigos me hacen sentir respetado y admirado	30.82	103.189	.810	.961
11.- Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme	30.46	105.739	.665	.963
12.- Cuando necesito consuelo puedo contar con mis compañeros	30.93	104.143	.760	.962

docentes y amigos de la escuela				
13.- Puedo confiar plenamente en mis amigos y compañeros docentes de la escuela	30.86	105.460	.638	.964
14.- Mis amigos y compañeros de la escuela me ofrecen información importante para solucionar mis problemas	30.96	102.554	.805	.961
15.- Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela	30.68	102.522	.823	.961
16.- En la escuela puedo encontrar, entre mis amigos y compañeros docentes, quien esté de acuerdo y apoye mis pensamientos o acciones	30.50	103.519	.734	.962
17.- Entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela existe quien se interese por lo que siento	30.68	101.930	.763	.962
18.- Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me ayudan a tomar decisiones importantes sobre mi vida	31.21	103.952	.757	.962

ANEXO 4

ESCALA DE FUENTES ORGANIZACIONALES DE ESTRÉS DOCENTE (EFOED)

A: INFORMACIÓN PERSONAL (Tache la respuesta o escriba según aplique)

1. Género: Hombre/Mujer
2. Edad: _____ Años
3. Estado civil: Soltero / Casado / divorciado / Separado / Viudo(a) / vive en pareja.
4. Si está casado ¿Trabaja su cónyuge en la enseñanza? Si / No
5. Número de hijos _____

B: FORMACIÓN

Normal Básica / Licenciatura / Maestría / Doctorado

C: ASPECTOS LABORALES

1. Antigüedad como docente: _____
2. Función actual: Maestro de grupo / Subdirector / Director / Apoyo Técnico / Supervisor
3. Nivel de Carrera Magisterial: No incorporado / A / B / C / D / E
4. En qué municipio labora: Vicente Guerrero / Súcil / Poanas/ Nombre de Dios.
5. Tipo de escuela: Unigrado / Multigrado
6. Área: Rural / Urbana
7. Número de personal en su escuela: _____
8. Grado que atiende: 1° / 2° / 3° / 4° / 5° / 6°
9. Número de alumnos que atiende: _____
10. ¿Trabaja en otro empleo? SI / NO

Hemos diseñado las presentes escalas para medir las fuentes organizacionales de estrés docente, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido, temas que actualmente se encuentra presente en numerosas investigaciones.

Las respuestas a este instrumento son estrictamente confidenciales y anónimas, no se pretende identificar a ningún participante, la información que se reúna se tratará por grupos de individuos.

El instrumento está diseñado en el contexto laboral docente, el propósito es identificar las fuentes de estrés organizacional del trabajo docente, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido, para ello se le solicita:

Contestar todos los ítems de cada sección de la escala tachando la respuesta más natural, la primera que le venga a la mente. De su respuesta considerando como se ha sentido durante los últimos meses. Entregue la escala totalmente contestada, devuélvala al aplicador.

En caso de que usted no sea docente frente a grupo considere su centro de trabajo donde labora y a su directivo como la autoridad inmediata de quien usted depende.

(Completar las respuestas de las 3 secciones le tomará 30 minutos aproximadamente)

SECCIÓN 1: 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 I@s niñ@s	1	2	3	4	5
16	Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de	1	2	3	4	5

	disciplina de sus hijos								
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	1	2	3	4	5

	dentro y fuera del aula.									
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 TECNOLOGÍAS 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 I@s alumn@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				

SECCIÓN II. INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS

INSTRUCCIONES:

a) En una escala del cero al diez, donde cero es **nunca** y diez **siempre**, señale con una **X** la frecuencia con la que ha tenido estrés en los últimos tres meses:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) A continuación se presentan una serie de estrategias que suelen utilizar los docentes para afrontar su estrés laboral. **En una escala de 0 al 5 donde cero es nunca la uso y 5 es siempre la uso**, por favor indique con una **X**, el nivel de frecuencia con el que usted utiliza cada una de las estrategias para afrontar su estrés laboral.

¿Con qué frecuencia utiliza usted las siguientes estrategias para afrontar su estrés laboral?

Ítems	Nunca				Siempre	
	0	1	2	3	4	5
Escucho música						
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan						
Leo la biblia						
Me desahogo gritando o llorando						
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros						
Realizo ejercicios de respiración y relajación						
Administro bien mi tiempo						
Dejo la situación que me estresa en manos de Dios						
Me dedico a descansar						
Hago ejercicio físico o algún deporte						
Busco un lugar donde pueda estar solo						
Tomo medicamentos para fortalecer el cerebro						
Acepto la situación y procuro convivir con ella						
Salgo de paseo con mis amigos						
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés						
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas						
Me doy ánimos para sentirme mejor						
No pienso en lo que me estresa						
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés						
Rezo alguna oración						
Procuro distraerme haciendo otras cosas (actividades manuales, bailar, leer, etc.)						
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar						
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu						
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade						
Salgo a caminar						
Me ubico en un lugar tranquilo, apacible y cómodo						
Asisto con un psicólogo						
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca						
Como alimentos ligeros (frutas y verduras)						
Comparto mis problemas con alguien que me escuche						
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas						
Pienso de manera positiva						
Me baño con agua fría						

SECCIÓN III: APOYO SOCIO ESCOLAR PERCIBIDO EN DOCENTES

Señala con una **X** el nivel de acuerdo que tengas con cada una de las siguientes afirmaciones

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Puedo encontrar en la escuela quien me brinde ayuda cuando la necesito				
2.- Puedo conversar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela sobre mis problemas				
3.- Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me hacen sentir querido y estimado				
4.- Siento que la relación que tengo con mis amigos y compañeros docentes de la escuela es cercana y de mucha confianza				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5.- La información que me brindan mis compañeros y amigos de la escuela me permite comprender mejor los problemas que tengo				
6.- Cuando estoy triste sé que entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela puedo contar con alguien que me comprenda				
7.- Cuando necesito hablar con alguien sé que puedo contar con mis amigos o compañeros de la escuela				
8.- Entre mis amigos y compañeros de la escuela puedo encontrar quien me brinde información para resolver mis problemas				

9.- Cuando enfrento algún problema sé que puedo contar con mis amigos y compañeros docentes de la escuela para que me ayuden a solucionarlo				
10.- En la escuela mis compañeros docentes y amigos me hacen sentir respetado y admirado				
11.- Tengo la seguridad de que en mi escuela tengo amigos y compañeros docentes que tratan de ayudarme				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12.- Cuando necesito consuelo puedo contar con mis compañeros docentes y amigos de la escuela				
13.- Puedo confiar plenamente en mis amigos y compañeros docentes de la escuela				
14.- Mis amigos y compañeros de la escuela me ofrecen información importante para solucionar mis problemas				
15.- Cuando estoy alegre puedo compartir ese sentimiento con mis amigos y compañeros docentes de la escuela				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
16.- En la escuela puedo encontrar, entre mis amigos y compañeros docentes, quien esté de acuerdo y apoye mis pensamientos o acciones				
17.- Entre mis compañeros docentes y amigos de la escuela existe quien se				

interese por lo que siento				
18.- Mis compañeros docentes y amigos de la escuela me ayudan a tomar decisiones importantes sobre mi vida				

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 5

ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE DURANGO (SEED)

Secretaría de Educación ING. HÉCTOR EDUARDO VELA VALENZUELA 1476
SECRETARIA PARTICULAR L.A. MANUEL ANGEL MARTÍNEZ RAMÍREZ SECRETARIO PARTICULAR
SUBSECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN Y PLANEACIÓN DR. JOSE GUILLERMO ADAME CALDERÓN SUBSECRETARIO
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DR. JESÚS MANUEL LUNA ESPINOZA DIRECTOR
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN I.S.C. GERARDO FRAYRE CISNEROS JEFE DE DEPARTAMENTO
DEPARTAMENTO DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO PROF. OCTAVIO ANDRADE SAUCEDO JEFE DE DEPARTAMENTO
DEPARTAMENTO DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN LIC. SILVIA ASTORGA ESPINOZA JEFE DE DEPARTAMENTO
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA PROFR. SERGIO ADAME CALDERON JEFE DE DEPARTAMENTO
UNIDAD DE ESTUDIOS ESTRATÉGICOS ING. GILBERTO MOORILLON PIEDRA COORDINADOR

DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS LIC. MARÍA CARMINA AMAYA ALDACO DIRECTORA
SUBDIRECCIÓN DE PERSONAL L.A. NORA GEORGINA HUERTA HERNÁNDEZ SUBDIRECTORA
DEPARTAMENTO DE TRÁMITES DE PERSONAL LIC NADIA CRISTINA DURAN BARRERA JEFE DE DEPARTAMENTO
DEPARTAMENTO DE SELECCIÓN CAPACITACIÓN Y DESARROLLO L.A. BEATRIZ EUGENIA CORRALES ROLDÁN JEFE DE DEPARTAMENTO
SUBDIRECCIÓN DE REMUNERACIONES LIC. VELIA GRACIELA HERNÁNDEZ VÁZQUEZ SUBDIRECTORA
DEPARTAMENTO DE NÓMINA Y DISTRIBUCIÓN DE CHEQUES
DEPARTAMENTO DE PROMOCIONES
DIRECCIÓN DE SERVICIOS REGIONALES C. MARGARITA DIAZ OLIVAS DIRECTORA
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS LIC. BENIGNO LAVALLE CERVANTES JEFE DE DEPARTAMENTO
DEPARTAMENTO DE DISTRIBUCIÓN DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS ING. JOSÉ RAMÓN ARREOLA SORIA JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE MANTENIMIENTO Y REHABILITACIÓN DE ESPACIOS EDUCATIVOS

PROFR. RODOLFO ERNESTO MEDINA ROMERO
JEFE DE DEPARTAMENTO

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE SANTA MARÍA DEL ORO

ING. RODRIGO OJEDA ARREDONDO
JEFE DE OFICINA REGIONAL

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE VICENTE GUERRERO

C. MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ
JEFE DE OFICINA REGIONAL

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE RODEO

PROFR. JOSÉ DE JESÚS MORALES AMAYA
JEFE DE OFICINA REGIONAL

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE SANTIAGO PAPANQUIARO

L.A. JESÚS EVER MEJORADO REYES
JEFE DE OFICINA REGIONAL

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE GUADALUPE VICTORIA

PROFR. RAUL ACEVEDO VALVERDE
JEFE DE OFICINA REGIONAL

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DEL SALTO

C.P. REYNALDO BETANCOURT RUÍZ
JEFE DE OFICINA REGIONAL

OFICINA REGIONAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DEL MEZQUITAL

FAUSTINO FLORES AGUILAR
JEFE DE OFICINA REGIONAL

DIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

C.P. MARÍA EUGENIA DEL CAMPO REYES
DIRECTORA

SUBDIRECCIÓN DE FINANZAS

C.P. LETICIA HERNÁNDEZ LÓPEZ
SUBDIRECTORA

DEPARTAMENTO DE CONTROL PRESUPUESTAL

C.P. PATRICIA TÉLLES RUBIO
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE TESORERÍA

ROSA LORENA CARRASCO RIVAS
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE CONTABILIDAD

C.P. ROSA AMELIA ALMONTE QUIÑONEZ
JEFA DE DEPARTAMENTO

SUBDIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN

L.M. REBECA MACÍAS HERRERA
SUBDIRECTOR

DEPARTAMENTO DE ADQUISICIONES E INVENTARIOS

L.A. OLYMPIA MENA SAUCEDO
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS GENERALES

ING. OMAR LIZARRAGA IRIGOYEN
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE DISEÑO GRÁFICO

LIC. SAULO VINICIO DEHESA ARREOLA
JEFE DE DEPARTAMENTO

CENTRO DE ADMINISTRATIVA DE INFORMÁTICA

L.I. JAVIER CHALUP AYALA
DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE REDES, TELECOMUNICACIONES Y MANTENIMIENTO DE EQUIPO DE COMPUTO ING. CARLOS FELIPE GARCÍA ROSALES <i>JEFE DE DEPARTAMENTO</i>
DEPARTAMENTO DE DESARROLLO DE SISTEMAS Y ADMINISTRACIÓN DE INFORMACIÓN L.I. LUIS TOMÁS LARES VILLANUEVA <i>ENCARGADO DEL DEPARTAMENTO</i>
UNIDAD DE APOYO TÉCNICO ADMINISTRATIVO NANCY VILLANUEVA ALVARADO <i>JEFA DE DEPARTAMENTO</i>
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN LIC OLIMPIA MARTÍNEZ FLORES <i>JEFE DE DEPARTAMENTO</i>
SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS QFB. JOSE ELPIDIO RIVAS JURADO <i>SUBSECRETARIO</i>
SECRETARIA PARTICULAR IVETTE DIAZ SANCHEZ <i>SECRETARIA PARTICULAR</i>
UNIDAD DE SEGUIMIENTO Y ANÁLISIS DE PROGRAMAS Y PROYECTOS PROFA. ANGELICA RODRIGUEZ FLORES <i>JEFA DE UNIDAD</i>
UNIDAD DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL M.C. NASSER LEONAREL CERVANTES HERNANDEZ <i>JEFE DE UNIDAD</i>
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA "A" PROFR. JOSÉ LUIS SOTO GÁMIZ <i>DIRECTOR</i>

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL PROFR. JOSÉ IGNACIO VILLARREAL ÁVILA <i>SUBDIRECTOR</i>
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR PROFRA. GLORIA PATRICIA TINOCO HERRERA <i>JEFA DEL DEPARTAMENTO</i>
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL MTRD. ANTONIO HERRERA MONTES <i>JEFE DE DEPARTAMENTO</i>
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA PROFR. ZENON RAMOS GONZALEZ <i>JEFE DE DEPARTAMENTO</i>
COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL MTRA. LUZ MARÍA DEL PILAR VERGARA MONTELONGO <i>COORDINADORA</i>
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA PROFR. ALVARO GALLARDO CARREÓN <i>SUBDIRECTOR</i>
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS PROFRA. ENRIQUETA GRACÍA ARGULLO <i>JEFA DE DEPARTAMENTO</i>
SERVICIOS EDUCATIVOS PROFR. GERARDO CAMACHO LEMUS <i>JEFE DE DEPARTAMENTO</i>

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA
M.C. JUAN FRANCISCO OLIVAS CARNERO
SUBDIRECTOR

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
LIC IRMA GURROLA GALVÁN
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO
L.E.F. LUIS MARIO RAMÍREZ MONARREZ
ENCARGADO DEL DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE PROMOCIÓN Y DESARROLLO DEL DEPORTE
L.E.F. LUIS MARIO RAMÍREZ MONARREZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL
PROFR. LEODEGARIO RIVERA MUÑOZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA
PROFR. ANTONIO REYES NIAVES
JEFE DE DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA "B"
PROFR. JESÚS ROBERTO ROBLES ZAPATA
DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
PROFRA. MARÍA GUADALUPE QUIÑONES FAVELA
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PROFRA. BLANCA ERCILIA RODARTE BORREGO
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROFR. MANUEL DE JESÚS ALEJANDRO SARELLANO PINEDA
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA
L.E.F. JOSÉ TEODORO ARCINIEGA TORRES
JEFE DE DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA
PROFR. JUAN EMIDIO GURROLA MENDÍA
DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
PROFR. FLORENCIO CUMPLIDO MORALES
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PROFRA. REGULO GURROLA RAMÍREZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y PARTICULAR
LIC. IRMA INÉS GUZMÁN ÁVILA
COORDINADORA

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS JURÍDICOS
LIC ARTURO MEZA ZÚÑIGA
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE PREPARATORIA ABIERTA
L.E. ALICIA SIQUEIROS MANZANERA
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y TERMINAL
C.P. ROBERTO ISAAC RUIZ MARTINEZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
LIC. VÍCTOR HUGO MERCADO GALINDO
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARTICULAR
ING. ELVIA LETICIA QUIÑONES NEVAREZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO
C.P. JOSÉ AMBROSIO MORENO LUNA
JEFE DE DEPARTAMENTO

COORDINACIÓN DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES
PROFR. RAFAEL BAYONA SANTILLAN
COORDINADOR

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
PROFRA. LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
DIRECTORA

COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS
PROFR. CANDELARIO CARRILLO ROMERO
COORDINADOR

DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO
PROFR. JOSÉ MOLINA ESPARZA
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
LIC GABRIELA ROJAS MENDIVIL
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN
PROFR. IGNACIO MARTÍNEZ GARCÍA
JEFE DE DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL
ING. CARLOS MANUEL GUERRERO MORENO
DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE BECAS
LIC. JUAN PABLO VERDÍN MORÁN
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS INTERINSTITUCIONALES
ING. JOSÉ CALDERÓN MARTÍNEZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ATENCIÓN A PADRES DE FAMILIA
LIC. EN PSIC. ANA VANESA LOERA DE LA PAZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE PROFESIONES
C.P. OLGA GONZALEZ QUIÑONEZ
DIRECTORA

DEPARTAMENTO DE COLEGIOS DE PROFESIONISTAS
PROFRA OLIVIA HORTENCIA CHAVEZ FUENTES
JEFA DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
LIC EDUARDO CARVAJAL GÚTIERREZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE AUTORIZACIÓN Y REGISTRO PROFESIONAL
LIC. MARGARITA RIOS Y VALLES AGUILERA
JEFA DE DEPARTAMENTO

CONSEJO ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
ACEFALO . .
COORDINADOR

CONSEJO ESTATAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
PROFRA. JOSEFINA BORREGO FERNÁNDEZ
SECRETARIA TÉCNICA

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS REGIÓN LAGUNA
ING. MIGUEL GARCIA MESTA
SUBSECRETARIO

DIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y PLANEACIÓN
LIC MARÍA ELENA VILLARREAL LOYO
ENCARGADA DE LA DIRECCIÓN

DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN EDUCATIVA
PROFR. ENRIQUE MORQUECHO HERNÁNDEZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
ING VERONICA ESCOBEDO LÓPEZ
JEFA DE DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DR. BLAS LÓPEZ ZAVALA
DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS
PROFA. GLORIA ALICIA DÍAZ HURTADO
JEFA DE DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE ASUNTOS JURÍDICOS Y LABORALES
LIC JESÚS ALBERTO ALEJO NUÑEZ
DIRECTOR

DEPARTAMENTO JURÍDICO, LABORAL Y ADMINISTRATIVO
LIC. JOSÉ ARMANDO FLORES GUERRERO
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE CONTRATOS, CONVENIOS Y BIENES INMUEBLES
LIC. GILBERTO ZAMORA MARTEL
JEFE DE DEPARTAMENTO

COORDINACIÓN DE ENLACE CON ORGANISMOS DESCONCENTRADOS Y PÚBLICOS ORGANOS DESCONCENTRADOS

LIC. JUAN MANUEL GARCÍA HERNÁNDEZ
COORDINADOR

CENTRO DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO

ING. GUILLERMO PREZA CISNEROS
DIRECTOR

COORDINACIÓN DE CARRERA MAGISTERIAL

PROFR. JOSÉ EVARISTO ARAGÓN SANABRIA
COORDINADOR

UNIDAD DE ENLACE

LIC. IMELDA CELIS PORRAS
RESPONSABLE

CONTRALORÍA INTERNA

C.P. JUAN CARLOS LAZALDE CASAS
CONTRALOR

DEPARTAMENTO DE SISTEMAS DE SEGURIDAD SOCIAL

LIC. MARÍA DEL CONSUELO MURGUÍA CORRAL
JEFE DE DEPARTAMENTO

DIRECCIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

L.I. MARTHA LETICIA HERRERA DELGADO
DIRECTORA

DEPARTAMENTO DE CAPACITACIÓN A DOCENTES Y DIRECTIVOS

LIC OSCAR MORALES QUINTERO
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE INCENTIVOS, APOYOS A LA SUPERVISIÓN Y APOYOS A LA GESTIÓN ESCOLAR

C.P. MARÍA ADRIANA FLORES CARRASCO
JEFE DE DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

LIC. MA. GLORIA GUERRERO GONZALEZ
JEFE DE DEPARTAMENTO

