



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN
UNIDAD SANTO TOMÁS
SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



**PERCEPCIÓN DOCENTE DE LA GESTIÓN DIRECTIVA DE LA FACULTAD DE
INGENIERIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN Y SU
INCIDENCIA EN LA SATISFACCIÓN LABORAL**

T E S I S

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN. (M.A.G.D.E.)**

P R E S E N T A:

MARÍA VIRIDIANA FACES GUTIÉRREZ

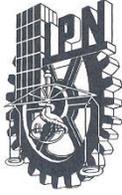
DIRECTORES

DR. JOSÉ LUIS FLORES GALAVÍZ

DRA. SANTA DEL CARMEN HERRERA SÁNCHEZ

MÉXICO, D.F.

JUNIO 2016



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la Ciudad de México, siendo las 10:30 horas del día 23 del mes de SEPTIEMBRE del 2016 se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de la Tesis, designada por el Colegio de Profesores de Estudios de Posgrado e Investigación de LA ESCA para examinar la tesis titulada:

"PERCEPCIÓN DOCENTE DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN Y SU INCIDENCIA EN LA SATISFACCIÓN LABORAL."

Presentada por el alumno:

FACES

Apellido paterno

GUTIERREZ

Apellido materno

MARÍA VIRIDIANA

Nombre(s)

Con registro:

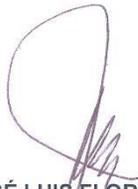
B	1	4	0	7	8	4
---	---	---	---	---	---	---

aspirante de: **MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

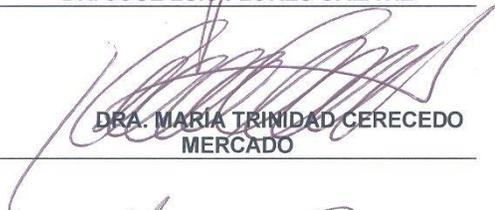
Después de intercambiar opiniones los miembros de la Comisión manifestaron **APROBAR LA TESIS**, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

LA COMISIÓN REVISORA

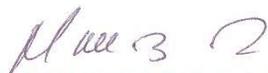
Directores de tesis


DR. JOSÉ LUIS FLORES GALAVIZ


DRA. SANTA DEL CARMEN HERRERA SÁNCHEZ


DRA. MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO


DR. EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA


M. EN C. MANUELA BADILLO GAONA

PRESIDENTE DEL COLEGIO DE PROFESORES


C.P. MANELIC MAGANDA DE LOS SANTOS



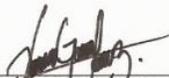
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
E.S.C.A. SANTO TOMÁS

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA DE SESIÓN DE DERECHOS

En la ciudad de México, el 23 de septiembre de 2016, la que suscribe MARÍA VIRIDIANA FACES GUTIÉRREZ, alumna del programa de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación, con número de registro B140781, manifiesta que es autor intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección de los Dres. José Luis Flores Galavíz y Santa del Carmen Herrera Sánchez, y cede los derechos del trabajo titulado “PERCEPCIÓN DOCENTE DE LA GESTION DIRECTIVA DE LA FACULTAD DE INGENIERIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN Y SU INCIDENCIA EN LA SATISFACCIÓN LABORAL” al Instituto Politécnico Nacional para la difusión con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas o datos del trabajo sin el permiso expreso del autor y/o directores de trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a la siguiente dirección electrónica: viryafaces@hotmail.com. Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.



MARÍA VIRIDIANA FACES
GUTIÉRREZ

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo con cariño a mis queridos padres Juan Carlos Faces Pérez y Sofía Gutiérrez Olivos por todo el amor, el apoyo, los ánimos y los deseos de verme concluir este proyecto que me permitieron hacer realidad.

A mi esposo Eduardo Martínez Martínez por brindarme su apoyo incondicional y por recordarme día tras día que soy capaz de realizar todo lo que me proponga.

Y a mi hija Melanie Madahí Martínez Faces por la paciencia y el cariño que me demostró animándome a trabajar día con día.

Agradezco a mi Padre Celestial por sostenerme en los tiempos de angustia y preocupación y permitirme sentir su amor y consuelo; por hacerme saber que soy su hija y que todo lo el conocimiento que obtenga en esta vida se levantará conmigo en la vida venidera.

Al Dr. José Luis Flores Galavíz, mi director de tesis, por su confianza, a la Dra. Santa del Carmen Herrera Sánchez, mi directora de tesis por su guía, su cariño, apoyo y por recorrer conmigo este camino largo pero bien aprovechado, a la Dra. Rebeca de los Santos Quintanilla por sus consejos y su gran apoyo y al Mtro. Russel Méndez Aranda por renovar mi deseo de continuar y ayudarme a recordar que con la ayuda pertinente puedo lograr todo lo que me proponga.

De igual manera agradezco a todos mis profesores, compañeros, amigos y familiares que en algún momento influyeron en mi vida y me ayudaron a concluir este proyecto.

ÍNDICE

	Pág.
Índice de Figuras y Tablas	i
Relación de siglas y abreviaturas	v
Glosario de Términos	vi
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi

CAPÍTULO 1. Situación problemática

1.1. Origen y antecedentes	3
1.1.1. Descripción del problema	3
1.2 Formulación de la problemática	4
1.3. Delimitación espacial y temporal del problema	14
1.4. Planteamiento del problema de investigación	14
1.5. Preguntas	15
1.5.1. Pregunta central	15
1.5.2. Preguntas de investigación	16
1.6 Objetivos	16
1.6.1 Objetivo General	16
1.6.2 Objetivos Específicos	16
1.8. Justificación	17
1.8.1. Justificación social de la investigación	17
1.8.2. Viabilidad de la investigación	18
1.9. Limitaciones de la investigación	18
1.9.1. Temporalidad	19
1.9.2. Grupos de estudio	19

CAPÍTULO 2. Gestión Directiva y Satisfacción Laboral

2.1. Gestión Directiva	23
2.1.1. Gestión	24
2.1.1.1. Tipos de Gestión	25
2.1.2. Dirección	26
2.1.2.1. Etapas de la Dirección	28
2.1.2.1.1. Toma de decisiones	29
2.1.2.1.2. Integración	30
2.1.2.1.3. Motivación	32
2.1.2.1.4. Comunicación	33
2.1.2.1.5. Liderazgo	36
2.1.3. La Gestión Directiva como parte de la Gestión Escolar	50
2.1.3.1. La Educación y sus desafíos	50
2.1.3.2. Gestión Escolar	67
2.1.3.3. La Gestión Directiva que se realiza en una Institución Educativa	74
2.1.3.4. Funciones de la Gestión Directiva	75
2.1.3.5. Modelos y Dimensiones de la Gestión Escolar Directiva	78
2.1.3.6. Claves y componentes de la Gestión Directiva	82
2.1.3.7. Diferencias entre la Administración Escolar y la Gestión Escolar	84
2.1.4. El director Escolar	88
2.1.4.1. Roles del Director Escolar	92
2.1.4.2. Estilos de Gestión de Directores Escolares	96
2.1.4.3. Competencias que hacen de los Directores Escolares gestores capaces	99
2.1.4.4. Liderazgo Escolar	120
2.2. Satisfacción Laboral Docente	129
2.2.1. Comportamiento Organizacional	129
2.2.2. Satisfacción Laboral	132
2.2.2.1. Teorías sobre satisfacción laboral	135
2.2.2.2. Modelo dinámico de la satisfacción laboral	137
2.2.2.3. Percepción y Actitud. Elementos principales que componen la satisfacción laboral	138

2.2.2.4. Principales determinantes de la satisfacción laboral	150
2.2.3. Insatisfacción Laboral	155
2.2.4. Consecuencias y Efectos de la satisfacción e insatisfacción laboral	155
2.2.4.1. Síndrome de “Burnout”	162
2.2.5. Medición de la satisfacción e insatisfacción laboral	168
2.2.6. Motivación en la satisfacción laboral	169
2.2.6.1. Concepto de Motivación	170
2.2.6.2. Procesos Motivacional	172
2.2.6.3. Principales teorías de la Motivación	178
2.2.7. Satisfacción laboral en el ámbito docente	197

CAPÍTULO 3. Estrategia metodológica

3.1. Tipo de estudio	203
3.2. Enfoque	204
3.3. Diseño	205
3.4. Instrumentos y Métodos	205
3.5 Población y Muestra	216

CAPÍTULO 4. Análisis e interpretación de resultados.

4.1 Análisis de datos	221
4.1.1. Descripción general de la muestra, datos generales de la muestra	222
4.1.2. Descripción de resultados cuantitativos	225
4.1.3. Comentarios cuantificados referentes a cada factor satisfactorio o insatisfactorio	240
4.1.3.1. Resultados de Entrevista con el Director de la Facultad de Ingeniería	248
Conclusiones y Propuestas	251
Anexos	261
Referencias	311

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

	Pág.	
Figura 1.1	Ciclo de garantía de calidad educativa	10
Figura 2.1	Proceso de la comunicación efectiva dentro de las organizaciones.	34
Figura 2.2	Síntesis del contenido de la nueva Ley General de Educación.	64
Figura 2.3	Síntesis de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	65
Figura 2.4	Síntesis de la Ley General del Servicio Profesional Docente.	66
Figura 2.5	Dimensiones de la gestión escolar.	81
Figura 2.6	Componentes de la gestión escolar directiva.	82
Figura 2.7	Consecuencias de dejar a un lado la Gestión Escolar y enfocarse a la mera Administración en las Escuelas.	86
Figura 2.8	Roles del directivo.	93
Figura 2.9	Herramientas para la Gestión Directiva.	101
Figura 2.10	Metodología de resolución de problemas: tres objetivos en siete etapas.	107
Figura 2.11	Características de los equipos de trabajo.	111
Figura 2.12	Formas de satisfacción laboral.	138
Figura 2.13	El individuo como sistema procesador de información.	143
Figura 2.14	Los componentes de una actitud.	149
Figura 2.15	Respuestas a la insatisfacción en el puesto de trabajo.	159
Figura 2.16	Resultados de la Satisfacción e Insatisfacción Laboral.	161
Figura 2.17	Modelo para integrar el síndrome de burnout dentro del proceso de estrés laboral	167
Figura 2.18	Métodos para medir la satisfacción laboral.	168
Figura 2.19	El proceso motivacional.	173
Figura 2.20	Pirámide de Maslow.	180
Figura 2.21	El efecto de los factores higiénicos y motivacionales.	183
Figura 2.22	Factores que producen satisfacción o insatisfacción.	184
Figura 2.23	Factores que afectan las actitudes en el trabajo.	185

Figura 2.24	Comparación entre tres teorías de contenido.	188
Figura 2.25	Equidad en el intercambio social.	190
Figura 2.26	Teoría de la Expectativa.	195
Figura 2.27	Teoría del refuerzo.	197
Figura 3.1	Mapa cognitivo de secuencia para Diseño de la Investigación.	218
Figura 4.1	Resultados de la subescala colectiva de satisfacción laboral por factores intrínsecos de acuerdo a la teoría bifactorial de Herzberg.	233
Figura 4.2	Resultados de la subescala colectiva de satisfacción laboral por factores extrínsecos de acuerdo con la teoría bifactorial de Herzberg.	234
Figura 4.3	Resultados de la escala colectiva del total de los factores de satisfacción laboral.	235
Figura 4.4	Resultados de la subescala colectiva de satisfacción laboral general única.	236
Figura 4.5	Factores satisfactorios basados en una escala de 100%.	237
Figura 4.6	Factores insatisfactorios basados en una escala de 100%.	238
Figura 4.7	Comparación de factores basados en una escala de 100% tendientes a la satisfacción o insatisfacción laboral.	239
Figura 4.8	Comentarios referentes a Reconocimientos e Incentivos Motivacionales.	241
Figura 4.9	Comentarios referentes a Gobernabilidad.	241
Figura 4.10	Comentarios referentes a Desarrollo Personal.	242
Figura 4.11	Comentarios referentes a Crecimiento Laboral.	242
Figura 4.12	Comentarios referentes a Clima Laboral.	243
Figura 4.13	Comentarios referentes a Carga Académica.	243
Figura 4.14	Comentarios referentes a Condiciones físicas de trabajo.	244
Figura 4.15	Comentarios referentes a Sistema de Administración.	245
Figura 4.16	Comentarios referentes a Relación con dpto. Directivo/Administrativo.	246
Figura 4.17	Comentarios referentes a Salario y Estímulos Económicos.	247

Figura 4.18	Comentarios referentes a Otros.	247
Figura 5.1	Esquema visual de la relación establecida entre la situación problemática, las conclusiones y las propuestas.	251

	Pág.	
Tabla 2.1	Cómo lograr la efectividad en la integración en una organización.	31
Tabla 2.2	Características y conocimientos de un líder según el autor.	43
Tabla 2.3	Principales Teorías y Estilos de Liderazgo.	46
Tabla 2.4	Desafíos de la educación.	52
Tabla 2.5	Prioridades estratégicas.	55
Tabla 2.6	Gestión Escolar.	72
Tabla 2.7	Modelos de Gestión Escolar Directiva.	78
Tabla 2.8	Administración escolar v/s gestión escolar.	87
Tabla 2.9	Papeles directivos en la escuela.	90
Tabla 2.10	Los estilos de dirección según las modalidades gestoras.	97
Tabla 2.11	Características de los equipos y organizaciones de alto desempeño.	114
Tabla 2.12	Modelos de Liderazgo Escolar relacionados con la Gestión Directiva.	126
Tabla 2.13	Características del Comportamiento Organizacional.	131
Tabla 2.14	Teorías de la Satisfacción Laboral.	136
Tabla 2.15	Aspectos fundamentales de la percepción social.	145
Tabla 2.16	Factores determinantes en la Satisfacción Laboral.	154
Tabla 2.17	Elementos de la Motivación.	177
Tabla 2.18	Factores de Satisfacción Laboral	198
Tabla 3.1	Subescala de factores intrínsecos.	208
Tabla 3.2	Subescala de factores extrínsecos.	209
Tabla 3.3	Subescala de nivel general único de satisfacción laboral docente.	209
Tabla 4.1	Índice de satisfacción laboral individual por factores.	226
Tabla 4.2	Índice de satisfacción laboral individual general única.	231

RELACIÓN DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CA's	Cuerpos Académicos
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CCO	Comportamiento de Ciudadanía en la Organización
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
ESDEPED	Estímulos al Desempeño del Personal Docente
IE	Inteligencia Emocional
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
N (n)	Muestra
PE's	Programas Educativos
PERT	Técnica de Revisión y Evaluación de Proyectos (Program Evaluation and Review Technique)
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
UNACAR	Universidad Autónoma del Carmen
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).
RAE	Real Academia Española.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actitud. Disposición de ánimo manifestada de algún modo. Comportamiento para un estado de preparación para la acción.

Administración. Acción y efecto de dirigir una institución. Es el proceso de llevar a cabo actividades eficientemente con personas y por medio de ellas.

Administración Escolar. Actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios en una institución educativa.

Burnout. Estado de agotamiento físico, emocional y mental a consecuencia de la sobre implicación laboral y de las demandas emocionales del trabajo.

Competencias. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Comunicación. Proceso mediante el cual los conocimientos, tendencias y sentimientos son conocidos y aceptados por otros.

Dirección. Acción y efecto de encaminar, dirigir o guiar la intención y las operaciones hacia determinado fin.

Director. Persona que dirige en razón de su profesión o de su cargo. Persona que trabaja con otras personas y a través de ellas coordina sus actividades laborales para cumplir con metas de la organización. Su labor es ayudar a los demás a hacer su trabajo y conseguir sus logros.

Director Escolar. Persona encargada de una institución educativa. Es el principal actor de la gestión directiva.

Docente. Persona que se dedica a la enseñanza.

Efecto. Aquello que sigue por virtud de una causa.

Estilo. Modo, manera o forma de comportamiento.

Gestión. Acción y efecto de llevar adelante una iniciativa o un proyecto. Acción de ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una institución u organismo.

Gestión Directiva. Acciones que llevan a cabo la dirección y los departamentos que pertenecen a ella para llevar adelante la actividad de administración, organización y funcionamiento de una institución u organismo.

Gestión Escolar. Proceso que coordina la estructura formal e informal de una institución a fin de optimizar los recursos de los actores inmersos en la organización para el mejoramiento de las prácticas educativas y el logro de los propósitos de la comunidad escolar.

Gestor. Persona encargada de llevar adelante una iniciativa o un proyecto.

Insatisfacción Laboral. Sentimiento negativo o de desagrado que experimenta un individuo por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto dentro del ámbito de una organización que no le resulta atractiva y por el que recibe compensaciones no acordes con sus expectativas.

Institución Educativa. Es un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares que tiene como misión enseñar para que los alumnos aprendan.

Integración. Función mediante la cual se eligen y obtienen los recursos necesarios para poner en marcha las estrategias para ejecutar planes.

Liderazgo. Es el proceso de influir en otros y apoyarlos para que trabajen con entusiasmo en el logro de objetivos comunes. Se entiende como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo. Es el

ejercicio de la actividad ejecutiva en un proyecto de forma eficaz y eficiente, sea este personal o institucional.

Liderazgo Escolar. Arte de conducir un grupo de personas hacia un futuro deseable por y para la comunidad escolar. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros en el logro de fines y valores.

Medición. Acción y efecto de comparar algo con otra cosa.

Modelo. Punto de referencia que se puede imitar o reproducir.

Motivación. Mover, conducir o impulsar a la acción. Es el proceso por el cual se logra la satisfacción personal y se impulsa una conducta hacia el logro de objetivos de acuerdo con estándares deseados.

Percepción. Acción y efecto de captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas. Es la sensación interior, conocimiento o idea, que resulta de una impresión material hecha en los sentidos de una persona.

Proceso. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

Rol. Papel o función que alguien o algo desempeña.

Satisfacción Laboral. Es el resultado de las percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en que se desarrolla el mismo. Actitud general de un individuo hacia su trabajo.

Síndrome. Conjunto de síntomas característicos de un estado determinado. Conjunto de signos o fenómenos reveladores de una situación generalmente negativa.

Teoría. Conocimiento especulativo considerado independientemente de toda aplicación.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación estableció como objetivo principal analizar la percepción docente de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen y la influencia que ésta tiene en la satisfacción laboral, esto con el fin de proponer acciones de mejora que sean propensas a elevar el nivel de satisfacción laboral docente y de esta manera repercutir en su productividad como educadores.

Metodológicamente se realizó un estudio exploratorio, no experimental con un diseño transversal bajo un enfoque cuantitativo.

A partir de la revisión de la literatura, se desarrollaron tres instrumentos: Una escala de actitudes con el método de escalamiento tipo Likert con 45 ítems la cual se redujo a 27 después de una prueba piloto; un cuestionario autoadministrado de 5 preguntas abiertas las cuales fueron modificadas para esclarecer cualquier duda posible después de una prueba piloto; y un cuestionario por entrevista personal compuesto por 6 preguntas abiertas dirigidas al director de la Facultad. La muestra incluyó 53 docentes y el análisis de los resultados muestra que la percepción docente de la gestión directiva en la Facultad es tanto satisfactoria como insatisfactoria.

En términos generales, de los docentes encuestados 72.6% se consideran satisfechos respecto de los factores intrínsecos evaluados y 56.9% se consideran satisfechos respecto de los factores extrínsecos evaluados. Los resultados de la suma total de ambos factores se obtuvieron que el 60.5% de los docentes se considera satisfecho, el 18.9% insatisfecho; el 20.6% restante está ubicado en el medio. Los resultados de la subescala de satisfacción general única fueron: 77.4% de los docentes encuestados se consideran satisfechos, 7.5% insatisfechos y 15.1% en el medio.

ABSTRACT

This research established as main purpose to analyze teachers' perception about the executive management being performed at the Engineering Faculty of Carmen's Autonomous University and the influence it has on job satisfaction, this in order to propose improvement actions that are likely to improve the lever of teacher job satisfaction and thus affect their productivity as educators.

Methodologically it was decided to conduct a non-experimental exploratory study with a crossover design under a quantitative approach.

From the literature review, three instruments were developed: An attitude scale with Likert scaling method with 45 items which was reduce to 27 after a pilot test; a self-administered questionnaire of 5 open questions which were modified and adapted to clarify any possible doubts after reading them a pilot; and a personal interview questionnaire consisting of 6 open questions to the Engineer School of Carmen's Autonomous University principal. The sample included 53 teachers and the analysis of the results shows that teacher perception of executive management being done in the Engineering Faculty of Carmen's Autonomous University is both satisfactory and unsatisfactory.

Generally, from the teachers surveyed 72.6% are considered satisfied with regard to intrinsic factors evaluated and 56.9% are considered satisfied with regard to extrinsic factors evaluated. The result of the sum total of both factors was: 60.5% teachers were satisfied, 18.9% dissatisfied and 20.6% on average. The results of the only measure overall satisfaction were: 77.4% of the teachers surveyed are considered satisfied, 7.5% dissatisfied, and 15.1% on average.

INTRODUCCIÓN

En aras de dar cumplimiento al desafío que la Carta Magna propone en su artículo 3° de que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que ésta debe ser garantizada a través de la idoneidad de docentes y directivos para lograr el aprendizaje de los educandos, se ha considerado importante el estudio de la satisfacción laboral docente en función de la gestión directiva. Se considera de vital importancia el tema debido a que el concepto de satisfacción está vinculado con la productividad, y la productividad óptima se resume en calidad; y es precisamente el director de cualquier institución educativa el responsable de velar por la satisfacción laboral docente a través de su gestión y un equipo de trabajo que pueda y sea capaz de dirigir, no sólo dando indicaciones de lo que haya que hacer, sino que él mismo sepa cómo hacerlo. Es importante resaltar que éste tema es de interés para muchos directores porque “es más probable que un empleado satisfecho se presente a trabajar cómo, cuándo y dónde le corresponda”. (Chiavenato, 2009, p. 8)

Ante este panorama esta investigación pretende analizar la percepción docente de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen y la influencia que ésta tienen en la satisfacción laboral, esto con el fin de proponer acciones de mejora que sean propensas a elevar el nivel de satisfacción laboral docente y de esta manera repercutir en la productividad de ellos como educadores.

En el primer capítulo se hace el planteamiento del problema en sus orígenes y antecedentes del caso, para después pasar a la formulación de la pregunta central, así como los correspondientes cuestionamientos de investigación con sus correspondientes objetivos y justificación.

En el segundo capítulo se exponen las bases teóricas relativas a la Gestión Directiva y de la Satisfacción Laboral, encaminando ambos temas al enfoque de la educación.

En el tercer capítulo se describe la estrategia metodológica, la cual se definió como estudio no experimental con un diseño transversal-descriptivo, con un enfoque mixto, ya que se estudió el tema con una parte cuantitativa, y otra cualitativa. La muestra se determinó en 53 docentes. Se diseñaron tres instrumentos los cuales fueron aplicados en pruebas piloto y posteriormente validados.

En el cuarto capítulo se presentan los análisis e interpretaciones de la información recabada, los cuales se realizaron por medio de la aplicación de google encuestas para preguntas cuantitativas, y el programa Excel para el análisis de las preguntas cualitativas. De las interpretaciones anteriores se derivaron gráficas que ilustran los hallazgos realizados de esta investigación.

A partir de los hallazgos obtenidos se permitió elaborar las conclusiones dentro de la investigación. Una de las conclusiones más relevantes es que la influencia que tiene la gestión directiva que se realiza en la facultad de ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen no es negativa, pero tampoco del todo positiva, en relación con la satisfacción laboral docente, ya que los factores extrínsecos (relacionados con la gestión directiva) están divididos de tal manera que algunos producen satisfacción y algunos producen insatisfacción.

Por último, se muestran las referencias bibliográficas y los trabajos citados dentro de la investigación. También se consideró importante anexar al final resultados numéricos, porcentuales, compendios de comentarios, y la entrevista hecha al director de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

CAPÍTULO 1.

Situación Problemática

"Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior."

-UNESCO, 2016-

CAPÍTULO I

Situación Problemática

1.1 . Orígenes y Antecedentes

1.1.1. Descripción del problema. El organismo máximo que regula cada ente moral o físico de nuestro país es la Carta Magna, mejor conocida como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Tal instrumento sostiene en el primer párrafo del Artículo 3º que “todo individuo tiene derecho a recibir educación”, y en la fracción V que el Estado será el encargado de impartirla, promoverla y atenderla, considerando “todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación...” (De la Federación, D. O., 1917).

El tercer párrafo de dicho instrumento garantiza la calidad educativa, sosteniendo que “...los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”; y son precisamente, docentes y directivos quienes tienen la mayor participación para garantizar el cumplimiento de éste derecho constitucional. (De la Federación, D. O., 1917).

Es importante destacar que al cubrir la calidad educativa que la CPEUM pretende otorgar, no solamente se está satisfaciendo los objetivos de dicho instrumento, sino también se está cumpliendo con la misión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), institución en la que se llevará a cabo la presente investigación, que es: Formar recursos humanos calificados, que

respondan a las necesidades que demanda la sociedad, en el sector productivo y de servicios, competentes... de la región. Por medio de Programas Educativos (PE's) de Licenciatura y Posgrado, acreditados, pertinentes, innovadores y flexibles, centrados en el aprendizaje significativo del alumno.” (Universidad Autónoma del Carmen, 2011a, párr. 1).

Es debido a esto que la presente investigación estudiará a los personajes protagónicos que dan o pueden dar cumplimiento a los objetivos y misiones anteriormente mencionados: docentes y directivos.

Para dar cumplimiento a esto, se considerarán dos indicadores que permiten cumplir con la calidad educativa que tanto la CPEUM, como la misión de la Facultad de Ingeniería de la UNACAR, buscan: La satisfacción laboral docente y la gestión directiva.

1.2. Formulación de la problemática

La UNACAR está situada en el municipio de Ciudad del Carmen, Estado de Campeche. Esta surge del Liceo Carmelita, abierto el 15 de marzo de 1854 en el actual centro histórico de la ciudad. Tras 113 años de actividades educativas, en 1967 el Gobierno del Estado de Campeche decide transformarlo y construir una universidad en la isla, llamándola Universidad del Carmen, la cual se fundó oficialmente en junio de 1967. En sus inicios, la Universidad Autónoma del Carmen ofrecía, además de los servicios educativos de primaria, secundaria y preparatoria; los servicios de la escolaridad superior de la Escuela Técnica de Enfermería, Escuela Técnica Pesquera, Escuela de Leyes y la Normal de Profesores. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2000).

En septiembre de 1989 se conformó la Facultad de Ingeniería ofreciendo como única opción educativa la carrera de Ingeniero Mecánico Electricista; esto fue una respuesta a las necesidades de formación de recursos humanos en el ámbito académico que permitió impulsar el desarrollo del estado de la región, principalmente al potencializar el recurso del petróleo que se consideraba, y se sigue considerando de gran importancia para el desarrollo del estado y del país. El descubrimiento de este recurso natural en la zona, y la necesidad de formar profesionistas que cubrieran las demandas del auge petrolero, marcaron la pauta para crear carreras profesionales que armonizaran con los requerimientos de la localidad. (UNACAR, 2011b).

En la actualidad la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen es una Institución que cuenta con 84 docentes, siendo éstos 49 de tiempo completo, 22 de tiempo parcial y 13 técnicos encargados de laboratorios; cuenta con un total de 951 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2015-2016, distribuidos en 8 licenciaturas y 2 posgrados: Licenciaturas en Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Geofísica, Ingeniería en Energía, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Mecatrónica, Ingeniería Electrónica y Arquitectura Sustentable, así como en Maestrías en Ingeniería de materiales y energía y en Ingeniería de la Construcción.

Misión. La misión que la UNACAR expone, en armonía con su carácter de universidad pública autónoma, es la siguiente:

Somos una institución pública y autónoma que oferta los tipos educativos medio superior y superior, socialmente responsable, con vocación científica, tecnológica, humanista y abierta a la cooperación académica nacional e internacional, que forma

ciudadanos libres, propositivos y proactivos, que cultiven el desarrollo físico e intelectual para toda la vida con valores y principios para contribuir al beneficio social, ambiental, cultural, económico y político del país, con la confraternidad universitaria para la excelencia, comprometida con la grandeza de México. (UNACAR, 2013a, párr. 2).

Por otro lado, la misión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad es:

Formar recursos humanos calificados, que responden a las necesidades que demanda la sociedad, el sector productivo y de servicios, competentes en las áreas de Concretos, Mecánica de Suelos, Geotecnia, Estructuras, Hidráulica, Topografía, Calidad y Ahorro de Energía, Sistemas de Distribución de Energía, Sistemas Eléctricos de Potencia, Máquinas Eléctricas, Neumática, Energías Renovables, Instrumentación y Control, Telecomunicaciones, Electrónica de Potencia, Robótica, Automatización, Sistemas Electrónicos, Sistemas Electromecánicos, Sistemas Mecatrónicos, Procesamiento de Señales e Imágenes, Opto-electrónica, Metal-Mecánica, Materiales y Corrosión, Diseño Mecánico y Térmica, que promuevan el desarrollo científico-tecnológico y sustentable de la región. Por medio de Programas Educativos (PE's) de Licenciatura y Posgrado, acreditados, pertinentes, innovadores y flexibles, centrados en el aprendizaje significativo del alumno. (UNACAR 2011a, párr. 1).

Visión. La planeación de largo aliento que emprende la UNACAR tienen como referentes dos visiones: Visión 2017 UNACAR y Visión 2030 UNACAR siendo ambas las siguientes:

a. Visión 2017 UNACAR

Al término de la gestión rectoral 2013-2017 la Universidad Autónoma del Carmen será una de las mejores del sur del país, con los siguientes atributos:

- Sentido de pertinencia.
- Programas educativos de buena calidad desde el bachillerato hasta el posgrado.
- Una amplia vinculación con los sectores: social y productivo.
- Contribución al desarrollo sustentable del país.

En armonía con esta visión los rasgos característicos que le darán identidad a la Universidad establecen que:

- Se consolidará como la máxima casa de estudios de Campeche.
- Tendrá un modelo académico dinámico y flexible, garante de su desempeño institucional.
- Desarrollará investigación con estándares mundiales e impacto local.
- Tendrá una gestión eficiente y eficaz al servicio de la academia.

b. Visión 2030 UNACAR

La Visión 2030 UNACAR establece que en el año 2030:

La Universidad Autónoma Carmen es un pilar del sistema estatal de educación superior reafirmando su carácter de Alma Mater de los Carmelitas En consonancia con esta visión la Universidad se caracteriza por:

- Contribuir a la cobertura de educación superior con su sistema de universidad virtual
- Contribuir a la transferencia y aplicación del conocimiento con su sistema de investigación y posgrado. (UNACAR, 2013b).

Y por otro lado, la visión de la Facultad de Ingeniería es:

Ser una División de Estudios Superiores identificada a nivel regional y nacional por la calidad de sus PEs de Licenciatura certificados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Sus PEs de posgrado escolarizados incluidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus Cuerpos Académicos (CAs) consolidados están integrados por profesores investigadores con Perfil Deseable y que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), competentes y actualizados en las áreas de las ciencias básicas y de la ingeniería, que desempeña las funciones sustantivas de la Universidad y que forma profesionistas evaluados y certificados por organismos competentes, que genera proyectos creativos y productos que resultan en la innovación tecnológica. Atiende las necesidades de su entorno y está comprometida con el desarrollo sustentable a través de las líneas de investigación que desarrollan sus CAs y que resuelven problemas de la comunidad y del sector industrial. Sus procesos administrativos y académicos están certificados y su funcionalidad se optimiza a través del aprovechamiento de sus recursos humanos, materiales e infraestructura, así como apegándose a la normatividad institucional. (UNACAR, 2011c).

Haciendo un análisis tanto de la misión como de la visión de la UNACAR y de la Facultad de Ingeniería de la misma institución, se puede apreciar que ambas están en busca de ciudadanos ejemplares que no solo contribuyan al desarrollo local, sino que lo hagan a nivel nacional, e incluso internacional. Se considera importante que para que esto ocurra es

necesario ofrecer programas educativos de calidad guiados por docentes que estén comprometidos a la institución, que conozcan la misión y visión de la misma y que se comprometan a generar tales tipos de individuos. También es necesario que el cuerpo directivo esté consciente de sus responsabilidades que permitan que esto ocurra.

Vaillant (2005), considera que muchas veces los docentes son vistos como objetos de exigencias profesionales incomprensibles, pues se les exige habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario, lo que implica una paradoja que se simplifica en lo siguiente: al docente se le exige más pero se le da cada vez menos.

Debido a esto, se considera de suma importancia el estudio propuesto para esta investigación: La satisfacción laboral docente en función de la gestión directiva.

Por lo tanto, en aras de dar cumplimiento al desafío que la Carta Magna propone en su artículo 3° de que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que ésta deber ser garantizada a través de la idoneidad de docentes y directivos para lograr el aprendizaje de los educandos, se considera de vital importancia el procurar la satisfacción laboral docente a través de las gestiones directivas que se realizan en las instituciones educativas, ya que si esto se logra, empezará un ciclo de idoneidad no solo docente y directiva, sino de idoneidad de la calidad educativa que se anhela.



Figura 1.1 Ciclo de la calidad educativa relacionada con la satisfacción laboral docente en función de la gestión directiva de cualquier institución educativa.

Como explicación breve del ciclo anterior se presenta lo siguiente:

Si la dirección a través de su gestión logra aumentar el nivel de satisfacción laboral, la productividad docente aumentará a niveles de excelencia, si la productividad docente aumenta, se podría garantizar más fácilmente la calidad educativa anhelada, si la calidad educativa resulta óptima repercutirá en la satisfacción del alumnado y con ello aumentará el rendimiento escolar (productividad estudiantil), al obtener un rendimiento escolar elevado, se podrá garantizar la satisfacción de padres de familia y ésta satisfacción se reflejará en recomendaciones y éstas recomendaciones significarán mayor demanda (en caso de

escuelas particulares) o mayor prestigio (en caso de escuelas pública, pues la demanda ya la tienen) y eso podría garantizar la satisfacción directiva de cualquier institución educativa.

Es una realidad que elevar el nivel de satisfacción laboral no es tarea fácil, ni debe recaer en una sola persona, sino en un equipo directivo. Por lo tanto, para que la dirección cumpla con esto y todas las demás funciones que le corresponden, es necesario que el director sea capaz de dirigir a su equipo de trabajo, no sólo dando indicaciones de lo que haya que hacer, sino que él mismo sepa cómo hacerlo.

Gestión Directiva. Cassassus citado por Canflux y León (2009) define la gestión como la “capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización” (p. 157); en otras palabras, la gestión es la capacidad de articular los recursos con los que se disponen de manera de lograr lo que se desea.

En la gestión de una escuela de cualquier nivel de enseñanza, según Ruiz (2012), al menos teóricamente, se pueden distinguir dos dimensiones, cuyas diferencias y características particulares son pensadas, definidas y ejercidas por la misma institución.

La primera dimensión es el trabajo de gestión docente, que se refiere a la gestión pedagógica.

La segunda es el trabajo de gestión de los directivos, algunos autores la llaman gestión educativa o gestión escolar, y para fines de este trabajo de investigación se le denominará gestión directiva.

Ruiz (2012), menciona que el concepto de gestión surge de las teorías empresariales. Específicamente en el campo educativo aparece a partir del año 1960 en Estados Unidos, en 1970 en el Reino Unido y en 1980 en América Latina. A partir de esos

años, el concepto de Administración Escolar, o Administración de la Educación va siendo reemplazado por el de Gestión Escolar.

El ámbito de la gestión escolar es increíblemente extenso, pues comprende temas relacionados con la pedagogía, las relaciones humanas dentro y fuera de una institución educativa, la formulación de la currícula, las políticas, y los asuntos administrativos, por mencionar algunos ejemplos. Dentro de la gestión escolar se dimensiona la gestión directiva considerando a esta como las acciones específicas que la dirección y los departamentos que están a su cargo realizan para el bienestar de la institución. Para fines de este trabajo de investigación la gestión directiva en la institución comprende los siguientes personajes y departamentos: El Director de la Facultad, El Secretario Escolar, el personal alterno de Dirección y Apoyo Escolar (secretarias, asistentes), el personal del departamento de Control Escolar, los Gestores Académicos, los Coordinadores de Maestrías, la Coordinación de Tutorías, los Líderes de Cuerpos Académicos, el Líder de Academia de Ciencias Básicas, el personal de la Biblioteca, el personal técnico de mantenimiento y el personal de limpieza.

Satisfacción Laboral. Aunque el estudio sistemático de la naturaleza y las causas de la satisfacción laboral no comienza hasta los años 30, ya antes algunos autores estudiaron diversas actitudes de los empleados ante distintos aspectos del trabajo. El problema de la reducción de la fatiga fue uno de los primeros en tratarse. Al hilo de éste, se investigaron cuestiones como las referentes a las horas de trabajo y los descansos, la fatiga y el rendimiento (Vernon y Wyatt, citados por Chiang, Martín y Núñez, 2010).

En la actualidad no existe una definición unánimemente aceptada sobre el concepto de satisfacción laboral. Es más, en muchas ocasiones cada autor elabora una nueva

definición para el desarrollo de su propia investigación. (Harpaz, 1983 citado por Chiang et al., 2010, p. 171)

En primer lugar, existen una serie de definiciones dadas por autores tales como Crites, Locke, Smith, Kendall y Hullin que hacen referencia a la satisfacción laboral como estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas. Un segundo grupo de autores como Arnold, Robertson y Cooper, considera que la satisfacción laboral va más allá de las respuestas afectivas o emocionales y de ahí la importancia que ésta tiene en las conductas laborales. Estos autores conciben la satisfacción laboral como una actitud generalizada ante el trabajo. (Alonso, 2008)

En Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos se realizaron estudios acerca de los efectos de los factores ambientales, tales como iluminación, ventilación y ruidos sobre la fatiga; y los investigadores ingleses fueron, del mismo modo, los pioneros en el estudio del aburrimiento y la monotonía. (Chiang, Martín y Núñez, 2010).

Sin embargo, sea cual sea el motivo y sean cuales sean las razones de la alteración o interrupción de la satisfacción laboral es de suma importancia conocer todo lo que se pueda al respecto, para atender las necesidades de los empleados que son el corazón de cualquier organización, pues esto permitirá que los objetivos, misiones y visiones de toda institución ya sea educativa o de cualquier otra índole, se cumplan.

Al tenor de lo anteriormente expuesto, este trabajo de investigación pretende conocer el nivel de satisfacción laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen y determinar su relación con la gestión directiva de la Institución; esto con el fin proponer acciones de mejora que sean propensas a mejorar el nivel de satisfacción laboral docente y de esta manera repercutir en su productividad como educadores.

1.3. Delimitación espacial y temporal del problema

El objeto de la investigación ha tomado como punto de partida el mes de febrero de dos mil quince para concluir en el mes de junio de dos mil dieciséis, por considerar un periodo que permitirá establecer los objetivos planteados.

Se ha recopilado y analizado la información referente a la satisfacción laboral de los docentes en función de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

1.4. Planteamiento del problema de investigación

Este trabajo de investigación pretende conocer el nivel de satisfacción laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen y determinar su relación con la gestión directiva que se realiza en la Institución. Para fines de este trabajo de investigación la gestión directiva en la institución comprende los siguientes personajes y departamentos: El Director de la Facultad, El Secretario Escolar, el personal alternativo de Dirección y Apoyo Escolar (secretarias, asistentes), el personal del departamento de Control Escolar, los Gestores Académicos, los Coordinadores de Maestrías, la Coordinación de Tutorías, los Líderes de Cuerpos Académicos, el Líder de Academia de Ciencias Básicas, el personal de la Biblioteca, el personal técnico de mantenimiento y el personal de limpieza.

Este estudio tiene la finalidad de proponer acciones para la mejora de la gestión directiva de la Facultad de Ingeniería de la Autónoma del Carmen y elevar el nivel de satisfacción de los docentes que repercutirá en su productividad como educadores, todo esto coadyuvará al logro armónico de los diferentes entornos y aspectos que intervienen y

repercuten de modo directo, tanto en los procesos como en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje que viven los alumnos en los diferentes niveles educativos.

En este sentido, si una de las preocupaciones y ocupaciones de los entes gubernamentales es proveer educación de calidad en cualquier nivel educativo, tal como lo cita la CPEUM en su Artículo 3ro Constitucional que a la letra dice que:

...el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (De la Federación, D.O., 1917, párr. 3)

Por lo tanto, es de esperarse que la gestión directiva facilite el desarrollo de esta calidad aportando una atmosfera de trabajo armónico en la institución para influir en los docentes de tal manera que cumplan con sus roles cubriendo la calidad que se pretende.

Debido a esto, ¿cuáles son las características de la gestión escolar directiva? Y ¿cómo influye ésta en la satisfacción laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen? son cuestionamientos que dieron origen a formular la siguiente interrogante:

1.5 Preguntas

1.5.1 Pregunta Central.

¿Cuál es la percepción docente de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que incide en la satisfacción laboral?

1.5.2 Preguntas de Investigación.

1. ¿Cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción relacionados con la gestión directiva, que influyen en la satisfacción laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen?
2. ¿Cuál es la percepción de los docentes en cuanto a la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que influye en su satisfacción laboral?
3. ¿Qué acciones lleva a cabo la dirección de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que garantice la satisfacción laboral docentes?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General.

Analizar la percepción docente de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que incide en la satisfacción laboral.

1.6.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los factores de satisfacción e insatisfacción relacionados con la gestión directiva que influyen en la percepción de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.
2. Detectar la percepción de los docentes acerca de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que influye en la satisfacción laboral.

3. Describir las acciones que realiza la dirección de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que garantiza la satisfacción laboral de los docentes.

1.8. Justificación

1.8.1. Justificación social de la investigación. Hablar de gestión es hablar de muchas cosas, pues la gestión no solo es un concepto multifactorial en cuanto a sus elementos sino también es un concepto multidimensional que atiende entre otras, a la gestión directiva. Por lo tanto, al trastocar el tema de la gestión directiva es necesario hablar de lo real, de lo ideal y de lo posible. Estos tres términos acrecientan la importancia del estudio, puesto que percibir la realidad es ambicionar la idealidad dentro de lo juiciosamente posible.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), la gestión directiva se refiere a la manera en cómo el establecimiento educativo es orientado; y el análisis de ella juega un papel muy importante para el desempeño armónico del docente y su satisfacción laboral, repercutiendo así en la calidad educativa del estudiante. De acuerdo con Locke (1976), citado por Luthans 2008, citado por Yañez, Arenas y Ripoll (2010), la satisfacción laboral se puede definir como el estado emocional positivo que surge de la evaluación de la experiencia laboral de una persona (p. 194).

Es un hecho que existe dirección, liderazgo y gestión en cualquier nivel educativo y en toda institución educativa, sin embargo, con esta investigación se pretende conocer el nivel de satisfacción laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen y determinar su relación con la gestión directiva que se realiza en la

Institución; esto con el fin de proponer estrategias para elevar el nivel de satisfacción de los docentes que repercutirá en su productividad como educadores. Es importante enfatizar esto coadyuvará al logro armónico de los diferentes entornos y aspectos que intervienen y repercuten de modo directo, tanto en los procesos como en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje que viven los alumnos de la Facultad.

Es posible decir que mediante este estudio se benefician los directivos de la Facultad ya que sirve de punto de referencia para entender la realidad de su gestión directiva y pueden obtener información acerca del efecto que producen las normas, políticas y disposiciones generales de la escuela.

1.8.2. Viabilidad de la investigación. Para la investigación son mínimos los recursos financieros, materiales y humanos requeridos para su desarrollo, es decir se contará con bibliografía e información histórica y actual sobre la situación en que se encuentran las variables involucradas en la investigación, con la posibilidad de efectuar la valoración y análisis pertinentes que arrojen conclusiones, propuestas y recomendaciones que sirvan para la solución de la problemática planteada o en su caso la optimización de la situación.

1.9. Limitaciones de la investigación

Los límites de la presente investigación serán el tiempo para la recolección de datos e información necesaria para los resultados finales y propuestas a obtener puesto que este periodo únicamente será el último semestre del ciclo escolar 2015-2016 que es el solicitado por el Instituto Politécnico Nacional y el permitido por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

1.9.1. Temporalidad. La temporalidad de la presente investigación fue de febrero 2015 a junio de 2016. Debido a que es una investigación transversal los instrumentos se aplicaron una sola ocasión en el mes de mayo de 2016.

1.9.2. Grupos de estudio. El grupo de estudio que compone la presente investigación es de 81 docentes, siendo éstos 46 de tiempo completo, 22 de tiempo parcial y 13 técnicos encargados de laboratorios; y del personal de los siguientes departamentos: La Dirección (2), Apoyo Escolar (4), Gestores Académicos (8), Coordinación de Maestrías (2), Coordinación de Tutorías (1), Líderes de cuerpos Académicos (11), Academia de Ciencias Básicas (1), Biblioteca (3), Servicios Generales (5), y Talleres y Mantenimiento (3); todos, trabajadores de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

CAPÍTULO 2.

Gestión Directiva, Satisfacción Laboral y Percepción

"Ir juntos es comenzar. Mantenerse juntos es progresar. Trabajar juntos es triunfar"

-Henry Ford-

CAPÍTULO 2.

Gestión Directiva y Satisfacción Laboral

2.1. Gestión Directiva

Tanto la gestión como la dirección llevan intrínsecos en sus conceptos elementos tales como: actuar, organizar, dirigir, guiar, supervisar, pilotear, saber hacer, por mencionar algunos. Debido a esto, en los apartados de éste capítulo se considerará a la dirección y a la gestión como actividades necesarias, fundamentales y obligatorias para la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas.

En la primera sección de este apartado se conceptualizará el término “gestión” y se presentarán los tipos de gestión más comunes. Seguido de esto, se definirá la “dirección” y todos los elementos que la componen.

Para finalizar, se presentará de forma detallada la variable independiente de esta investigación que le dará sentido al apartado de este capítulo: La Gestión Directiva. Para entender de manera racional este tema, se consideró prudente abordar un tema que no sólo antecede a la gestión directiva, sino que también es su fundamento: La Gestión Escolar.

Respecto a ella, algunos autores la consideran como “Gestión Escolar”, “Gestión Educativa”, “Gerencia Escolar” o “Gestión Administrativa en una Institución Educativa”; para fines de esta investigación, todas estas variaciones nominales se tomarán como sinónimas, dependiendo del autor que se cite.

2.1.1. Gestión. La palabra gestión proviene del latín *gestio*, -ōnis y de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española *gestionar* significa llevar adelante una iniciativa o un proyecto, ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo, y manejar o conducir una situación problemática. (Real Academia Española, 2014).

De acuerdo a Mayo, Parsons y Weber, citados por UNESCO (2011), “la gestión tiene que ver con los componentes de una organización, cómo se estructuran, la articulación que hay entre ellos, los recursos y los objetivos (Weber, 1976)...” (p. 20); la gestión también enfatiza la interacción entre personas, se centra en las metas, y se relaciona con la experiencia.

Por su parte Casassus citado por Canflux et al. (2009) define la gestión como la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización; en otras palabras, es la capacidad de articular los recursos con los que se disponen de manera de lograr lo que se desea.

Huergo (2003) sostiene que gestionar no es exclusivamente administrar, ni simplemente organizar y, mucho menos, conducir. Tampoco es algo que siga la lógica de las “recetas”. Pensar y realizar la gestión es un desafío de cada momento. Esto se debe a que cambian constantemente las situaciones, las personas, los entornos y los escenarios; en otras palabras, cambian las realidades dentro de las cuales se actúa.

Otro concepto de Gestión según Barrios, citado por Forero (2013), es que “es el proceso mediante el cual el directivo o equipo directivo determinan las acciones a seguir según los objetivos institucionales, las necesidades detectadas, los cambios deseados, las nuevas acciones solicitadas, y la implementación de cambios necesarios de mandos..” (p.

77). La gestión se relaciona con la forma en cómo se realizan estas acciones y los resultados que se logran.

Villamayor y Lamas citados por Huergo (2003), expresan que “gestionar es una acción integral, entendida como un proceso de trabajo y organización en el que se coordinan diferentes miradas, perspectivas y esfuerzos, para avanzar eficazmente hacia objetivos asumidos institucionalmente...” (p. 2). En la gestión de una organización se espera que estas miradas, perspectivas y esfuerzos sean adoptados de manera participativa y democrática por todos los involucrados en ella.

Es por eso que cuando se habla de gestionar, “entonces, se hace referencia a la forma a través de la cual un grupo de personas establece objetivos comunes, organiza, articula y proyecta las fuerzas, los recursos humanos, técnicos y económicos.” (Huergo, 2003, p. 3). En este sentido, la gestión es un proceso de construcción colectiva, donde lo colectivo no es lo homogéneo, sino una plataforma de identidades, experiencias y habilidades en un horizonte común, es decir una trama de diferencias articuladas en una concreción social.

2.1.1.1. Tipos de Gestión. Para Ruiz (2012), los cambios tecnológicos que se han producido en la sociedad han ampliado el campo de la gestión. En las primeras etapas del desarrollo económico, las organizaciones se definían porque realizaban tareas repetitivas y fáciles de definir. En sus respectivos lugares de trabajo, las personas sabían exactamente cuál era y seguiría siendo su misión. Esta simple interpretación de la gestión que existía entonces, ahora es un eco del pasado, pues la automatización, la informática, las nuevas tecnologías de la información y las crecientes expectativas de la sociedad han hecho de la gestión un término aún más complejo, pues la parte fundamental de ella es que se apoya y

funciona a través de personas, por lo general equipos de trabajo; considerando que en la actualidad, únicamente así se podrán lograr resultados.

La gestión, de acuerdo con Berales (2009), se puede ver desde diferentes ámbitos, esto quiere decir que existen diversos tipos de ella; algunos ejemplos son: gestión social, gestión de proyectos, gestión del conocimiento, gestión investigativa, gestión cultural, gestión pedagógica, gestión del aprendizaje, gestión académica, gestión escolar, gestión directiva, etc.

La gestión escolar se entiende como una función puramente técnica, administrativa-contable centrada en la persona individual del director, la cual dirige y enfoca sus funciones en la cultura organizacional y la acción educativa social y la visión de las metas del centro educativo. Por su parte, la gestión directiva se considera como una estrategia organizativa y una metodología de gestión que hace participar a todos los miembros de una organización con el objetivo fundamental de mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad.

Para este trabajo de investigación, la gestión escolar y la gestión directiva se consideran sinónimas.

2.1.2. Dirección. La palabra dirección proviene del latín directiō, -ōnis. Algunos de sus significados, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, son: 1) Tendencia de algo inmaterial hacia determinados fines, 2) Consejo, enseñanza y preceptos con que se encamina a alguien, y 3) Conjunto de personas encargadas de dirigir una sociedad, un establecimiento, una explotación, etc. (RAE, 2014).

La dirección es aquel elemento de la gestión en el que se logra la realización efectiva de todo lo planeado por medio de la autoridad del director, ejercida a base de

decisiones, ya sea tomas directamente o delegando dicha autoridad, y se vigila de manera simultánea que se cumplan en la forma adecuada todas las órdenes emitidas. (Reyes, 1994).

Koontz y O'Donnell citados por Salazar, Flores, Flores y Tapia (2011), sostienen que “la dirección es la función ejecutiva de guiar y vigilar a los subordinados” (p. 64), es decir, la misión de la dirección es hacer funcionar el grupo social, siempre y cuando éste ya esté constituido.

La dirección implica dos acciones: “influir sobre los demás para alcanzar logros, metas y objetivos. Esto sucede cuando se entiende que el papel de un directivo es crear una visión acerca del estado futuro de la organización.” (Franklin, 2007, p. 72). La segunda es “coordinar esfuerzos esenciales de aquellos que integran la organización”. (Bernard citado por Reyes, 1994, p. 384)

Franklin (2007), considera a la dirección como el arte de dirigir. Y según él, está compuesta de elementos claves, tales como, la combinación de rasgos, habilidades, destrezas y comportamientos a los que recurren los directivos para interactuar con el capital humano, es decir, las personas, y material de la organización.

En otras palabras, los directivos hacen cosas a través de otras personas y esto lo logran tomando decisiones, asignando recursos y dirigiendo actividades a fin de alcanzar ciertas metas. Los directivos supervisan las actividades de otros y son responsables de alcanzar las metas de sus organizaciones. (Robbins & Coulter, 2005)

Existen cuatro funciones básicas que los directivos deben realizar: 1) planear, 2) organizar, 3) dirigir, y 4) controlar.

Robbins y Coulter, (2005) describen cada función de la siguiente manera:

1. **Planeación:** Es la función de la dirección en la que se definen las metas, se fijan las estrategias para alcanzarlas y se trazan planes para integrar y coordinar las actividades.
2. **Organización:** Consiste en determinar qué tareas hay que hacer, quiénes las hacen, cómo se agruparán, quién rendirá cuentas, a quién se le rendirán y dónde se tomarán las decisiones.
3. **Dirección:** Consiste en motivar a los subordinados, influir en los individuos y los equipos mientras hacen su trabajo, esto incluye, elegir el mejor canal de comunicación y ocuparse del comportamiento de los empleados.
4. **Control:** Consiste en vigilar el desempeño actual, compararlo con una norma y emprender las acciones que hacen falta.

En resumen, la dirección es aquel elemento de la administración en el que se logra la realización efectiva de todo lo planeado, siendo el director el que ejerce la autoridad por medio, principalmente de decisiones, tomadas directamente o tomadas delegando tal autoridad.

Parte importante de la dirección es vigilar que se cumplan en la forma adecuada todas las órdenes emitidas. (Ortiz, 2010, p. 184).

2.1.2.1. Etapas de Dirección. La secuencia exacta de las etapas de dirección se da de manera indistinta, por lo tanto, asignarles un orden resulta difícil; para fines prácticos se establece el siguiente orden: toma de decisiones, integración, motivación, comunicación, liderazgo o poder que etapa compuesto de autoridad, delegación y supervisión. (Münch, 2005, p. 20)

2.1.2.1.1 *Toma de decisiones.* Una decisión es una elección de un curso de acción entre varias alternativas. Esta etapa constituye una función que es inherente a los directivos de cada organización.

Para fines de conceptualización, Münch (2005), considera que la toma de decisiones es el “proceso sistemático y racional por medio del cual se selecciona entre varias alternativas el curso de acción óptimo.” (p. 21)

El tomar decisiones es algo aleatorio o fortuito, pero su importancia es tal que se han desarrollado técnicas fundamentalmente a base de herramientas matemáticas y de investigación de operaciones. (Flores, 2014). Estas herramientas pueden ser cualitativas, cuando se basan en el criterio, la experiencia y las habilidades de quienes las toman, y cuantitativas, que, como anteriormente se mencionó, utilizan métodos matemáticos, estadísticos y de ingeniería económica.

Existe un modelo racional para tomar decisiones publicado por Stoner, Freeman y Gilbert (1996), que consiste en un proceso que ayuda a los administrativos a ponderar alternativas y a elegir las que tiene más probabilidad de éxito:

1. Definir el problema: Es básico definir a la perfección cuál es el problema a resolver, pues si no se tiene identificado el problema, uno puede ser parte de él.
2. Analizar el problema: Es desglosar los componentes del problema, así como los componentes del sistema en que se desarrolla.
3. Evaluar alternativas: Consiste en determinar el mayor número posible de alternativas de solución, estudiar ventajas y desventajas; igualmente la factibilidad de su implementación, y los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

4. Elegir entre alternativas: Ya evaluadas, se elige la más idónea para las necesidades del sistema, y la que reditúe máximos beneficios. Además es bueno seleccionar dos o tres para tener estrategias adicionales en dado caso que se presenten problemas fortuitos.

5. Aplicar la decisión: Consiste en poner en práctica la decisión elegida, por lo que se debe tener un plan para el desarrollo de la misma. Este plan debe comprender los recursos, los procedimientos y los programas necesarios para la implementación de la decisión.

En efecto, es importante señalar que de la adecuada selección de alternativas depende gran parte del éxito de cualquier organización.

2.1.2.1.2. Integración. La integración es la función mediante la cual se eligen y obtienen los recursos necesarios para poner en marcha las estrategias para ejecutar los planes. (Münch, 2005, p. 23).

Reyes (1994) sostiene que, integrar es obtener y articular los elementos materiales y humanos que la organización y la planeación señala como necesarios para el adecuado funcionamiento de un organismo social. Comprende la función a través de la cual el administrador elige y se allega de los recursos para poner en marcha las decisiones previamente establecidas para ejecutar cualquier plan. Existen ciertas reglas o principios en la administración necesarias para lograr efectividad en la integración.

La tabla 2.1 los describe a detalle de la siguiente manera:

Tabla 2.1

Como lograr la efectividad en la integración en una organización.

Reglas o Principios para la integración de Personas	
El hombre adecuado para el puesto adecuado	El personal debe poseer las características o requisitos que la organización establezca para desempeñar adecuadamente un puesto. Los hombres deben adaptarse a las funciones de la organización y no éstas a los hombres.
La provisión de elementos administrativos	Debe proveerse a cada miembro los elementos necesarios para realizar de forma eficiente las obligaciones de su puesto. Ej: Manual de procedimientos y funciones.
Importancia de la introducción adecuada	El momento en que la persona ingresa a la organización es trascendental y por lo mismo, debe ser vigilado con especial cuidado, pues de ese momento dependerá su adaptación al ambiente, su desenvolvimiento, su desarrollo y su eficiencia dentro de la misma.
Reglas o Principios para la integración de recursos materiales, financieros y tecnológicos	
Provisión de elementos necesarios	Para poder llevar a cabo las funciones de la organización es indispensable contar con recursos financieros, materiales y tecnológicos suficientes y de calidad, de lo contrario los objetivos no se lograrán con la eficiencia deseada. La dirección debe estar consciente de qué elementos necesita su personal.
Calidad en la selección de proveedores	Todos los insumos deben seleccionarse de acuerdo con los proveedores que ofrezcan mayor calidad y no basarse en el precio, ya que esto puede ocasionar baja calidad y a la larga mayores costos.
Abastecimiento oportuno:	Los elementos materiales deben disponerse en cada momento que se necesiten dentro de los márgenes fijados por la planeación, de forma tal que ni falten en determinado momento restando eficiencia, ni sobren innecesariamente, recargando costos.
Instalación y mantenimiento:	La instalación y mantenimiento de los elementos materiales representa costos necesarios, pero también supone momentos improductivos, es por eso que debe planearse con máximo cuidado la forma sistemática de conducir estas actividades, para que esa improductividad se reduzca al mínimo.

Nota: Adaptado de Münch, L., (2005) y Reyes, A., (1994).

Así como existen reglas o principios necesarios para la efectividad en la integración, también existen cuatro etapas para lograr su eficacia. Münch (2005) y Reyes (1994), las resumen de la siguiente manera:

1. Reclutamiento: Se refiere a la obtención de candidatos para ocupar un puesto; tiene por objeto hacer de personas totalmente extrañas a la empresa, conocidos a la misma, para así despertar en ellos el interés necesario.
2. Selección: Se refiere a la elección del candidato más idóneo, utilizando tácticas, como filtros o cribas que van desechando a los candidatos inadecuados.
3. Inducción o Introducción: Tiene dos fines, 1. Articular o armonizar el nuevo elemento al grupo social del que formará parte, y 2. Dar a conocer los objetivos de la organización.
4. Capacitación o Desarrollo: Por medio de ésta etapa se logra el desenvolvimiento e incremento de las capacidades del personal, para lograr su máxima eficiencia. Busca desenvolver las cualidades innatas que cada persona tiene.

Es importante enfatizar que mediante la integración la organización obtiene el personal idóneo para el mejor desempeño de las actividades de la misma.

2.1.2.1.3. Motivación. En su acepción más sencilla, motivar significa mover, conducir, impulsar a la acción.

“Es una de las labores más importantes de la dirección y a la vez la más compleja, pues a través de ella se logra la ejecución del trabajo que tiende a lograr los objetivos de la organización” (Münch, 2005, p. 25).

Leache citado por Alcántara et al. (2014), menciona que la motivación es entendida como una fuerza impulsora que dinamiza el comportamiento del directivo, y le impulsa y orienta al logro de objetivos misionales mediante una serie de acciones de diferente naturaleza.

Por su parte, Stoner et al. (1996), consideran que “motivar es el proceso administrativo que consiste en influir en la conducta de las personas, basado en el conocimiento de qué hace que la gente funcione” (p. 488).

De acuerdo con Münch (2005), la motivación es el proceso por medio del cual se logra la satisfacción del personal y se impulsa su conducta hacia el logro de los objetivos de acuerdo con los estándares deseados.

Existen múltiples teorías relacionadas con la motivación, y es importante que el directivo conozca de ellas, ya que para incrementar la productividad y la calidad del personal se requiere comprender factores que influyen en la motivación en el trabajo, de tal forma que se posible establecer aquellas condiciones necesarias para lograr la motivación. (Münch, 2005).

En el apartado 2.2.6. Referente a la satisfacción laboral ubicado en este capítulo se describirán las teorías que, para fines de esta investigación, se han considerado importantes importantes.

2.1.2.1.4. Comunicación. La Comunicación es un aspecto clave en el proceso de dirección. De acuerdo con Reyes (1994), es un proceso mediante el cual los conocimientos, tendencias y sentimientos son conocidos y aceptados por otros.

Por su parte, Münch (2005), la define como el proceso por medio del cual se transmite y recibe información. Administrativamente hablando, y sobre todo dentro del

contexto de la dirección, la comunicación es uno de los facilitadores más importantes para el intercambio de ideas y experiencias, pues sin ella no se podrían dar estos fenómenos.

Según Flores (2014), “la comunicación capacita al director para obtener datos para la toma de decisiones, para ayudarse a identificar problemas y saber qué acciones son necesarias; haciendo con esto que la comunicación sea un medio y no un fin” (p. 24).

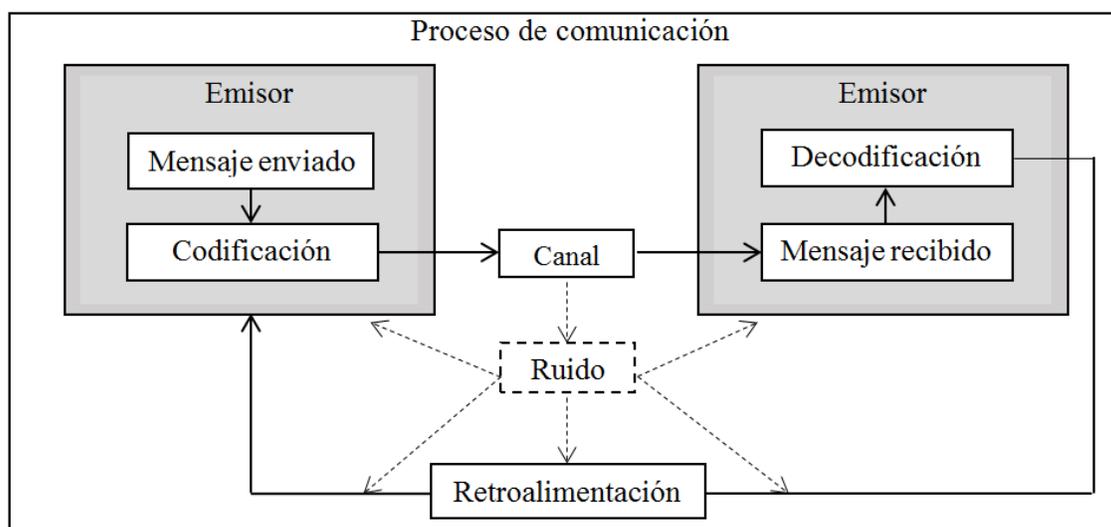


Figura 2.1 Proceso de la comunicación efectiva dentro de las organizaciones. Adaptado de “Comportamiento Organizacional” por Robbins, S. y Judge, T. (2013), Comunicación, 11, p. 338. Copyright 2013 por Prentice Hall.

Antes de que ocurra la comunicación se necesita un propósito: un mensaje que se transmitirá entre un emisor y un receptor. El emisor codifica el mensaje, es decir, la convierte a una forma simbólica, y lo transmite por algún medio, que es el canal, al receptor, quien a su vez lo decodifica. El resultado es la transferencia de significado de una persona a otra. (Robbins & Judge, 2013).

Münch (2005), considera que existen ciertos requisitos para que se dé una comunicación efectiva dentro de una organización y hace hincapié en que una comunicación eficaz implica la existencia de los siguientes factores:

- Claridad: La comunicación debe ser accesible para quien va dirigida.
- Integridad: La comunicación debe servir como lazo integrador entre los miembros de la empresa.
- Aprovechamiento de la organización informal: La comunicación es más efectiva cuando se utiliza la organización informal para suplir canales de información de la organización formal.
- Equilibrio: Todo plan de acción debe acompañarse del plan de comunicación correspondiente.
- Síntesis: La comunicación debe ser la estrictamente necesaria y lo más concisa posible, ya que el exceso de información puede ocasionar burocracia e ineficiencia.
- Difusión: Preferentemente toda la comunicación formal de la empresa debe efectuarse por escrito y pasar solo a través de los canales estrictamente necesarios, evitando papeleo excesivo y los rumores que son el principal enemigo de la comunicación efectiva.
- Evaluación: Los sistemas y canales de comunicación deben revisarse y perfeccionarse periódicamente.
- Retroalimentación: Es indispensable establecer mecanismos para obtener retroinformación acerca de los procesos de comunicación con la finalidad de detectar fallos y mejorar continuamente (p.32)

Es de suma importancia comprender la comunicación tiene cuatro funciones primordiales dentro de un grupo u organización; controlar, motivar, expresar e informar. La

importancia de cada función dependerá del objetivo que pretendan lograr, el o los directivos.

2.1.2.1.5. Liderazgo. Hoy por hoy, el Liderazgo ha incitado uno de los debates más apasionados de la última década. Ha sido tema de innumerables libros, manuales, seminarios, cursos, tesis, revistas, y sinfín de artículos y documentales que a su modo de ver, ayudan al lector o asistente a mejorar sus aptitudes, actitudes y manera de colaborar con otras personas.

De acuerdo con Kroeck, Lowe y Brown citado por Nader y Castro (2007), el campo constituido por el liderazgo es muy diverso e incluye un amplio espectro de teorías, definiciones, evaluaciones, descripciones, prescripciones y filosofías. Su estudio se ha abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas tales como la historia, la teoría psicodinámica, la teoría del desarrollo organizacional, la sociología e incluso la educación. Por lo tanto no existe hasta el momento una definición universal, específica y ampliamente aceptada respecto a él; es más, algunos autores afirman que por la complejidad del fenómeno probablemente nunca se alcance a consolidar una definición unívoca del mismo.

Es debido a esto, que para la construcción de este aparatado se han escogido autores específicos como Robbins y Judge, Slocum y Hellriegel y Münch, por mencionar algunos ejemplos, que de alguna u otra manera sus definiciones convergen en algún punto.

El liderazgo, en palabras muy sencillas se define, según Mateo y Valdano citado por Molinar y Velázquez (2007), como el “arte de gestionar voluntades” (p. 11). Estos autores mencionan que es un arte porque los líderes tienen la disposición de actuar necesitando específicamente dos cosas: 1) un espíritu que contagie y provoque a la acción para la transformación y mejora de algo, y 2) una capacidad innovadora que dé ese toque “mágico”

que destierra el conformismo y la pasividad; en otras palabras, es imperante que el líder vea más allá, antes que los demás o de forma distinta a ellos. Por lo tanto, el líder debe poseer esa fuerza misteriosa para percibir la realidad de forma desacostumbrada.

Amaru (2009), considera que el liderazgo es uno de los papeles que desempeñan los directivos. La persona que desempeña el papel de líder influye en el comportamiento de uno o más seguidores, que lo siguen o aceptan su influencia por algún motivo.

Por su parte Münch, (2005) considera que “el liderazgo consiste en inspirar y guiar a los subordinados hacia el logro de los objetivos de la organización”. (p. 33)

Robbins y Judge (2013), lo consideran como la habilidad de influir en un grupo y dirigirlo hacia el logro de un objetivo o un conjunto de metas. La fuente de esta influencia puede ser formal, como la que proporciona una jerarquía administrativa en una organización; o puede ser un liderazgo no otorgado, que es la capacidad de influir de manera independiente de la estructura formal de ella. En otras palabras, un líder puede surgir desde el interior de un grupo, o bien, por una asignación formal.

Slocum y Hellriegel (2009), opinan que el liderazgo es el proceso de desarrollar ideas y una visión, viviendo según los valores que apoyan esas ideas y esa visión, influyendo en otros para que las incorporen en su propia conducta y tomando decisiones sobre diferentes aspectos.

Por su parte, Stoner et al., consideran que el liderazgo es el proceso de dirigir e influir en las actividades laborales de los miembros de un grupo. Es decir, es el proceso por el cual un individuo ejerce influencia sobre la gente e inspira, motiva y dirige sus actividades para alcanzar los objetivos de la organización.

Algunas características que identifican a los líderes, de acuerdo con Amaru (2009), son:

-Una persona tiene liderazgo cuando logra conducir las acciones de otros o influir en su comportamiento.

-Liderazgo es la realización de metas por medio de la dirección de colaboradores.

-El liderazgo ocurre cuando hay líderes que inducen a sus seguidores a realizar ciertos objetivos que representan los valores y las motivaciones de ambos.

-Liderazgo es el uso de la influencia no coercitiva para dirigir las actividades de un grupo y llevarlo a realizar sus propios objetivos. (p. 313)

Noel Tichy, citado por Slocum y Hellriegel (2009), opina que “el liderazgo es alcanzar algo por conducto de otra gente, lo que no hubiera sucedido si uno no estuviera allí” (p. 250).

En el mundo de hoy, eso significa menos órdenes y control, y más cambio de mentalidad de la gente. Este cambio de mentalidad modifica la forma en que una organización de cualquier índole se conduce. En otras palabras, en la actualidad, el liderazgo es ser capaz de movilizar ideas y valores que energizan a la gente.

Comparando las definiciones anteriores en cuanto al liderazgo, todas coinciden en un punto elemental: La influencia.

Elementos del Liderazgo. De acuerdo con la Real Academia Española (2014), la influencia tiene poder, valimiento y autoridad.

Autores como Slocum y Hellriegel, Robbins y Coulter, Münch y Stoner, Freeman y Gilbert, consideran que el poder y la autoridad son elementos esenciales del liderazgo, sin embargo, estos elementos no son los únicos, existen otros como la delegación y supervisión que hacen del liderazgo un ideal de la dirección.

Según Münch (2005), el liderazgo está constituido por tres elementos: autoridad, delegación y supervisión. Stoner et al. (1996), agregan un elemento esencial: el poder.

Poder. El poder es parte inseparable del liderazgo. Stoner et al. (1996), lo conceptualizan como “la capacidad para ejercer influencia en los demás” (p. 514).

El poder puede estar presente en cualquier relación. En una organización, podría pensarse que únicamente quien ejerce poder es el director, sin embargo, esto no es así, pues existen otras personas que ejercen influencia dentro de la organización. (Stoner et al. 1996) Ej. Algunos empleados, dicen y hacen cosas que influyen en los directores y quizás, en otros empleados.

Autoridad. La autoridad es el ejercicio del poder. Es la facultad de que está investida una persona, dentro de una organización, para dar órdenes y exigir que sean cumplidas, para la realización de aquellas acciones tendientes al logro de los objetivos. En otras palabras, la autoridad es el derecho de mandar y el poder de hacerse obedecer. (Münch, 2005)

Stoner, et al., coinciden con Münch, al sostener que la autoridad es una forma de poder. Concretamente, la autoridad formal es poder legítimo. Sin embargo, con frecuencia, el término se usa en un sentido más amplio para referirse a la capacidad de una persona para ejercer el poder como resultado de ciertas cualidades.

La Real Academia Española (2014), sostiene que a la autoridad como una potestad que faculta y tiene legitimidad. La define como el poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o derecho.

Entonces, bien podría decirse que el poder se ejerce y la autoridad se otorga, debido a que en la autoridad existe cierta legitimidad.

Reyes (1994) define la autoridad como “la facultad para tomar decisiones que produzcan efectos” (p. 409). Él sostiene que quien decide es el que tiene la autoridad; y el criterio práctico para saber en quien radica la autoridad es conocer quien toma las decisiones que son obedecidas.

Delegación. De acuerdo con Münch (2005), “es en la delegación donde se manifiesta claramente la esencia de la dirección y el ejercicio de la autoridad, ya que administrar es hacer a través de otros” (p. 34). En otras palabras, la delegación es la concesión de la autoridad y responsabilidad para actuar.

Para Reyes (1994) delegar es comunicar a otra persona parte de la autoridad que se posee, compartiendo con ella responsabilidad, para que ejercite tal autoridad en su nombre.

Stoner et al., opinan que “la delegación es la forma en que se distribuye la autoridad formal dentro de la estructura de una organización” (p. 514), y la consideran una decisión clave para organizar; también sostienen que delegar es asignar a otra persona la autoridad formal, es decir, el poder legítimo y la responsabilidad para desempeñar actividades específicas.

Los directivos deben delegar autoridad en los empleados para que la organización funcione con eficiencia, pues no existe el director que pueda realizar personalmente ni supervisar completamente, todo lo que ocurre en la organización.

Supervisión. La supervisión consiste en “vigilar y guiar a los subordinados de tal forma que las actividades se realicen adecuadamente. (Münch, 2005, p. 35)

Según Reyes (1994), la función supervisora supone ver que las cosas se hagan como fueron ordenadas. Este autor plantea que la supervisión, por ser función inmediata al control, fácilmente puede confundirse con él; sin embargo, el criterio para distinguirlos radica en que la supervisión es simultánea a la ejecución, mientras que el control es posterior a ella, aunque sea por corto tiempo.

Una supervisión efectiva depende de diversos factores. Algunos de ellos son: la productividad del personal para lograr los objetivos, la observancia de la comunicación, la relación entre jefe-subordinado, la corrección de errores, y la observancia de la motivación y del marco formal de disciplina. (Flores, 2013).

Características y conocimientos necesarios para considerarse un líder. El ocupar un cargo directivo no garantiza que el individuo posea las características o el conocimiento que un personaje considerado líder necesita.

En la práctica, todo director debe ser un líder. El director basa su posición en la jerarquía organizacional, mientras que el líder se basa en sus cualidades personales. En el mundo de hoy, poseer habilidades directivas no basta para que un director tenga éxito. Debe entender la diferencia entre gestión directiva y liderazgo, y la forma en que esas dos actividades se pueden combinar para alcanzar el éxito organizacional. (Chiavenato, 2009)

Münch (2005), considera que “un líder se distingue de un jefe porque el personal bajo su cargo reconoce en él, no sólo la autoridad que emana de su puesto, sino la que deriva de sus conocimientos, experiencia, habilidades y cualidades” (p. 43)

Estos aspectos inspiran confianza, respeto y lealtad suficientes para conducir y guiar a los subordinados hacia el logro de los objetivos deseados; y al mismo tiempo

permiten al líder alentar, enseñar, escuchar y facilitar la ejecución de todas las personas a su mando.

Por lo tanto, la tabla 2.2 hace un recuento de las características o cualidades, así como de los conocimientos que un líder necesita, divididas según las percepciones de diferentes autores.

Tabla 2.2

Características y conocimientos de un líder según el autor.

Autor	Características				
Martens	1. Asertividad 2. Empatía 3. Habilidades de comunicación	4. Autocontrol 5. Confianza en los demás 7. Persistencia	8. Flexibilidad 9. Aprecio por los demás 10. Disposición de ayudar a otros a desarrollarse	11. Responsabilidad 12. Habilidad de identificar problemas prontamente	
Molinar y Velázquez	1. Práctica y vivencia de valores éticos	2. Capacidad de juicio para distinguir el bien del mal	3. Habilidades de comunicación	4. Habilidades de influencia	5. Habilidades para el desarrollo de la personalidad
Gardner	<p>1. Una mente disciplinada. Es preciso dedicar diez años al dominio de una disciplina. La mente disciplinada sabe asimismo cómo trabajar de manera constante a lo largo del tiempo para mejorar las habilidades y la comprensión. Si el individuo no cuenta en su haber con al menos una disciplina está destinado a seguir el paso que le marquen los demás.</p> <p>2. Una mente sintética recaba información de fuentes dispares, comprende y evalúa esa información con objetividad y la reúne de forma que adquiera sentido no sólo para quien la ha sintetizado sino también para los demás.</p> <p>3. Una mente creativa abre nuevos caminos, presenta nuevas ideas, plantea preguntas con las que no estamos familiarizados, invoca nuevas formas de pensar y llega a respuestas imprevistas. La mente creativa trata de mantenerse un paso por delante de los robots y los ordenadores más sofisticados.</p> <p>4. Una mente respetuosa observa y acepta las diferencias entre los individuos y los grupos humanos, al tiempo que trata de comprender a esos otros y procura trabajar con ellos.</p> <p>5. Una mente ética reflexiona acerca de la naturaleza del propio trabajo y sobre las necesidades y deseos de la sociedad. Esta mente se forma un concepto acerca de la manera en que los trabajadores pueden servir a fines y propósitos que trascienden los intereses personales, así como del modo en que los ciudadanos pueden actuar de forma desinteresada para mejorar su entorno.”</p>				
Münch	Cualidades		Conocimientos		
	1. Confianza, dominio de sí mismo 2. Visión, iniciativa 3. Sentido común 4. Comunicación, optimismo 5. Pasión	6. Don de mando, sinceridad, justicia y lealtad 7. Disciplina, espíritu de logro 8. Respeto, sencillez y humildad 9. Planeamientos significativos	1. Conocimientos tecnológicos: Es indispensable dominar el campo que hay que dirigir, junto con el investigar y mantenerse constantemente actualizado. 2. Conocimientos de gestión: La aplicación de técnicas y principios de gestión, es primordial para desarrollar un estilo de liderazgo acorde a la organización.		

Nota: Adaptado de Martens, R. (1987), Münch, L. (2005), Molinar, M. y Velázquez, L. (2007) y Gardner, H. (2007).

Las cualidades y conocimientos anteriormente mencionados son de carácter enunciativo y no limitativo, es decir, cualquier otra cualidad o virtud que se cultive, servirá para enriquecer la personalidad del líder. (Münch, 2005)

Principales Estilos y Teorías de Liderazgo. Las organizaciones necesitan un liderazgo firme y una administración sólida para alcanzar una eficacia óptima. En la actualidad, se necesitan líderes que desafíen el estatus quo, que elaboren visiones del futuro y que inspiren a los miembros de las organizaciones para que deseen lograr esas visiones. Ya se ha establecido que la influencia es la principal característica de un líder. La fuente de esta influencia puede ser formal, como la que proporciona una jerarquía administrativa dentro de una organización. Sin embargo, el simple hecho de que una organización otorgue a sus directivos ciertos derechos formales no garantiza que sean capaces de dirigir con eficacia. (Robbins & Judge, 2013)

Además del liderazgo formal Robbins y Judge (2013), consideran que existe un liderazgo que no es otorgado, es decir, la capacidad de influir que se da de manera independiente de las estructuras formales de las organizaciones, este liderazgo no otorgado, con frecuencia es tan importante, o más, que la influencia formal. En otras palabras, los líderes pueden surgir desde el interior de un grupo, o bien, por una asignación formal.

Todos los líderes tienen su propio estilo de dirigir y estos estilos están basados en ciertas teorías que ayudan a comprender y solidificar la el concepto de liderazgo. Esta sección pretende hacer un breve recuento de las principales teorías y estilos del liderazgo.

Teorías. Una teoría es, de acuerdo con la Real Academia Española (2014) es un conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación, y una serie

de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos; es decir, las teorías son conjuntos organizados de ideas que explican fenómenos, deducidas a partir de la observación, la experiencia o el razonamiento lógico.

En otras palabras, significan aproximaciones teóricas hacia la comprensión de algo, en este, hacia la comprensión del liderazgo. Si bien, dependen de los estudios y análisis efectuados, implican la creación de conceptos que hagan más sólida la idea del liderazgo.

Estilos. La Real Academia Española (2014), considera que un estilo es un modo, una manera o una forma de comportamiento usual o acostumbrado.

Por su parte Münch (2002), menciona que el estilo de liderazgo se refiere a una serie de comportamientos relativamente duraderos en la forma de dirigir que caracterizan a líder. Esta forma de dirigir, es decir, el estilo, prevalecerán en una organización y muestran una serie de patrones comunes de comportamiento, sin embargo, la actuación de los líderes puede variar en forma considerable de una situación a otra.

El desarrollar un estilo de liderazgo significa que la persona que dirige y lidera una organización va a mostrar una serie de conductas y comportamientos comunes para con los miembros. Sin embargo, es importante entender que el líder no siempre mostrará un mismo estilo, ya que hay situaciones o contextos donde se amerita cambiarlo.

Por su parte, Lussier (2002), afirma que el estilo de liderazgo es la combinación de rasgos, destrezas y comportamientos a los que recurren los líderes al interactuar con los seguidores.

Para conocer más sobre las principales teorías y estilos de liderazgo, la tabla 2.3 hace un resumen breve de ellos.

Tabla 2.3

Principales Teorías y Estilos de Liderazgo.

Consisten en		Rasgos más estudiados de esta teoría		Conclusiones generales	
Teorías de los rasgos	Son teorías que se centran en los rasgos del líder, es decir, las características de personalidad, sociales, físicos o intelectuales que se podrían usar para diferenciar a los líderes de los que no lo son. Su finalidad es identificar los rasgos que estén relacionados con el liderazgo.	- extroversión - estatura física - apariencia - clase social - facilidad de palabra - honradez - estabilidad emocional	- escrupulosidad - sociabilidad - energía - deseo de dirigir - conocimientos adecuados para el puesto	- ambición - integridad - inteligencia - confianza en sí mismos -inteligencia emocional (IE)*	Los investigadores han acordado que los rasgos por sí mismos no eran suficientes para explicar el liderazgo eficaz, ya que las explicaciones que se basaron únicamente en ellos ignoraron las interacciones de los líderes y los integrantes de su grupo, así como los factores situacionales. *Algunos autores consideran que la (IE) es el rasgo más importante que un líder necesita debido a que un componente de ella es la empatía. Los líderes empáticos perciben las necesidades de los demás, escuchan lo que dicen sus seguidores (y lo que no dicen), y son capaces de interpretar correctamente las reacciones de otros. Al líder que maneja y expresa de forma eficaz sus emociones le resulta más fácil influir en los sentimientos de sus seguidores.
	Consisten	Elementos	Aspectos del comportamiento de estudios que sustentan la teoría		Conclusión general
Teorías del comportamiento	Proponen que existen ciertos comportamientos que caracterizan a los líderes. - capacitación - diseño de programas que desarrollen patrones conductuales en los individuos que desean ser líderes eficaces.	Universidad de Iowa	-Estilo democrático: Permite la participación de los subordinados, delega autoridad y fomenta la participación. -Estilo autocrático: dicta los métodos de trabajo, centraliza la toma de decisiones y limita la participación. -Estilo laissez-faire: Da al grupo la libertad total para tomar las decisiones y terminar el trabajo.		El estilo democrático de liderazgo es el más eficaz, aunque estudios posteriores mostraron resultados mixtos.
		Estado de Ohio	-Consideración: considera las ideas y los sentimientos de los seguidores. -Estructura de iniciación: estructura el trabajo y las relaciones laborales para lograr los objetivos deseados.		El líder alto-alto (alto en consideración y alto en la estructura de iniciación) logra que el desempeño y la satisfacción de los subordinados sean altos, pero no en todas las situaciones.
		Universidad de Michigan	-Orientado al empleado: Destaca las relaciones interpersonales y la satisfacción de las necesidades de los empleados. -Orientado a la producción: destaca los aspectos técnicos o de las tareas del trabajo.		Los líderes orientados a los empleados se relacionan con una alta productividad de los grupos y con una mayor satisfacción en el trabajo. Los líderes orientados a la productividad obtienen menos productividad y motivación.
		Parrilla gerencial	-Interés por el personal: media el interés del líder por los subordinados en una escala de 1 a 9 (bajo a alto). -Interés por la producción: media el interés del líder por la realización del trabajo en una escala de 1 a 9 (bajo a alto).		Los líderes se desempeñan mejor con un estilo 9.9 (nivel alto de interés por la producción y por el personal).

Teorías de contingencia

Consideran que la estructura de la tarea, la calidad de las relaciones líder-subordinado, la posición de poder del líder, la claridad del papel de los subordinados, las normas del grupo, la disponibilidad de información, la aceptación de las decisiones del líder por parte de los subordinados y la madurez de éstos son factores que determinan la eficacia del liderazgo de contingencia.

Consisten en	Teorías	Dimensiones, Posturas o componentes
	<p>Modelo de Fiedler: Propone que la productividad depende de una vinculación adecuada entre la relación con los subordinados y el grado en el que la situación otorga control e influencia al líder. Desarrolló un instrumento que puede medir si la persona está orientada a la tarea o a las relaciones. Postula que el liderazgo no debe ser fijo, si una situación requiere de un líder orientado a la tarea y la persona en el puesto de liderazgo está orientada a las relaciones, se tiene que modificar esta situación para alcanzar una eficacia óptima. Se enfoca en tres dimensiones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación líder-subordinado: Grado de confianza y respeto que los subordinados tienen a su líder 2. Estructura de la tarea: Relación de las actividades de trabajo con los procedimientos. 3. Poder: Influencia derivada de la posición en la organización (contratar, despedir, disciplinar, promover y autorizar incrementos de salario).
	<p>Teorías de los recursos cognoscitivos: Sostiene que un líder obtiene un desempeño eficaz al formular planes, decisiones y estrategias eficaces, y comunicarlas por conducto de un comportamiento directivo adecuado. Tiene tres posturas básicas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El comportamiento directivo origina un eficiente desempeño si está vinculado a un ambiente sin tensiones. 2. En situaciones de gran tensión, el líder efectivo es aquel que posee una gran experiencia en el puesto y el desempeño del mismo. 3. Las habilidades intelectuales de los líderes se relacionan con la eficiencia en el desempeño.
	<p>Liderazgo situacional de Hersey-Blanchard: Se enfoca hacia la actitud de los seguidores. Los líderes deben adaptar su estilo en términos de la tarea y su relación con los subordinados. Los directivos eficaces son capaces de adaptar los estilos de dirigir, de entrenar, de ayudar y de delegar para adaptarse al grado de madurez de su personal. Tiene cuatro componentes básicos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar. Define los papeles e indica qué, cuándo, cómo y dónde realizar diversas tareas. 2. Vender. Logra el convencimiento y apoyo de los subordinados. 3. Participar. El seguidor comparte la toma de decisiones. 4. Delegar. Proporciona apoyo y delega actividades de responsabilidad.
	<p>Modelo de la trayectoria a la meta (orientación a los objetivos de House): Postula que los líderes pueden aumentar la eficacia de los subordinados aplicando técnicas de motivación adecuadas. La función del líder es ayudar a los subordinados a alcanzar sus metas y proporcionar las instrucciones necesarias para asegurarse de que sus metas sean compatibles con los objetivos globales del grupo o la organización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El personal tiene necesidades distintas que satisfacer con la ayuda del líder. - Los directivos eficaces son los que aclaran a sus seguidores los mejores caminos o conductas que hay que seguir para lograr sus metas y las de la organización. - El comportamiento del directivo es aceptable para los subordinados en la medida en que ellos lo visualizan un medio para lograr sus metas.

Métodos vanguardistas del liderazgo

Liderazgo transaccional Es el liderazgo que guía o motiva a sus seguidores en la dirección de los objetivos establecidos aclarando las necesidades de roles y tareas.

Liderazgo transformacional Es el liderazgo que inspira a sus seguidores a trascender sus propios intereses por el bien de la organización y es capaz de producir un efecto profundo y extraordinario en ellos. Estos líderes ponen atención a los intereses y necesidades de desarrollo de sus seguidores en cuanto a los problemas, ayudándolos a ver los viejos problemas de manera diferente, y son capaces de estimular, despertar e inspirar a sus seguidores para que realicen un esfuerzo adicional con el fin de lograr las metas del grupo. Es más que carisma ya que el líder transformacional intenta inspirar a sus seguidores la habilidad para cuestionar no sólo los puntos de vista establecidos, sino los puntos de vista que sostiene el líder.

Produce niveles de esfuerzo y desempeño de parte de los empleados que va más allá de lo que ocurriría con un enfoque transaccional por sí solo. Los líderes transformacionales son más exitosos porque son más creativos, pero también alientan a sus seguidores a ser más creativos.

Liderazgo carismático visionario Es el liderazgo que requiere un líder entusiasta y con confianza en sí mismo, cuya personalidad y acciones influyen en las personas para que se comporten de determinada manera. Estos líderes poseen características específicas como: 1) tienen una visión, 2) son capaces de articular esta visión, 3) están dispuestos a enfrentar riesgos para lograr esa visión, 4) son sensibles tanto a las limitaciones ambientales como a las necesidades de sus seguidores, y 5) muestran un comportamiento fuera de lo común (novedoso y contrario a las normas. Los seguidores atribuyen habilidades de liderazgo heroicas o extraordinarias cuando observan ciertas conductas.

Características	Estilos de liderazgo				
	Autócrata	Paternalista	Burócrata	Demócrata	Transformador
Comunicación	La necesaria. Vía: Del jefe hacia abajo (vertical).	Frecuente y amable.	Es callado y muy concentrado. No conversa.	Concede igual importancia a la comunicación formal e informal.	Acuerdo común.
Instrucciones	Claras y directas.	No exige. Es indirecto.	Pasa los problemas a los subordinados.	Explica objetivos y se asegura que sus subordinados estén de acuerdo.	Objetivos y metas creados y compartidos en equipo.
Equivocaciones y errores	Nunca deja pasar errores.	Acentúa lo positivo, elimina lo negativo, no culpa a nadie.	No ve las equivocaciones. Trata de librarse de responsabilidades.	Crea ambiente apacible, ritmo descansado de trabajo. Manda a cursos.	Comprende avisos de los errores.
Quejas	Las considera como debilidad o incapacidad; las ignora.	Se une al grupo y acepta las quejas.	Evita mostrarse abierto a las quejas.	Responde a las quejas. Puertas abiertas.	Son significativas, aprende a través de la crítica.

Productividad de los empleados	Frustración y hostilidad reprimida. Productividad bajo supervisión.	Sólo trabaja en relación con los premios. Productividad media.	Indiferencia y apatía ante el trabajo. Productividad nula.	Productividad normal. Buen ambiente de trabajo.	Alta motivación. Las tensiones se resuelven a cada paso. Máxima productividad.
Evaluación de la actuación	Fija estándares de desempeño y exige que se cumplan.	Evade la evaluación de la actuación.	Trata a todo su personal por igual.	Se prepara para la evaluación. Primero lo positivo y luego lo negativo.	Jefe y subordinado realizan la evaluación analizando puntos fuertes y débiles.

Nota: Adaptado de Münch, L. (2005), Robbins y Coutler (2005) y Robbins y Judge (2013)

2.1.3. La Gestión Directiva como parte de la Gestión Escolar. Como se ha detallado en apartados anteriores, la gestión se apoya y funciona a través de personas, por lo general de equipos de trabajo, para poder lograr resultados. (Rubio, 2008)

Actualmente la palabra gestión es una de las más utilizadas cuando se trata de describir o analizar el funcionamiento de los centros escolares. En ese sentido, es frecuente escuchar expresiones como: “los docentes y las familias de los alumnos deberían comprometerse en la gestión de la escuela”; “una gestión eficaz requiere que los directivos tengan una formación específica” o “la gestión de la escuela debe ser participativa y democrática”. El autor sostiene que en cualquiera de los casos, la palabra gestión implica: la acción inmediata, una dimensión dinámica, y un referente que la complemente; en el caso de este apartado y para interés de esta investigación el complemento pertinente a mencionar es “escolar” y “directiva”. (Antúnez, 2004)

2.1.3.1. La Educación y sus desafíos. El uso coloquial identifica a la educación más como un resultado que se manifiesta en conductas externas, que como una acción interna de cada sujeto consigo mismo. Otro ámbito en el que la educación se suele identificar es con las enseñanzas recibidas en la familia y, de forma especial, en la escuela. (García, Ruiz, y García, 2009).

Se puede llegar a concebir a la educación como una conducta que se ajusta forzosamente a cánones y patrones establecidos por una comunidad. Sin embargo, autores tales como, Aristóteles, Platón, Séneca, Kant, Rousseau, Fromm, Vasconcelos, Bruner y Delors, entre muchos otros, han tratado el tema educativo definiéndolo de maneras desiguales pero no opuestas. Cada autor alude a la educación como un medio de perfeccionamiento.

Delors (1997), sostiene que la educación constituye “un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.7).

Por lo tanto, si la educación es indispensable para el progreso y el perfeccionamiento de los individuos, no resulta extraño que a lo largo de la historia esté sujeta a desafíos que deba enfrentar con decisión, (Real Academia Española, 2014), debido a las profundas transformaciones económicas que se viven en la actualidad en todos los confines de la tierra.

De acuerdo con Pozner (2000a), en diez años el mundo ha cambiado; desde la tecnología hasta la política se pueden vislumbrar tales cambios a pasos agigantados. Pero, ¿qué pasa con la escuela? ¿Qué cambios ha tenido?

La escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; unos y otros coinciden; la escuela como organización está en crisis. Pero, conjuntamente con su conocida desvalorización, se vive una coyuntura en que se necesita de ella y se le asigna un rol protagónico tanto en el carácter de motor de la competitividad y de las transformaciones económicas, como en su condición de institución creadora de equidad y justicia social. Y todo ello en complejo contexto de escasez de medios y recursos de condiciones laborales deficientes para los docentes.

En este marco es necesario volver a pensar las modalidades de organización y conducción de los sistemas educativos. Quienes tienen a cargo su gestión se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes la tuvo, que requiere un alto nivel de competencia profesional. (p. 5).

Tabla 2.4

Desafíos de la educación.

	Problemáticas	Desafíos
Un mundo en cambio vertiginoso	Controlar o reducir la incertidumbre del entorno se ha vuelto prácticamente imposible y por lo tanto todas las organizaciones se ven obligadas a: 1) Revisar tanto las finalidades y las misiones que buscan cumplir en la sociedad, y 2) Buscar nuevas formas de hacer reingeniería, es decir, es decir, romper las viejas estructuras para sustituirlas por formar organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambios permanentes	Quienes tienen a cargo la gestión escolar se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes la tuvo, que requiere un alto nivel de competencia profesional.
La acumulación de conocimiento y el cambio tecnológico	<p>1) La currícula tal como ha sido concebida tradicionalmente tiene una vida útil muy reducida. Cada vez más se tiende a pensar en ella en términos de competencias y capacidades que los alumnos deben desarrollar: buscar y procesar información, 2) La formación para el ejercicio de la docencia: la vida útil de los conocimientos adquiridos por los docentes, tanto los disciplinares como los pedagógicos es limitada. Riesgo: Estar enseñando conocimientos obsoletos de manera obsoleta.</p> <p>3) Tantos cambios tecnológicos impiden la adopción de tecnologías en la enseñanza superior.</p>	<p>Aprender a conocer. Contar con mecanismos que permitan la actualización permanente de los docentes, el contacto con el mundo de la producción académica, de la investigación y de la producción de bienes y servicios.</p> <p>Mezcla de aprendizaje formal e informal, Mejora de la alfabetización digital, personalización del aprendizaje, enseñanza del pensamiento complejo, modelos de educación en competencia, recompensar la enseñanza</p>
Las nuevas formas de organizar el trabajo	La estabilidad del empleo viene atada a las competencias requeridas por las nuevas tecnologías que se introducen aceleradamente. Un sector importante y creciente de la población queda excluido del mundo del trabajo moderno, porque 1) no hay oportunidades, o 2) porque carecen de competencias, por lo tanto, crece el desempleo y el trabajo informal.	Enseñar para incluir. Aprender a ser y a hacer. La educación formal ya no necesita proponerse enseñar un oficio o un trabajo específico. Lo necesario es el desarrollo de amplias competencias cognitivas y humanas. Se necesitan estudiantes capaces de pensar por sí mismo, analizar situaciones, resolver problemas, cooperar con otros, etc.

Democracia y organización social	<p>La globalización de la economía y la cultura ponen en cuestión los viejos límites del Estado-Nación. Las fronteras geográficas han quedado desdibujadas en varios sentidos: 1) se mundializan los espacios en los que las personas, los bienes y los espacios se mueven, 2) esto permite el contacto con todas las diferentes culturas, ocasionando así la que las diferencias culturales se relativicen, es decir, muchas personas, definen sus estilos de vida combinando todos los estilos existentes: vestido, música, ética, política y religión, y 3) el problema de la diversidad se transforma en un problema de tolerancia, de respeto y de convivencia.</p>	<p>Enseñar a vivir juntos. Aprender a convivir. El ejercicio de las responsabilidades ciudadanas requiere cada vez más ética de la solidaridad, un enorme caudal de información y de capacidad de comprensión y análisis acerca de los fenómenos sociales y económicos. Ya no alcanzan los seis años de escolaridad primaria para construir al ciudadano. La complejidad del mundo requiere una mayor formación, que habilite a comprender los múltiples aspectos de la vida social, económica y política. Es preciso hacer efectivo un nuevo concepto de laicidad, centrado en el conocimiento y el respeto a las diferencias.</p>
Los cambios en la socialización de los individuos.	<p>Los cambios en la familia y en las pautas de socialización de las nuevas generaciones se han estado traduciendo en permanentes desafíos y desajustes para una escuela que recibe alumnos cada vez más diferenciados en sus formas de actuar y de pensar, esto se debe quizás a 1) que las tareas de casa tradicionalmente asignados a la mujer, ahora son cumplidas por otros miembros de la familia, 2) se han incrementado las tasas de divorcio y la proporción de hogares monoparentales, 3) la preparación intelectual de la mujer y su incorporación en el mercado de trabajo ha disminuido las tasas de natalidad de los sectores medios de la población haciendo que en los sectores más pobres recaiga la reproducción de la población, ocasionado así 4) que los sistemas educativos estén recibiendo contingentes de alumnos con un capital lingüístico y cultural mínimo que hace difícil la labora de enseñanza.</p>	<p>Enseñar a los estudiantes con distintas condiciones de educabilidad, es decir enseñar a un público más heterogéneo que nunca y lleno de discontinuidad entre las pautas de comportamiento requeridas por la labor de enseñanza y las de socialización adquiridas en la familia, es decir, las escuelas reciben mayoritariamente estudiantes carentes de hábitos, disciplinas y normas de conducta requeridas para el funcionamiento de la vida escolar.</p>

Nota: Adaptado de Delor, J. (1997), Pozner, P. (2000), Giddens, A. (2007) y Johnson et al. (2015).

Es posible afirmar que el problema principal del funcionamiento de los sistemas educativos actuales es la falta de creación de capacidad profesional e institucional en todos los rincones del sistema.

El desafío más complejo aún es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos, en que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto, cambiante y creciente inequitativo.

Este cambio exige contar con estrategias potentes o herramientas que reestructuren la totalidad del modelo organizativo de las instituciones educativas. Se trata de una gestión escolar superadora de los viejos esquemas de administración y organización que reorganice y reestructure la totalidad del modelo organizativo de la educación y que, a la vez, posibilite la modificación, las imágenes y creencias de cómo y quién conduce los procesos y que redefina las competencias. (Pozner, 2000a)

Para que esto ocurra Pozner (2000a), establece una propuesta de seis prioridades que, como los faros de la noche, pueden servir de orientación para la compleja tarea de conducción de una institución educativa. Tales propuestas se presentan en la tabla 2.5.

Tabla 2.5

Prioridades estratégicas.

Prioridad	Explicación
Invertir en formación de recursos humanos	Esto incluye los elencos escolares compuestos por docentes y administrativos. Es necesario contar con instrumentos eficaces que garanticen la actualización permanente de esos recursos humanos, su contacto con los cambios en el mundo del conocimiento y la tecnología.
Multiplicar las instancias de encuentro e intercambio horizontal	Esto significa complementar la comunicación vertical con redes y equipos de trabajo que involucren a diversos tipos de actores como: escuelas con problemáticas similares que se reúnen a compartir sus diagnósticos y experiencias; encuentros de trabajo de directivos de una región; instancias de trabajo colectivo de docentes, esto con el fin de romper la tradición del ejercicio profesional exclusivamente individual y comenzar a gestar un nuevo concepto y una nueva práctica de profesionalismo colectivo.
Reinstaurar los liderazgos	El trabajo en equipo no garantiza la productividad y la gestación de nuevas propuestas si no existe orientación, visión, exigencia de trabajo y capacidad de aterrizar las ideas en proyectos realizables. Para esto es indispensable redefinir los modos de selección y formación para los cargos de dirección y supervisión, y los modos de llevar adelante dichas funciones. Si no existe clara capacidad de liderazgo, difícilmente la autonomía y el trabajo en equipo den los frutos esperados.
Ampliar la capacidad de decisión.	Los establecimientos, deben contar con una efectiva autonomía para la toma de decisiones sobre un rango más amplio de aspectos y emprender proyectos con autonomía y flexibilidad. La finalidad de esto es lograr la toma de decisiones curriculares en donde haya mayor participación docente que permitirá capacitarlos y actualizarlos, que repercutirá en el mejoramiento de la calidad educativa ofrecida por la institución, convirtiéndose así adecuados y relevantes a sus destinatarios.
Existencia de mecanismos y procedimientos de evaluación	Es necesario que existan múltiples mecanismos de evaluación de resultados, de evaluación de proyectos, y de circulación de información al respecto que den una gran transparencia en la labor educativa.
Creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno	Esto significa crear nuevas instancias de participación de padres, establecer nexos con organizaciones de la comunidad que colaboren con la labor educativa, crear espacios en los que escuchar las demandas y necesidades que las familias, los trabajadores, las universidades, tienen en relación con lo que el sistema educativo aporta a la sociedad. De lo que se trata es de crear puntos de articulación con el entorno en todas las instancias y escalones.

Nota: Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa”, por P. Pozner, 2000, Módulo 1: Desafíos de la Educación. Buenos Aires, pp. 21-23. Copyright 2000 por el Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación.

La conducción de la gestión escolar en el marco de las prioridades anteriormente citadas implica un enorme desafío para quienes la tienen a su cargo.

Tradicionalmente, ser un buen docente era condición necesaria y suficiente para asumir responsabilidades de dirección. Asimismo, tener una carrera política o un título académico en educación podía ser suficiente para ocupar puestos de alta responsabilidad en la conducción de todo tipo de institución educativa.

“Ello pudo haber sido válido en otros momentos de desarrollo educativo pero en la actualidad resulta absolutamente insuficiente pues cada vez resulta imprescindible desarrollar una nueva concepción de gestión escolar” (Pozner, 2000b, p. 5)

La educación y la globalización. Las transformaciones económicas son las que han dado pie a los desafíos más recurrentes y comunes en la educación. Tales transformaciones tienen su origen en los procesos de globalización y están impactando con tanta fuerza que trastocan a su vez valores, instituciones y creencias de la vida individual y social. Su impacto alcanza una profundidad que la humanidad no pudo ni aún puede medir en su alcance y perspectiva. (Pozner, 2000a)

Giddens (2007), considera que la globalización no es sólo la modernización de la vida cotidiana agregando aparatos eléctricos a su diario vivir, sino la conceptualización de ésta, adoptando cambios de pensar, actuar, invertir, gastar e incluso vivir.

La globalización no sólo es cuestión de tecnología, sino de política, cultura, economía e incluso educación.

La globalización está reestructurando los modos de vivir actuales de forma muy profunda; mujeres inmersas en el mundo laboral, en la que su existencia y aportación a la sociedad ha sido considerada igual o quizás mayor que la de los hombres; el cambio de

concepto familiar tradicional por un concepto mundial moderno; la transformación de la religión sea cual sea su denominación; la implementación de medios tecnológicos en la educación; e incluso la completa revolución educativa al considerar la educación en línea como el nuevo modo de aprender desde cualquier parte del mundo; son algunos ejemplos de tales reestructuraciones de modos de vivir que son implementados debido a la globalización.

Es interesante notar como la educación ha evolucionado de acuerdo al contexto social, cultural, histórico y económico; ésta evolución es producto de la globalización y en palabras sencillas se podría considerar que ha cambiado.

En este contexto se puede decir que todas las organizaciones humanas están de una forma u otra descoladas, por una razón muy simple: toda organización depende en buena medida de su adaptación al entorno en el que desarrolla su labor, es decir, es necesaria la adaptación a los cambios para poder subsistir. Friedberg citado por Pozner (2000a), asegura que “una organización no existe nunca para sí misma. Ella cumple necesariamente funciones sociales que corresponden a expectativas de la sociedad que la rodea” (p. 6). Por lo tanto, las organizaciones, cualquiera que sea, son dependientes de su entorno, que se considera cambiante continuamente y lleno de incertidumbre. Debido a esto, el autor opina que para asegurar su funcionamiento satisfactorio, una organización debe entonces dominar en todo momento esta fuente de incertidumbre, es decir, debe tratar de controlar su entorno.

Por lo tanto, en el actual contexto de cambios permanentes y cada vez más veloces, controlar o reducir la incertidumbre del entorno se ha vuelto imposible, y es por eso que todas las organizaciones se ven obligadas a revisar tanto las finalidades y las misiones que buscan cumplir en la sociedad, como sus modos de organizarse y funcionar para cumplir con sus finalidades. (Pozner, 2000a)

En ese sentido, Casassus (2002), considera que los cambios organizacionales implican la evolución de una simple administración educativa, a la gestión. Pozner (2000a), por su parte sostiene que “si bien la administración educativa fue de gran utilidad en el pasado, hoy se requiere de algo más completo pero no más complejo llamado, gestión” (p. 6).

La reformas educativas que buscan la calidad educativa. Además de los desafíos que Pozner (2000a), menciona y de la realidad de un mundo globalizado; la educación se enfrenta al desafío de las reformas educativas.

La idea de reformar algo es modificarlo con la intención de mejorarlo. Sin embargo, las reformas educativas están algo apartadas de esa realidad, no por el hecho de que no pretendan mejorar la educación, sino por el hecho de que las reformas no han tomado en cuenta la opinión de los actores principales de ella: la de los docentes.

Vaillan (2005), lo explica de la siguiente manera:

Si las reformas llevadas adelante durante la década de los años ochenta y noventa en la mayoría de los países latinoamericanos sólo registraron éxitos parciales, esto fue porque no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes.

Si lo que se quiere es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes desarrollados por los niños en los próximos años, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral. (p. 4).

Por su parte, respecto de las reformas educativas y la calidad, Aguerrondo (2015), comenta que en la búsqueda de mayor calidad, o de la calidad perdida, se suceden procesos de reforma educativa en todas las regiones del mundo. Pero el hecho de que no basten y no más terminadas vuelvan a ser cuestionadas, está hablando seriamente de que ya no alcanza más de lo mismo. La autora comenta que en general, las reformas educativas se limitan a expandir y replicar el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII modernizándolo con temas nuevos, materiales didácticos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad de recursos tecnológicos posible. Lo que aparece cada vez más claramente es que esto solo no alcanza para mejorar la calidad de la educación.

En sus propias palabras ella considera lo siguiente:

Que todavía no se haya logrado los cambios propuestos no es casual. Pareciera que las respuestas educativas a los desafíos del futuro tienden más a sostener una mirada retrospectiva que a inventar una propuesta prospectiva. Una hipótesis puede ser que, a pesar del tiempo en que se vienen ensayando y discutiendo estas temáticas, no se han encarado aún –masivamente- transformaciones que cuestionen al viejo sistema no se ha pensado otro sistema educativo. (p. 19).

Por su parte Fanfani (2012), comenta que los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver dos desafíos estrechamente relacionados: 1) Por una parte tienen que ampliar las oportunidades de escolarización, y 2) por la otra deben mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela. Es por eso que las sociedades cada vez demandan más conocimiento, es decir, demandan la mejora de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los alumnos escolarizados.

Después de décadas de reformas educativas con resultados relativos, uno de los centros actuales de atención son los profesores. A éstos se les reconoce un papel clave en las reformas educativas por razones que son aparentemente contradictorias; Fullan citado por Aguerrondo (2004), lo resume en su frase ya clásica: “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (p. 4).

Hay demasiadas coincidencias acerca de que las propuestas tradicionales relativas a los profesores, su formación y su carrera, ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. La cuestión docente es un tema complejo, que ha demostrado tener alta conflictividad. (Aguerrondo, 2004)

Según Ávalos citado por Aguerrondo (2004), los profesores ni son culpables de los problemas de la educación actual (sin que por eso sean inocentes) ni son o pueden ser los actores singulares del mejoramiento de la educación, pero, indudablemente, son actores que tiene un rol central que jugar y ese rol depende del mayor o menor grado en que se sientan, ejerzan y sean reconocidos como profesionales de la educación.

Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen los sistemas educativos se sigue confiando en maestros y profesores a los que se les exige habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario, lo que implica una paradoja. Evidentemente la solución no está en un mero cambio del rol docente, sobre el cual suele insistirse, sino de un cambio profundo del propio modelo escolar. (Vaillant, 2005)

Reforma Educativa en México. De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en 2012 55% de los

alumnos mexicanos no alcanzó el nivel básico de habilidades matemáticas, el 41% no alcanzó el de comprensión de lectura, y el área de las ciencias se detectó como severa. (Gobierno de la República, 2016, párr. 1)

Adicionalmente a esto, el Gobierno de la República (2016) considera lo siguiente:

La falta de espacios y tiempo destinados a las actividades deportivas y artísticas, así como el aprendizaje de idiomas y de tecnologías de la información y la comunicación, reduce las oportunidades de desarrollo de nuestros alumnos. A esto se suman la mala condición física en que se encuentran un buen número de escuelas y las carencias alimentarias que padecen los estudiantes de las zonas más pobres del país. (párr. 1)

Es por estas razones que el Ejecutivo Federal promulgó la Reforma Educativa que “propone poner a las escuelas en el centro del sistema educativo para transformar la relación entre autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y la sociedad en general” (Gobierno de la República, 2016a, párr. 2)

Y es por esto que el mismo ente gubernamental sostiene que “el fortalecimiento de las escuelas es una condición necesaria para asegurar el aprendizaje de los alumnos e impulsar el desarrollo profesional de los maestros.” (párr. 2)

La reforma educativa en México de 2012-2013 es una reforma constitucional presentada por el presidente de la República. Esta iniciativa promulga la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y la Ley General del Servicio Profesional Docente. (Wikipedia, 2016)

Esta reforma tiene tres objetivos principales los cuales, según el Gobierno de la República (2016) son:

1. Responder al reclamo social de mejorar la calidad de la educación básica y media superior. Para ello se trabajará en la profesionalización de la función docente, el establecimiento de estándares mínimos de funcionamiento de las escuelas, el mejoramiento de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de los programas destinados a mejorar instalaciones, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la realización de evaluaciones periódicas de todos los componentes del sistema educativo.
2. Reducir la desigualdad en el acceso a la educación reforzando los programas que brindan asistencia a las escuelas que se encuentran en zonas con altos niveles de marginación, así como a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. Involucrar a los padres de familia y a la sociedad mexicana en su conjunto en la transformación de la educación por medio de consejos de participación a nivel nacional, estatal, municipal y en los planteles educativos, así como en la realización de foros de consulta sobre la planeación del sistema educativo y las necesidades educativas regionales. (párr. 3-5).

Por lo tanto, según el mismo organismo, la Reforma Educativa es la vía para asegurar una educación obligatoria gratuita, laica, e incluyente que sea de calidad. Todo esto con el propósito de abatir el rezago estudiantil, proporcionar una educación integral para la convivencia armónica y el desarrollo personal y social, así como con las herramientas que

permitan a los estudiantes competir en un mundo globalizado que hace uso del conocimiento y la tecnología.

La Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, establecen lo siguiente:

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Establece la **obligación de las autoridades** educativas, federales y locales, de poner en marcha lo necesario para **REVISAR EL MODELO EDUCATIVO EN SU CONJUNTO**, los planes, programas, materiales y métodos educativos.

1

Regula el **SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN** y se crea el **SISTEMA DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA (SIGED)**.

Orienta la **FORMULACIÓN** de políticas, planes y programas.



2

Asegura la **PARTICIPACIÓN de los actores** e integra a educados, padres de familia y docentes.



Se reitera el carácter **GRATUITO** de la educación pública.

Las **DONACIONES Y CUOTAS** estarán reguladas por las **autoridades educativas** en su **DESTINO Y TRANSPARENCIA**.



3

Autoridades federales y locales **ejecutarán programas** para la **INDUCCIÓN, CAPACITACIÓN y ACTUALIZACIÓN DOCENTE**.



Se constituye la aplicación de **EXÁMENES A ALUMNOS** como instrumento de evaluación.

4

Se instituyen las **ESCUELAS de TIEMPO COMPLETO**.



Suministro de **ALIMENTOS** en las instituciones educativas.



Sistema de **ASESORÍAS y ACOMPAÑAMIENTO** escolar.



ESTA LEY SE ENCARGA DE:

Regular el **SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**.



Crear el **SISTEMA DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA (SIGED)**

MÉXICO
GOBIERNO DE LA REPÚBLICA



Figura 2.2 Síntesis del contenido de la nueva Ley General de Educación. Adaptado de “Reforma Educativa” por Gobierno de la República, 2016b, *Ley General de Educación*. Copyright 2016 por Autor.

LEY DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

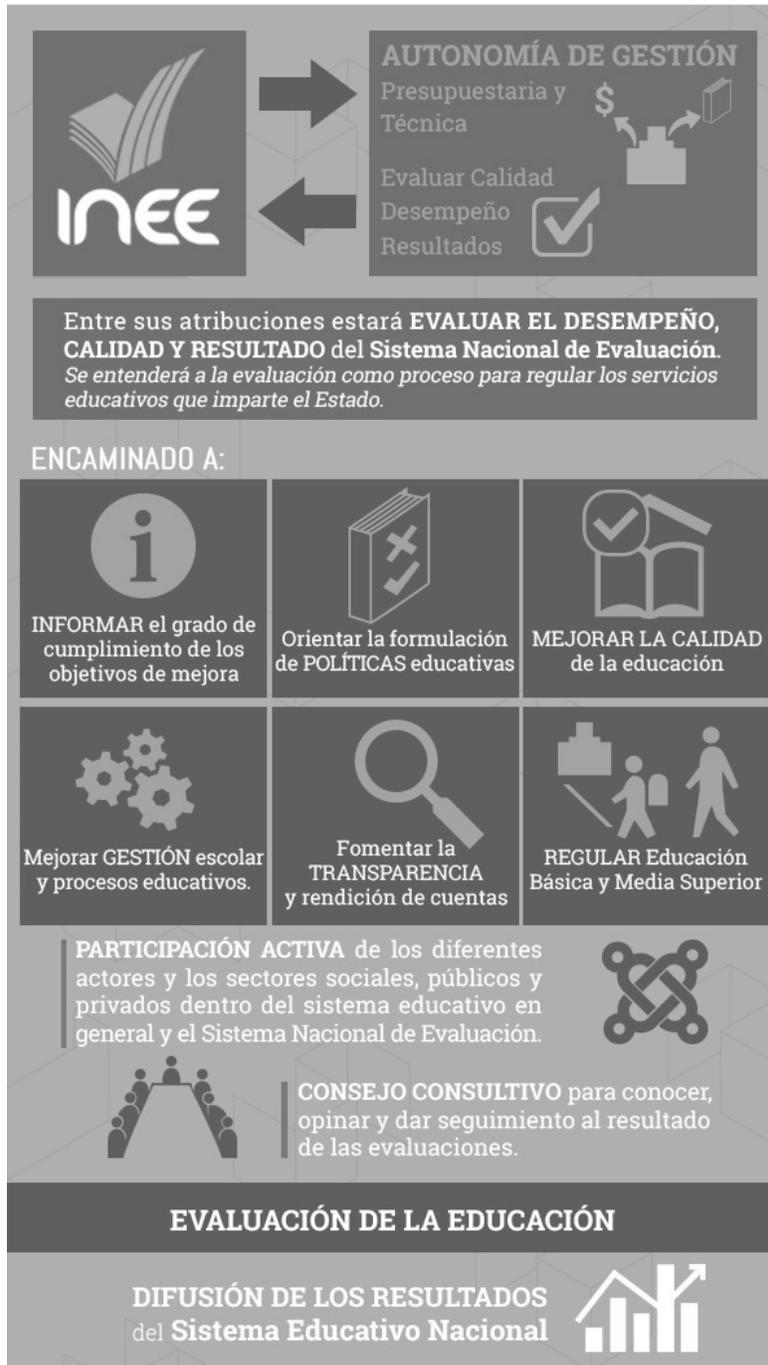


Figura 2.3 Síntesis de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Adaptado de “Reforma Educativa” por Gobierno de la República, 2016c, *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Copyright 2016 por Autor.



Figura 2.4 Síntesis de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Adaptado de “Reforma Educativa” por Gobierno de la República, 2016d, *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Copyright 2016 por Autor.

Con base en los desafíos anteriormente expuestos y en la reforma anteriormente citada, es necesario hacer énfasis en el hecho actual de que éstos son parte real de nuestra sociedad actual. Es indispensable entender que estas reformas están siendo tangibles, evidentes y palpables a nivel nacional con o sin protestas, con o sin revuelos y con o sin manifestaciones entre los actores de la educación obligatoria, sin embargo, es posible vislumbrar en un futuro que estas reformas no sólo apliquen a tal nivel educativo (básico), sino se ramifique a todos los niveles restantes (medio superior y superior).

2.1.3.2 Gestión Escolar. La gestión escolar se ha conceptualizado retomando algunos aspectos que tienen que ver con la gestión empresarial o administrativa, debido a que los sistemas educativos actuales se encuentran ante el desafío de desarrollar capacidades y competencias, que posibiliten ofrecer a la sociedad y a los individuos que la conforman, una propuesta no sólo de formación significativa, sino de una integración armónica de todos los elementos que componen la institución. Es decir, que toda la comunidad educativa (alumnos, padres, docentes, administrativos y directivos) se integren de manera efectiva, eficiente, productiva y satisfactoria.

Antúnez (1993), opina que el término gestión, por sí mismo, no sirve para explicar de manera suficiente y precisa el alcance de las actuaciones que representa. El autor menciona que “habitualmente se utiliza como una "etiqueta-paraguas" bajo la cual se agrupan indiscriminadamente conceptos diferentes” (p.1). De tal manera que preguntas como ¿qué es la gestión escolar?, ¿quién o quiénes gestionan o deberían gestionar los centros escolares?, o ¿en qué consiste gestionar?, no siempre encuentran una respuesta unívoca y satisfactoria.

Sin embargo, aunque no exista una definición unánime que satisfaga a todos los personajes involucrados en la educación y aunque existan discrepancias entre un concepto y otro, entre elementos que la complementan y entre características que la sustentan, el presente apartado tendrá como finalidad citar autores que se han considerado de mayor interés e influencia para la elaboración de esta investigación.

Loera, citado por Ruiz (2012), opina que la gestión escolar es el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa, es decir, el director o directivos, el personal administrativo, los maestros, el personal de apoyo, padres de familia y alumnos. Estas personas están vinculadas con la tarea fundamental que se le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación.

La Escuela Agroecológica de Pirique (2011), indica que la gestión escolar no sólo se refiere a los procesos de administración de recursos físicos, humanos y financieros de una institución educativa, sino también a los de dirección pedagógica, es decir, considera que la gestión escolar puede ser entendida como la capacidad de dirigir una organización educativa tendiendo como principal foco la generación de aprendizajes. Esto se logra a través de diferentes actividades: 1) involucrando a las diversas dimensiones que allí se dan cita, 2) dirigiendo la institución haciendo énfasis en actos pedagógicos en el que se promueva la participación de la comunidad educativa en la formulación, ejecución y seguimiento de planes de acción y metas, y 3) administrando eficientemente los recursos con los que se cuenta, aspecto determinante en los índices de eficiencia interna y calidad educativa, lo cual proporcionará que tal gestión se considere no solo eficiente sino eficaz e inteligente.

En las instituciones educativas el papel de la gestión se revela cada día más como una necesidad para enfrentar los problemas actuales y alcanzar los objetivos de la educación, proporcionando altos niveles de eficiencia y eficacia mediante la excelencia académica. (Ruiz, 2012)

De acuerdo con Forero (2013), “la Gestión Escolar se relaciona también con los procesos operativos que se desarrollan de manera integrada para la obtención de propósitos determinados y propios del sistema escolar” (p. 78). En este sentido la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las Instituciones educativas.

Estévez, citado por Millán, Córdoba y Ávila, (2009), opina que la gestión escolar comprende todo lo concerniente a la acción de dirigir e incluye a la institución educativa en su aspecto organizativo. La organización se refiere a la manera de cómo están distribuidas las tareas entre sus integrantes y a la forma en que éstos participan para tomar decisiones.

Por su parte Pozner (2000b), relaciona el término de gestión con los de pilotaje de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de lo futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, y construcción de redes. Todos estos términos parecieran hacer de la gestión un concepto sumamente complejo e imposible de manejar, sin embargo tomando en cuenta la definición de Mucchielli citado por Pozner (2000b), de que gestión es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente la de “la participación”, entonces, se considera que la gestión es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales, haciendo así el panorama más optimista para los responsables de ella.

Siguiendo el lineamiento de la participación en la gestión escolar Antúnez (1993), considera que ésta es más que administrar el material de la institución, pues sus actuaciones también van enfocadas a la creación de la currícula, o participación de la creación de ella; a la toma de decisiones en los órganos de gobierno; a la motivación del equipo docente; y a la resolución de conflictos de cualquier índole; entre algunos ejemplos. Es debido a estas actividades específicas que la gestión escolar no se puede entender como un encargo que simplemente debe ejecutarse siguiendo la orden de otros, al contrario, involucra la participación de todos para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En otras palabras, la gestión escolar es aquella disciplina que enfatiza principalmente el aprendizaje organizacional, y que genera procesos que permitan diagnosticar, planificar, implementar y evaluar no sólo el quehacer pedagógico, sino el administrativo y directivo, es decir, todas las áreas que componen a una Institución Educativa. (Escuela Agroecológica de Pirique, 2011)

Continuando con los pensamientos de Pozner (2000b), la gestión escolar tiene una relación directa con las acciones desarrolladas por los gestores, es decir, por los directivos, que pilotean amplios espacios organizacionales. Estos gestores deben ser capaces de ligar conocimiento y acción; ética y eficacia; y política y administración, dando como resultado la creación de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Entonces, la gestión implica no sólo movilizar recursos como personas, tiempo, dinero, espacios, materiales, etc., sino también implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar, controlar y evaluar los procesos y los resultados; y es por eso que todos los miembros de la comunidad educativa pueden

intervenir en la gestión de la institución a la que pertenecen, llámese escuela, universidad, facultad, instituto, colegio, etc. Antúnez (1993), considera poco adecuado limitar únicamente a la gestión al departamento directivo del mismo, pues se pretende que los docentes, por mencionar un ejemplo, sean protagonistas de su práctica profesional y tomen decisiones propias.

La gestión escolar según Pozner (2000b), también tiene que ver la gobernabilidad y ésta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación; también tiene que ver con la resolución de conflictos; y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Para esta autora, la gestión además supone abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno.

Citando textualmente, Pozner (2000b), explica lo siguiente referente al asunto:

Gestión..., se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los

equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos. (Pozner, 2000b).

En resumen, el concepto de gestión escolar se entrelaza con: 1) la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema; 2) la utilización de personas, tiempo, dinero, espacios, y materiales, por mencionar algunos ejemplos; y 3) la relación directa que existe con las acciones de planificación, distribución de tareas, distribución de responsabilidades, acciones directivas y de ejecución, coordinación, control, y evaluación de procesos y resultados. (Antúnez, 2004)

De acuerdo con Pozner (2000b), la Gestión Escolar Directiva debe cumplir ciertos supuestos y deberes, los cuales están representados en la tabla 2.6.

Tabla 2.6
Gestión Escolar.

	Supuestos	Deberes
Multidisciplinaria- dad de saberes	Pedagógicos Gerenciales o Administrativos	Centrarse en lo pedagógico,
	Sociales	Reconfigurar nuevas competencias y profesionalización,
Prácticas	Aula	Promover el trabajo en equipo,
	Dirección	
	Inspección	
Juicios de valor integrados por decisiones técnicas	Evaluación	Estar abierta al aprendizaje y a la innovación,
	Gobierno	
Principios de acción Múltiples actores en múltiples espacios.		Tener asesoramientos y orientación profesionalizantes,
	Personales	Promover culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, y
Temporalidades diversas	Grupales	Tener intervenciones sistemáticas y estratégicas.
	Sociales	

Nota: Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa”, por P. Pozner, 2000, Módulo 2: Gestión Educativa Estratégica. Buenos Aires, pp. 19-23. Copyright 2000 por el Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación.

Antúnez (2004), considera que todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias, pueden intervenir en la gestión de la escuela. En el caso de los docentes, la participación en la gestión es inherente al desempeño de su trabajo profesional, pues se pretende que ellos mismos protagonicen su propia práctica profesional y sean responsables de las decisiones que se toman en la escuela, ya sea en cuanto a metodología didáctica, a administración de recursos materiales y económicos, o al gobierno general de la institución, por mencionar algunos ejemplos.

Los ámbitos de la gestión escolar son increíblemente amplios; autores como Pozner y Antúnez, inclusive los consideran complejos, pues su multifactoriedad y multidimensionalidad trastocan temas como gobierno, liderazgo y práctica pedagógica; actividades como las que se realizan en la dirección y en las aulas; y participación activa de administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia y de la comunidad.

Para fines de este trabajo de investigación, el enfoque específico de la gestión escolar que se pretende abordar a profundidad es el relacionado con la gestión de la dirección que se realiza en una institución educativa, es decir, todo lo correspondiente a las funciones que tanto el director, como los departamentos que están a su cargo, ejecutan.

La gestión directiva que se realiza en la institución educativa en la que se basa este trabajo de investigación comprende los siguientes personajes y departamentos: 1) El director de la facultad, 2) el secretario escolar, 3) el persona alerno de del departamento de dirección(secretarias, asistentes), 4) el personal del departamento de apoyo escolar, 5) el personal del departamento de control escolar, 6) los gestores académicos, 7) los coordinadores de maestrías, 8) la coordinación de tutorías, 9) los líderes de cuerpos académicos, 10) el líder de academia de ciencias básicas, 11) el personal de la biblioteca, 12) el personal técnico de mantenimiento, y 13) el personal de limpieza.

2.1.3.3 La Gestión Directiva que se realiza en una Institución Educativa. La gestión directiva, está vinculada estrechamente con el tema de Dirección desarrollado en el apartado 2.1.2. Para el desarrollo del presente tema, se tomará en cuenta la información proporcionada en tal apartado y adicionalmente se complementará con datos que Ruiz, UNESCO, y Pozner, por mencionar a algunos autores, aportan específicamente referentes al ámbito escolar.

Cuando se piensa en una organización, se piensa en la dirección, pues la diferencia entre una organización formal y un conjunto aleatorio de personas, es la presencia de algún sistema de autoridad, personificado en uno o más directivos que se encargan de unir todos los esfuerzos. (Mintzberg, 1991)

En el ámbito escolar es necesario realizar un conjunto de tareas y actividades imprescindibles para su óptimo funcionamiento y que, en el caso de la escuela, poco tiene que ver con la actividad docente.

Estas tareas y actividades administrativas pueden llamarse también gobierno o gestión directiva, y para llevarlas a cabo es necesaria una preparación y una formación específica, muy diferentes a las que requieren personas que únicamente desempeñan tareas docentes. (Antúnez, 2004)

La naturaleza y características de las escuelas, la complejidad de su tarea educativa y los múltiples requerimientos a los que deben responder, son algunas razones que hacen que éstas tiendan a dividir racionalmente el trabajo de quienes laboran en ellas, esto con el fin de aprovechar de manera más satisfactoria los recursos humanos con los que cuenta y por responder mejor a las demandas que la escuela recibe. (Antúnez, 2004)

Antúnez (2004) considera que el lema “entre todos lo haremos” está completo únicamente al añadir “pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se

establecerán las relaciones entre las acciones de cada cual.” Esto se hace a través de definir los puestos o cargos que la institución ofrece. Así pues, la definición de un cargo sirve para delimitar responsabilidades y conocerlas claramente, y para establecer pautas y sistemas de comunicación; esto por naturaleza, llevará a asumir y ejecutar correctamente las tareas requeridas de un puesto.

2.13.4. Funciones de la Gestión Directiva. Además de las funciones genéricas correspondientes a la dirección de toda organización de los departamentos directivos y administrativos, la gestión directiva en una institución educativa coordina una gran diversidad de servicios presentes en la escuela.

La UNESCO (2011), sostiene que para lograr los fines institucionales en la gestión directiva de cualquier institución educativa, se dan una serie de funciones o procesos que son multidisciplinarios y complejos, estos procesos dan una direccionalidad integral al funcionamiento del servicio de la gestión directiva para satisfacer las necesidades de los diferentes miembros de la comunidad educativa con miras de conseguir los objetivos institucionales.

Walter Shewhart desarrolló una propuesta del ciclo de los procesos de la gestión y W. Edwards Deming lo popularizó como el “Ciclo de Deming” el cual consiste en los siguientes pasos: 1) Planificar, 2) Hacer, 3) Verificar y 4) Actuar, (UNESCO, 2011). Y es a través de la aplicación de este ciclo que la dirección de una institución educativa planifica, organiza, dirige, controla y da seguimiento a la gestión directiva, optimizando así la utilización de los recursos materiales, financieros y tecnológicos disponibles, así como el personal con el que se cuenta.

Planificar. Planificar significa tener una visión global de la institución educativa y su entorno, tomando decisiones concretas sobre objetivos concretos. (Rubio, 2008)

En la planificación, el director con su equipo decide qué hacer y determina cómo, a través de estrategias que conviertan a la institución en un centro de excelencia pedagógica, de acuerdo a la misión y visión del Proyecto Educativo Institucional. La acción de planificar involucra tanto niveles como objetos prioritarios. Se puede hablar de planificación a nivel del sistema educativo, a nivel de los centros educativos y a nivel de los profesores. En cuanto a objetos prioritarios permite hablar de 1) Planificación estratégica que es la preocupada de la especificación mediante objetos de las políticas definidas; 2) La planificación táctica que está dirigida a adecuar las directrices estratégicas a un contexto determinado y centrada fundamentalmente en la ordenación de medios; y 3) La planificación operativa, aplicable a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones. (UNESCO, 2011)

Hacer o Ejecutar. Hacer es un primer momento de ejecución de acuerdo a lo planificado. Implica el desarrollo de la gestión, facilitando la integración y coordinación de las actividades de la comunidad educativa, así como el empleo de los recursos para desarrollar los procesos, programas y proyectos. Durante el hacer o el ejecutar, cobran vital importancia los procesos de organización de los recursos existentes, la división de las tareas, la toma de decisiones, así como la delegación de funciones. (UNESCO, 2011)

Para Rubio (2008), organizar y dirigir está relacionado con la ejecución de lo planificado. Él opina que organizar significa obtener el mejor aprovechamiento de las personas y de los recursos disponibles para obtener resultados, y dirigir está relacionado con un elevado nivel de comunicación con el personal y con la habilidad para crear un

ambiente propicio para alcanzar los objetivos de eficacia y rentabilidad de la institución educativa.

Por su parte, Robbins y Coulter (2005), sostienen parte importante de la ejecución es la toma de decisiones y para tomar buenas decisiones es imperante implementar un proceso que conste de ocho etapas: 1) Identificación de un problema; 2) Identificar los criterios de decisión; 3) Asignar pesos a los criterios, es decir, ponderarlos y priorizarlos; 4) Desarrollar las alternativas; 5) Analizar las alternativas; 6) Seleccionar una alternativa; 7) Implementar la alternativa, y 8) Evaluar la eficiencia de la decisión.

Verificar o Evaluar. Esta etapa permite lo siguiente: 1) asegurar que la ejecución responda a la programación, 2) revisar los esquemas de responsabilidades y distribuciones del trabajo que se diseñó para el logro de los objetivos y metas trazadas que se consideraron en la planificación, 3) introducir reajustes a la programación y la asignación de recursos, y 4) identificar aquellos aspectos que son importantes mantener y aquellos que requieren un mejoramiento para el logro de los objetivos. (UNESCO, 2011)

Robbins y Coulter (2005), lo relacionan con el control que es proceso que consiste en supervisar las actividades para garantizar que se realicen según lo planeado y corregir cualquier desviación significativa.

Rubio (2008) menciona que el control también es cuantificar el progreso realizado por el personal en cuanto a los objetivos marcados.

Actuar. Implica un segundo momento de ejecución del procesos de gestión, pero considerando los resultados de la evaluación y considerando los reajustes necesarios durante el proceso para la consecución de metas. (UNESCO, 2011)

2.1.3.5. Modelos y Dimensiones de la Gestión Escolar Directiva. La UNESCO (2011), hace mención de siete modelos de gestión escolar directiva que se han ido desarrollando a lo largo de la historia educativa. Se menciona que cada uno de estos modelos es una respuesta a las limitaciones que presenta el modelo anterior o situaciones restrictivas del entorno. Es importante entender que cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero si representa un avance con respecto a él.

La tabla 2.7 menciona y describe los modelos:

Tabla 2.7

Modelos de Gestión Escolar Directiva

Modelo	Descripción Histórica	Característica
Normativo	Dominó los años 50 y 60 hasta inicios de los 70. Es una visión lineal desde la planificación en un presente, hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable, como resultado de la planificación en el presente.	Planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. Las reformas educativas de este periodo se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.
Prospectivo	Inicio de los 70. El futuro es previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende, incierto. Se ha pasado de un futuro único y cierto a otro múltiple e incierto. La planificación se flexibiliza.	Se caracteriza por las reformas profundas y masivas ocurridas en Latinoamérica (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua) las que notablemente, presentaban futuros alternativos y revolucionarios.
Estratégico	Principios de los 80. La estrategia tiene un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea). Articula los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros propios de una organización.	Recién, a inicios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y gestión en el ámbito educativo. Se plantean diagnósticos basados en el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa.
Estratégico Situacional	Mediados de los 80. A la dimensión estratégica se introduce la dimensión situacional. El análisis y el abordaje de los problemas hacia un objetivo, es situacional.	Se quiebra el proceso integrador de la planificación y se multiplican los lugares y entidades planificadoras, lo que da lugar a la descentralización educativa.

Calidad Total	<p>Inicios de los 90. Se refiere a la planificación, el control y la mejora continua, lo que permitiría introducir “estratégicamente” la visión de la calidad en la organización. Los componentes centrales de la calidad son: la identificación de usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error.</p>	<p>Surgen dos hechos importantes, 1. Se reconoce la existencia de un “usuario” y 2. Preocupación por los resultados del proceso educativo. Se orientan a mejorar los procesos mediante acciones como: disminuir la burocracia, reducir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos. Se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad. La preocupación por los resultados lleva a analizar y examinar los procesos y los factores que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas.</p>
Reingeniería	<p>Mediados de los 90. Se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. Las mejoras no bastan, se requiere un cambio cualitativo, radical. Implica una reconceptualización fundacional y un rediseño radical de los procesos. Principales exponentes son Hammer y Champy.</p>	<p>Se reconoce mayor poder y exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que se espera. En el paradigma sobre educación y aprendizaje, si se quiere una mejora en el desempeño, se necesita un cambio radical de los procesos.</p>
Comunicacional	<p>Segunda mitad de los 90. Es necesario comprender a la organización como una entidad y el lenguaje como formador de redes comunicacionales. El lenguaje es el elemento de la coordinación de acciones, esto supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que los procesos de comunicación facilitarán o no que ocurran las acciones deseadas.</p>	<p>Se comienza una gestión en la que se delega decisiones a grupos organizados que toman decisiones de común acuerdo. Responsabilidad compartida, acuerdos y compromisos asumidos de forma corporativa en un trabajo de equipos cooperativos.</p>

Nota: Adaptado de “*Manual de gestión para Directores de Instituciones Educativas*, por UNESCO, 2011, p. 23. Copyright 2011 por el Ministerio de Educación.

De acuerdo con la UNESCO (2011), las preferencias por un tipo u otro implican privilegiar también algunos tipos de gestión sobre otros. Lo que se pretende decir con esto es que de acuerdo al contexto se aplica el modelo y se eligen las técnicas de gestión a aplicar, esas técnicas pueden verse como las acciones necesarias que se necesitan poner en marcha dependiendo de la dimensión de la gestión escolar de que se hable.

La gestión educativa hace referencia a una organización sistémica y, por lo tanto a la interacción de diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela algunos ejemplos de estos elementos son el director, los docentes, los estudiantes, el personal administrativo, el personal de mantenimiento, los padres y madres de familia, y la comunidad local. Las relaciones que entablan entre ellos, los asuntos que aborden y la forma como lo hacen le da sentido a la acciones que se realizan dentro de la institución. Estas acciones pueden ser de índole pedagógica, administrativa, institucional o comunitaria y necesitan contener normas, reglas y principios para generar ambientes y condiciones de aprendizaje para los estudiantes.

Es necesario entender que esta distinción de índoles permite observar el interior de la institución educativa y sus procesos de gestión, permitiendo así la aplicación de dimensiones (planos de acción), que complementan el funcionamiento de la misma institución son algo así como “ventanas” para ver lo que se hace y cómo se hace en su interior. (UNESCO, 2011)

La figura 2.5 presenta las cuatro dimensiones más comunes que Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro consideran de la gestión escolar dentro de una institución educativa.



Figura 2.5. Dimensiones de la gestión escolar. Adaptado de “Manual de gestión para Directores de Instituciones Educativas” por UNESCO, 2011, *Dimensiones de la Gestión Educativa*, p. 33. Copyright 2011 por Ministerio de Educación.

2.1.3.6. Claves y componentes de la Gestión Directiva. De una manera simple puede afirmarse que todas las actividades de gestión escolar directiva pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. (Pozner, 2000b)

También según Pozner (2000b), existen tres componentes de la gestión esenciales y analíticamente distinguibles pero que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados.

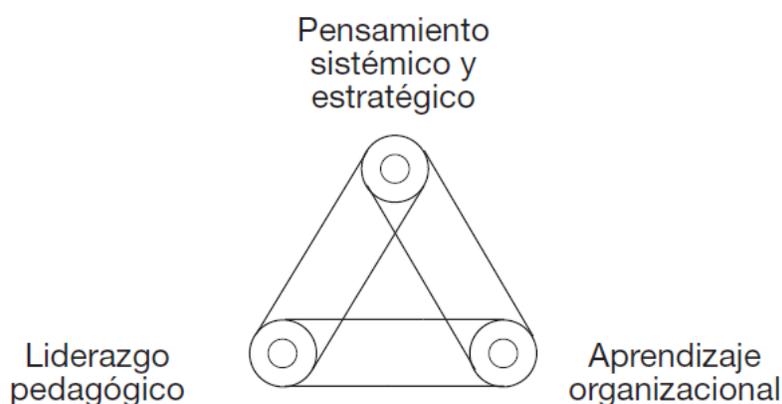


Figura 2.6. Componentes de la gestión escolar directiva. Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa” por P. Pozner, 2000b, *Gestión educativa estratégica*, 2, p. 27. Copyright 2000 por la Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Pensamiento sistémico y estratégico. El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar; lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. (Pozner, 2000b)

El aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder. (Peter Senge, citado por Pozner, 2000)

Liderazgo pedagógico. La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. Por liderazgo se entiende como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Es la diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. (Pozner, 2000b).

Aprendizaje Organizacional. La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de un equipo en el que se pueda generar un ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieran, compartan y desarrollen nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y autoobservación.

El aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales. (Pozner, 2000b)

Pozner (2000b), opina que el aprendizaje organizacional supone procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiende a evaluar el mejoramiento concretado y los nuevos desafíos y finalmente, acumular un conocimiento que genere innovaciones e incremente permanentemente el valor agregado a los procesos de educación.

2.1.3.7. Diferencias entre la Administración Escolar y la Gestión Escolar.

Anteriormente, se pensaba que la gestión se equiparaba a la administración; Taylor en 1911 y Fayol en 1916 sostenían ese punto (UNESCO, 2011).

Sin embargo, en fechas recientes la gestión ya no es para nada equiparada a la administración, por el contrario, autores como Antúnez, Pozner, la UNESCO y Ruiz, discrepan de esto.

Antúnez (1993), opina que al equipararse a la administración, la gestión toma únicamente tres vértices:

1. La gestión como acción y efecto de la administración material en una institución; concibiendo como tareas gestoras únicamente las que tienen que ver con el ámbito administrativo, es decir, las correspondientes a la economía, la documentación y la burocracia; por lo que sería competencia de un equipo administrativo,

2. La gestión como conjunto de actuaciones propias de la función directiva; que significa que las acciones que se desarrollan en una institución u organización, las ejercen únicamente los cargos jerárquicos más altos en el organigrama de ésta, y

3. La gestión como tarea que se realiza por encargo. Este concepto entiende a la gestión como un proceso que se desarrolla a partir de las ideas de una persona o un grupo de personas que encargan a otras que realicen las tareas necesarias para alcanzar los objetivos que se pretenden, es decir, quienes gestionan, desarrollan acciones por delegación y pueden compartir o no los objetivos que se les encomiendan e incluso podrían no participar en el proceso de planificación del trabajo.

Por su parte, Pozner (2000b), considera que el modelo de la administración escolar ha estado funcionando durante un siglo. En ese lapso ha obtenido éxitos gigantescos e inocultables que dan brillo internacional a los educadores y a los administradores; debido a

esto las personas relacionadas con contextos escolares están acostumbradas a trabajar con el estilo de la administración escolar.

Referente a esto la autora comenta textualmente lo que a continuación se cita:

Hasta no hace demasiado tiempo era común que las autoridades de la enseñanza definieran sus tareas utilizando el concepto de administración escolar. Su identidad profesional se tejía sobre la idea de ser administradores. Por su parte, la teoría clásica de las organizaciones, fuertemente arraigada en los textos y en la formación de directivos y profesores, ponía énfasis en la similitud de las escuelas con las empresas, al menos desde el punto de vista de la administración. Esta notable coincidencia entre una teoría predominante y una práctica habitual reforzó, y aún refuerza, la simplicidad y naturalidad con la que se define a la administración escolar como “las actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios”. (p. 7)

Relacionado con esto, Pozner (2000b), menciona que el modelo de la administración escolar presenta diversas patologías evidentes como: la burocratización; el anonimato; la lentitud de los procesos; las pérdidas irracionales de tiempo, calidad y sentido; e incluso la frustración personal. Este modelo separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos.

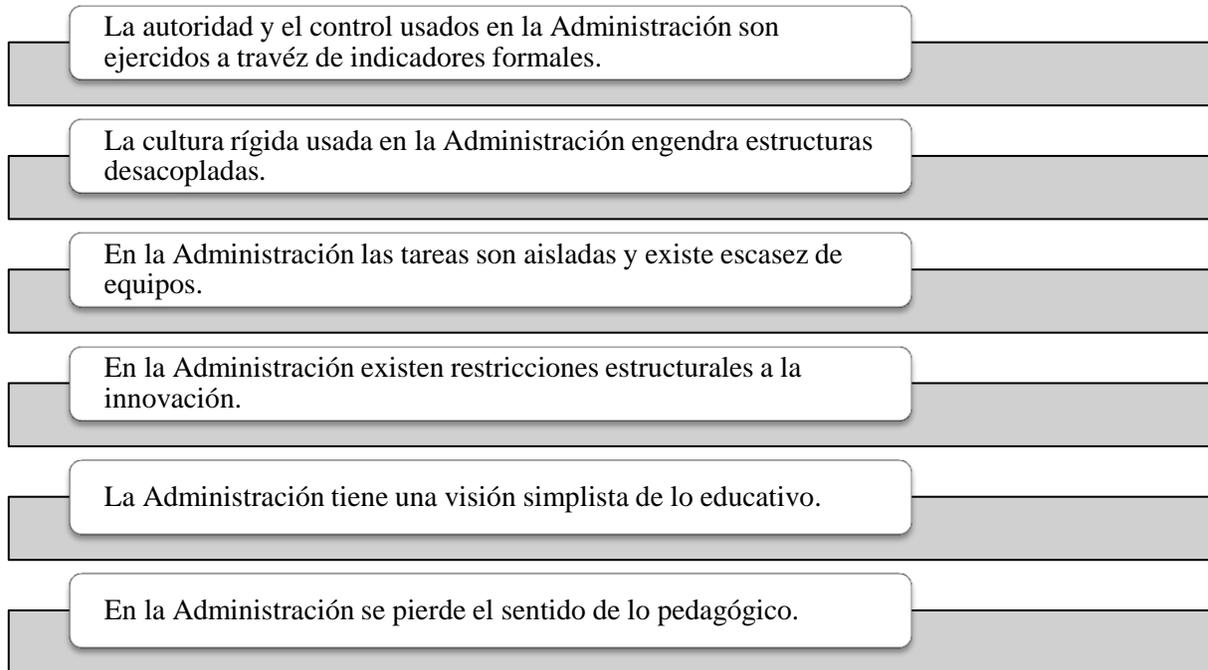


Figura 2.7 Consecuencias de dejar a un lado la Gestión Escolar y enfocarse a la mera Administración en las Escuelas. Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa” por P. Pozner, 2000b, *Gestión educativa estratégica*, 2, pp. 9-12. Copyright 2000 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia objetivos como: la calidad, la equidad, la pertinencia del currículo y la profesionalización de las acciones educacionales.

Esta transformación que se busca requiere la transición de un modelo de administración escolar sumamente enraizado, hacia un modelo presente de gestión escolar directiva. (Pozner, 2000b).

Por su parte Antúnez (1998), opina que la gestión escolar es un proceso dinámico para movilizar, utilizar y orientar recursos en una determinada dirección en función de los propósitos; propósitos que son decididos por toda la comunidad escolar, por supuesto,

siempre y cuando ésta sea autónoma. En otras palabras, la gestión escolar implica que la comunidad escolar intervenga.

Pozner (2000b), enlista una serie de acciones, mostradas en la tabla 7.8 que comparan los modelos de la administración escolar y la gestión escolar directiva.

Tabla 7.8

Administración escolar v/s gestión escolar.

Administración Escolar	Gestión Escolar
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad en lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizada	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistemáticas y estratégicas

Nota: Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa”, por P. Pozner, 2000b, Módulo 2: Gestión Educativa Estratégica. Buenos Aires, p. 15. Copyright 2000 por el Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación.

En resumen, se puede afirmar que la gestión y la administración son conceptos parecidos pero diferentes, pues la administración se limita a saber qué hacer dentro de una organización para que funcione óptimamente; en tanto que la gestión no sólo se limita a saber qué hacer, sino a saber cómo hacerlo; y el encargado de saber qué y cómo es el representante principal de ella: El director escolar.

2.1.4. El director Escolar. En la gestión directiva no existe un papel protagónico o antagónico sin embargo, se considera imperante, prudente y necesario hablar del director escolar como principal actor de ella, pues él es el personaje que debe saber que hacer y cómo hacer que su institución fluya hacia la calidad que pretende.

En este apartado se pretende profundizar el papel del director escolar y conocer brevemente algunas acciones que la dirección escolar (considerándola en esta sección cómo el departamento a cargo del director) ejecuta.

Para Antúnez (2004), la conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo son las que corresponden a las labores directivas. El director, el subdirector o secretario escolar, y los coordinadores o gestores de departamentos, son parte de ese grupo denominado “La dirección escolar” y las actividades que realizan podrían denominarse “La gestión directiva”

El director se puede definir como aquella persona que está a cargo de una organización, entendiendo por ésta, un conjunto de personas con un fin determinado, en el caso que compete a este trabajo investigación la organizaciones que interesan son las instituciones educativas. Además de los directores generales, esta definición incluiría a los vicepresidentes o subdirectores, (en el caso de algunas instituciones se les denomina secretarios escolares). Lo que estas personas tienen en común es que están investidas de autoridad formal sobre una unidad organizativa. De la autoridad formal procede el estatus, el cual conduce a varias relaciones interpersonales, y de éstas procede el acceso a la información. La información a su vez, capacita al director para tomar decisiones y estrategias para su unidad. (Mintzberg, 1991).

Por su parte, Robbins y Judge (2013), opinan que un director hace cosas interactuando con otros individuos. Toma decisiones, asigna recursos y dirige las actividades de los demás con el propósito de alcanzar ciertas metas.

El director es alguien que trabaja con otras personas y a través de ellas coordina sus actividades laborales para cumplir con las metas de la organización. Su labor es ayudar a los demás a hacer su trabajo y conseguir logros. (Robbins & Coulter, 2005).

Los directores realizan su trabajo en una organización, que es una unidad social coordinada en forma consciente, que incluye a dos o más personas, y que funciona con relativa continuidad para lograr una meta común o un conjunto de ellas. (Robbins & Judge, 2013).

Antúnez (2004), menciona que los directores escolares desarrollan un gran número de tareas de naturaleza muy variada. Generalmente estas tareas son realizadas en periodos cortos, de maneras fragmentadas, y sometidas a múltiples interrupciones.

Para facilitar el análisis de dichas tareas directivas, el autor las agrupa en bloques de papeles, entendiendo por éstos a los conjunto agrupados de patrones conductuales esperados que se atribuyen a quienes ocupan una determinada posición.

Según el autor, los bloques se diferencian según reúnan tareas de tipo personal, interpersonal, de información y comunicación, relativas a las actividades centrales de la organización, de gestión de los recursos, de innovación, y de contingencia. Tal como se describe en la tabla 2.9.

Tabla 2.9

Papeles directivos en la escuela

Bloque	Papeles	Tareas	
Tareas personales	Dirección de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Autodirección - Autoconocimiento - Reflexión sobre la práctica personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Asunción del cambio de papel (de docente a directivo) - Control y gestión de asuntos personales -Formación personal permanente
	Tareas interpersonales	Cabeza visible	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de la escuela ante la comunidad social - De interlocución - Ceremoniales (recepción de visitantes, superiores, practicantes, asistencia a reuniones formales, inauguraciones, celebraciones, acontecimientos, etc.)
Líder		<ul style="list-style-type: none"> - Motivación del personal - Constitución del equipo de trabajo y de su equipo directivo -Mediación en la resolución de conflictos y negociación entre partes 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitación y fomento de la formación permanente, así como el desarrollo personal y profesional de los integrantes del equipo - Creación de un clima agradable en la escuela -Procurar el equilibrio entre satisfacción de las necesidades individuales y las institucionales
Relaciones externas			
De información y comunicación	Enlace formal	Relación, contacto e interacción con: personas, organismos e instituciones de los sistemas educativos local, regional y nacional; padres de familia; medios de comunicación; empresarios y políticos de la comunidad local; y personas vinculadas a las actividades extracurriculares que se desarrollen en la escuela.	
	Negociador y “pedigüeño”	Este papel incluye una gama de tareas que se refieren a las actividades de intercambio. El directivo da algo con el fin de recibir lo que es considerado útil o satisfactorio para la escuela.	
Actividades centrales de la organización	Gestor de la información	Resume las acciones que implican buscar información, recibirla, difundirla internamente y hacia el exterior.	
	Técnico en organización	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las necesidades y la determinación de los grandes objetivos institucionales. - La planificación y el establecimiento de planes específicos de mantenimiento, corrección e innovación 	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinación en los procesos de elaboración y de los instrumentos que comunican las directrices institucionales - La distribución de tareas y la asignación de personas a los lugares en que pueden ser más útiles para la organización.

Gestión de recursos	Gestor del currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Promover y dinamizar, entre los docentes, sistemas de trabajo para guiar los procesos de acomodación y contextualización, en la propia escuela de los contenidos, objetivos, métodos de enseñanza y de los sistemas con carácter general. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover y dinamizar soluciones organizativas adecuadas al desarrollo de un currículo innovador: uso del tiempo, modalidades de agrupamiento de alumnos, uso de los espacios, etc.
	Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación, desarrollo y evaluación de su acción docente en ámbitos didáctico, organizativo y orientador. - Relación interpersonal con sus alumnos con las finalidades instructivas y formativas - Reflexionar, junto con los maestros, analizando el desarrollo de acciones concretas en aulas y equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con padres de familia - Participación en la gestión de la escuela como un docente más, formando parte de grupos de trabajo, comisiones y equipos
	Evaluador	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir información, datos e indicios sobre el trabajo de los docentes para analizarlos y sugerir propuestas de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar en común, con los docentes, los resultados de su trabajo, comparándolos con los objetivos previstos.
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Velar por el registro de calificación, conservación, mantenimiento y utilización de los recursos materiales - Procurar una adquisición o provisión eficaz de esos recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover procesos de mejora de sus condiciones de salubridad y seguridad - Impulsar y desarrollar el control de los procesos de elaboración, aprobación y ejecución del presupuesto.
	Económicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover procesos de gestión económica participativos y transparentes - Ayudar a asignar recursos financieros a las prácticas presupuestarias 	
Innovación	Promotor del cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir ideas novedosas, comunicar experiencias exitosas de otros colegas o escuelas que puedan animar a iniciar procesos de cambio - Someter a consideración de los maestros propuestas de nuevos proyectos de innovación y mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar acciones tendentes a vencer las resistencias a los cambios.
	Promotor de la cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar a los profesores nuevos hábitos, costumbres y tradiciones de la organización para que se involucren en ellas - Crear prácticas habituales que favorezcan la cultura que se desea institucionalizar o modificar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar que todos los miembros de la escuela ayuden a definir los objetivos comunes y los valores que orientan la actividad general
Contingencias	Gestor de anomalías e imprevistos	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar la llave de un laboratorio al que no se puede acceder para impartir una clase que está a punto de comenzar - Sustituir a un docente enfermo que acaba de llamar 	<ul style="list-style-type: none"> - Reportar a las autoridades pertinentes un desperfecto o algún robo - Acudir a una cita imprevista urgente con cualquier persona que lo solicite
	Subalterno y auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar escritos, circulares o notas, para fotocopiarlos y distribuirlos - Elaborar estadísticas y llenar formularios administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Archivar e inventariar - Arreglar pequeñas averías, entre otras cosas.

Nota: Adaptado de “*Organización escolar y acción directiva*”, por Antúnez, S., 2004, p.p. 128-134. Copyright 2004 por la Secretaría de Educación Pública.

2.1.4.1. Roles del Director Escolar. Dirigir una escuela supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados en común y que se aceptan como adecuado para la educación de los alumnos. (Antúnez, 2004)

Antúnez (2004), sostiene que influir supone proporcionar ideas, reelaborándolas y presentándolas organizadamente; proporcionar recursos; establecer nexos; coordinar acciones; posibilitar ayudas; dinamizar equipos, o también, recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan, en otras palabras, el propósito esencial de la acción directiva, o sea, del director, consiste en obtener resultados mediante el trabajo de otras personas.

Según Pozner (2000d), las competencias del director escolar están ligadas a lo que Mintzberg, llamó roles interpersonales, roles informativos y roles decisorios.

Según este autor, un rol es un comportamiento organizado correspondiente a un oficio o puesto determinado en una organización; los roles pueden estar ligados al prestigio social de cada cargo y también a las funciones que se cumplen en la organización. La figura 2.8 describe brevemente en qué consta cada rol.

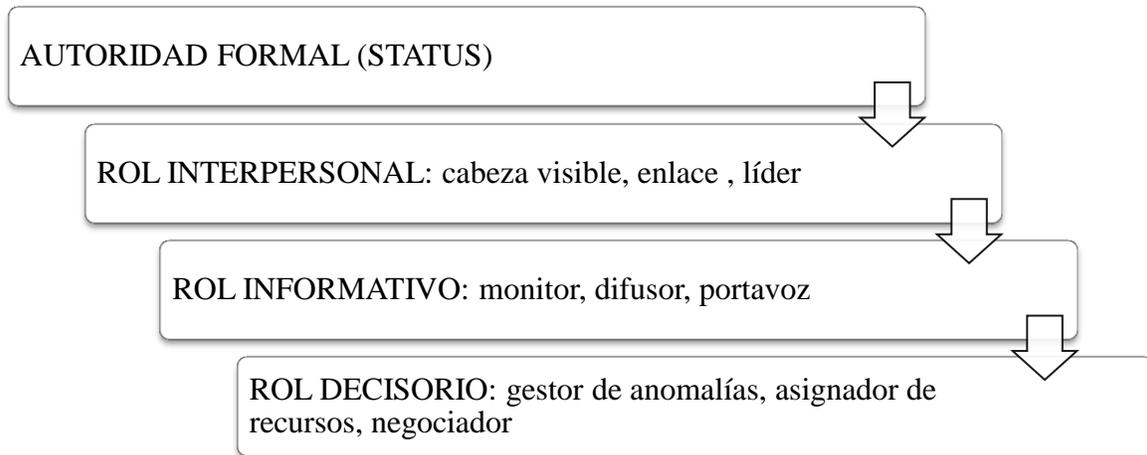


Figura 2.8 Roles del directivo. Adaptado de “Mintzberg y la Dirección,” por H. Mintzberg, 1991, p. 15. Copyright 1991 por Ediciones DDS México.

De acuerdo con Mintzberg, citado por Pozner (2000d), la personalidad individual puede afectar la forma en cómo se desempeña un director, más no su desempeño como tal; por lo tanto, es importante que los directores lleven a la práctica roles preconcebidos.

Pozner (2000d) lo explica de la siguiente manera:

Hay papeles que están predeterminados social y jurídicamente; por ejemplo, en un reglamento sobre directores de centros escolares. Sin embargo, existe total experiencia y se reconoce que el desempeño de un rol, incluso cuando ésta reglamentado, varía notablemente de acuerdo con factores culturales específicos. La historia de la institución, las características de la ciudad o localidad, las personalidades que fueron referencia en el período de formación de cada profesor, todos son factores culturales capaces de generar diferencias importantes al llevarse a la práctica. (p. 24).

Rol interpersonal. Compañías con reputación de buenos lugares para trabajar como Starbucks, Adobe System, Cisco, Whole Foods, Google, American Express, Amgen, Pfizer y Marriot tiene una gran ventaja: Tienen buenos directores que ponen especial atención a su desarrollo de habilidades humanas que les permiten: 1) Hacer que las relaciones sociales entre compañeros de trabajo y supervisores estén estrechamente vinculadas con la satisfacción laboral general; y 2) Hacer que esas relaciones sociales sean positivas, logrando con eso, menores niveles de estrés laboral y menores intenciones de abandonar el empleo. (Robbins y Judge, 2013).

Un estudio nacional sobre la fuerza laboral de Estados Unidos descubrió que los salarios y prestaciones no son las razones principales por las que a las personas les gusta su trabajo o permanecen con su patrón, sino que tiene mucha más importancia la calidad del trabajo del empleado y el apoyo del ambiente laboral. Por lo tanto, tener directores con buenas habilidades interpersonales puede hacer del lugar de trabajo un lugar mucho más agradable, lo cual a su vez hará más fácil contratar y retener al personal calificado, adecuado y competente. (Robbins & Judge, 2013).

Para el caso específico de los directores escolares, Pozner (2000d), opina que el rol interpersonal trata una serie de tareas ordinarias y extraordinarias, dentro y fuera de la institución, es decir, las actividades de: las relaciones humanas y los contactos interpersonales. Estas actividades pueden estar referidas a cuestiones ceremoniales y protocolares en las que el gestor es el símbolo de la organización, o sea, la cabeza visible; a cuestiones de comunicación horizontal en las que el director es el enlace; y a cuestiones de

comunicación de metas, negociación de plazos y criterios, de desarrollo, innovación, animación y motivación de equipos, en las que el gestor es el líder. (Pozner, 2000d).

Rol informativo. Este rol se ocupa principalmente de la circulación de la comunicación. Tanto emitir como recibir información es elemental para mantener monitoreadas las tareas realizadas por los distintos equipos de trabajo. El punto básico es que el director defina cuáles son los indicadores pertinentes de calidad que le permitirán relevar información estratégica para retroalimentar la toma de decisiones, corregir o ratificar rumbos, y acortar o atrasar plazos; de igual manera en este rol se considera a la difusión como parte central de las actividades directivas, ya que supone comunicar periódicamente tanto el estado actual del sistema como el horizonte hacia el cual se encamina. Finalmente el dentro de este rol, ser portavoz tiene que ver con la transmisión de información que el director, como representante ejecutivo, realiza en ámbitos de coordinación generales, realizando comisiones de educación locales o provinciales, en las que intenta definir políticas educativas. (Pozner, 2000d)

Rol decisorio. Por supuesto que la información no es un fin en sí misma; es el input básico para tomar decisiones, pues el director desempeña ese papel principal. Al ser la autoridad formal, sólo el director puede obligar a la unidad a nuevos cursos de acción; y al ser su centro nervioso, sólo el director posee información completa y actual para tomar el conjunto de decisiones que determinan estrategias pertinentes para resolver anomalías que afecten a la organización, asignar recursos de manera eficiente y negociar acuerdos para un mejor desempeño. (Mintzberg, 1991).

Por otra parte, Aguilar y Guerrero (2014), opinan que el director es el responsable de los bienes y documentos de la escuela, y es también jefe de personal; generalmente esta función es olvidada en la consideración pedagógica, sin embargo, constituye uno de los núcleos decisivos de su gestión. Ellos mencionan que aunque la dirección de una institución educativa no tiene efecto directo sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, sí los llega a afectar de manera indirecta, ya que el estilo directivo tiene incidencias en aspectos relevantes para el funcionamiento de la escuela como: el clima organizacional, la cultura en la escuela, la organización de la institución y la satisfacción laboral.

2.1.4.2 Estilos de Gestión de Directores Escolares. El estilo de gestión se refiere a un modo de desempeñar la función directiva, es decir, es el modo de dirigir de los directores escolares que se caracteriza por prácticas peculiares que tienen una cierta consistencia en el tiempo.

La noción de dirigir no implica manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias; se puede dirigir mediante propuestas democráticas, participativas y nada jerárquicas.

Antúnez (2004) considera que “el estilo de dirección suele, casi siempre, estar marcado por las circunstancias” (p.134) y sostiene que el papel de quienes desarrollan tareas directivas consiste, en esencia, en ayudar al grupo a recorrer exitosa y satisfactoriamente el camino de la consecución de los objetivos de la organización y el de establecer un buen clima de trabajo.

La manera de dirigir de una persona está condicionada por tres factores fundamentales: 1) cómo es la persona que dirige, es decir, sus capacidades, su carácter, su personalidad, formación, convicciones, etc.; 2) cómo es el contexto en el que se desarrolla, es decir, el marco social, cultural y comunitario en que está inserta la escuela, los recursos

disponibles, las características familiares de los estudiantes, etc.; y 3) el estilo de dirección o gestión, que se considera que tiene una influencia determinante y casi siempre suele estar marcado por las circunstancias. (Antúnez, 2004).

La tabla 2.10 presenta un recuento de los estilos que para Antúnez (2004) son más comunes dentro de las instituciones educativas.

Tabla 2.10.

Los estilos de dirección según las modalidades gestoras.

ESTILOS	Autocrático	Directivo	Democrático	Permisivo	No intervención	
	¿Quiénes protagonizan la acción?					
ACCIONES	1. Definir objetivos	Dirección	Dirección	En común	Profesores	Nadie
	2. Determinar métodos de trabajo	Dirección	Profesores o en común (profesores y directivos)	Profesores	Profesores	Nadie
	3. Controlar el proceso durante su desarrollo	Dirección	Profesores o en común (profesores y directivos)	Profesores	Profesores	Nadie
	4. Utilizar los resultados para evaluar la tarea	Dirección	Dirección	En común	Profesores	Nadie
GESTIÓN PARTICIPATIVA						

Nota: Adaptado de “Organización escolar y acción directiva”, por Antúnez, S., 2004, p.137. Copyright 2004 por la Secretaría de Educación Pública.

“Las tres columnas centrales representan estilos participativos, aunque en grados diferentes. A su vez, el de la columna central, que resume una práctica participativa democrática representa la situación más deseable” (Antúnez, 2004, p. 137). Esto se debe a diferentes factores: 1) Los objetivos en común son el inicio de la tarea. El consenso, la aceptación y el involucramiento son parte importante de esto; 2) Permite el trabajo autónomo e impulsa la delegación y el reparto de tareas en los dos pasos siguientes. La confianza, el aumento de la participación, la claridad y transparencia son parte del proceso; y 3) Plantea una evaluación final a partir de los compromisos iniciales y en un marco en que todas las partes conocen las circunstancias, es decir, los recursos, las restricciones y posibilidades del caso. (Antúnez, 2004).

Por su parte, Riveros-Barrera (2012), sostiene que un buen tipo de estilo es aquel que logra el equilibrio necesario y adecuado entre una buena relación entre dirigente y subordinado y el cumplimiento óptimo de los objetivos del sistema. Para este autor el estilo de gestión ideal es aquel que permite al director situarse como líder de los grupos a su cargo, tales como los grupos estudiantiles, los grupos docentes, y los grupos de padres de familia, por mencionar algunos ejemplos.

Se ha establecido en secciones anteriores que el director está investido de una autoridad etiquetada como autoridad formal, que es aquella que le da el “status” de dirigente, sin embargo el liderazgo es esencialmente una manifestación de la autoridad moral del director con respecto de sus seguidores.

Uno de los presupuesto de la gestión escolar contemporánea es que el ejercicio del liderazgo es fundamental para emprender procesos de mejoramiento institucional. De hecho, existen modelos de liderazgo educativo, que convergen en una característica:

conciben al liderazgo como una propiedad de los directores de los centros escolares. Dicho énfasis en las características del líder ha tenido como consecuencia que los modelos de gestión educativa conciben, generalmente, el liderazgo como una tarea individual, olvidando que en la escuela también existen procesos de liderazgo colectivo. (Riveros-Barrera, 2012).

2.1.4.3. Competencias que hacen de los Directores Escolares gestores capaces.

Pilotear una organización y llevarla a re-encontrar su sentido y finalidad requiere, antes que nada, nuevas capacidades de sus gestores de modo que los habiliten a señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos actores y liberar un quantum de capacidades creativas y de transformación. Se requiere saber de liderazgo que impregne a los actores con las innovaciones. El arte de pilotaje reposa en saber-ser, saber-hacer, saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde. (Pozner, 2000a)

Una gestión directiva sólida que regule globalmente los procesos constituye la única garantía para alcanzar la calidad de los servicios que las instituciones educativas pretenden ofrecer. Para lograr esto, se requiere mucho más que contar con meros administradores. Se requiere de personas con competencias para dirigir y que a su vez, sean eficientes organizadores de equipos de trabajo con capacidad de otorgarle coherencia y sentido global a la acción escolar, abarcando a la función docente. (Pozner, 2000a).

Las competencias que se mencionan en el presente apartado pretenden focalizar su acción en la motivación y formación de competencias indispensables para la gestión directiva que se realiza en las instituciones educativas en un mundo en cambio acelerado.

Estas competencias están dirigidas a desplegar posibilidades y oportunidades de formación relacionadas con propósitos específicos.

Pozner (2000a), describe estos propósitos de la siguiente manera:

- Actualizar la comprensión de los procesos educativos en el mundo contemporáneo y el papel de la educación en los nuevos escenarios sociales, económicos y educativos.
- Consolidar los procesos de descentralización del sistema educativo mediante apoyo y asistencia técnica a los equipos de conducción.
- Promover una ampliación significativa del acceso a las competencias que exigen los puestos claves de la gestión educativa.
- Propiciar una comprensión sobre los desafíos de las organizaciones educativas garantizando una mayor profesionalización en la toma de decisiones de sus responsables.
- Desarrollar y fortalecer un conjunto de competencias inherentes a la profesionalización de la gestión educativa. (pp. 30-31).

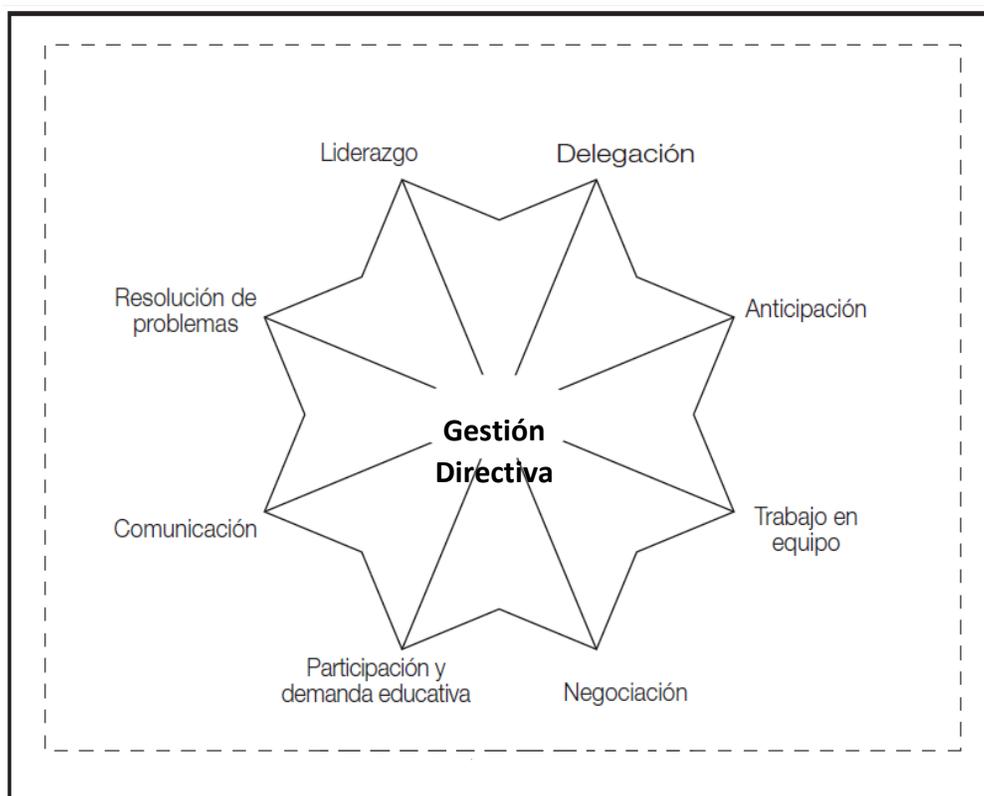


Figura 2.9. Herramientas para la Gestión Directiva. Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa” por P. Pozner, 2000a. *Desafíos de la educación*, (1), p. 32. Copyright 2000 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

La figura 2.9 representa las nueve competencias están vinculadas con el desarrollo de las capacidades interpersonales y profesionales para una gestión directiva eficaz y eficiente. De acuerdo con Pozner (2000a), cada una de estas competencias se articula con las otras en el marco de una gestión escolar denominada, según ella, “estratégica”, que se propone la reconceptualización y modernización de los procesos de toma de decisiones.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión directiva son las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizaciones. Pozner (2000a), señala que esta gestión no es un nuevo nombre para la

administración ni a la planificación, pues sólo puede ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar.

Algunas de estas competencias coinciden con las características y el contenido de los temas que se ha desarrollado en el apartado 2.1.2 como parte de las etapas de la dirección. Sin embargo, se considera importante tomar en cuenta los lineamientos que en este apartado se describen, pues están estrechamente vinculados con el tema de la educación.

1. Comunicación. Las comunicaciones son cruciales en cualquiera de los modelos de gestión de las instituciones educativas. A través de la red de comunicaciones, los participantes de la gestión están en condiciones de construir un nuevo sistema, orientado por: 1) visiones positivas y optimistas del futuro, 2) valoraciones fuertes de la innovación en la educación, 3) un acento en el mejoramiento continuo de la calidad, 4) preocupación atenta por mejorar la distribución equitativa del conocimiento, y 5) la gestación y sostén del trabajo en equipo. (Pozner, 2000d).

Lo que se pretende, según Pozner (2000d) con una comunicación efectiva dentro de las instituciones educativas es construir una visión a futuro de todos los partícipes de la gestión y que éstos nunca dejen de comunicarse. Esto se logrará a través de la promoción de su compromiso y la apertura de un sistema de comunicación fiable que no sólo potencialice sino que también complemente diversos tipos de comunicación para ser integrados en diversas intencionalidades comunicativas.

Para finalizar este tema Pozner (2000d), sugiere que la gestión escolar directiva tendrá que construir una red de colaboración, información y evaluación que vincule a todos los actores de la comunidad escolar. Al respecto, la autora menciona lo siguiente:

“La red de comunicaciones requiere ser mantenida, sostenida, mejorada, dinamizada especialmente desde algún punto nodal o central del sistema educativo. El lugar del gestor no es análogo a una estación terminal de ferrocarril de donde parten y terminan las vías férreas... Para dinamizar y ampliar esta red, se requiere combinar prácticas y espacios de comunicación. Estos, a su vez, constituyen “aplicaciones” que los participantes de una red de comunicación deben operar en forma competente, en el doble sentido de dominio manual y dominio de sus finalidades.” (p. 19).

La potencia de la comunicación educativa se logra cuando el gestor “ocupa una posición estratégica del movimiento de cierto tipo de comunicaciones dentro de su organización. Mintzber, citado por Pozner (2000d) opina que en efecto, el directivo constituye el centro neurálgico de ésta.

Asimismo, se considera prudente llevar a cabo las siguientes prácticas esenciales de comunicación dentro de una institución educativa: reuniones de equipos directivos (departamentos directivo/administrativo), grupos de consulta técnico-pedagógicas, congresos pedagógicos, reuniones de consejo de padres, y comité de educación con actores comunitarios y políticos. (Pozner, 2000d).

2. *Delegación.* Las nuevas organizaciones valoran más al ser humano como actor libre y constructor del proceso de cambio; en ellas, la capacidad de delegar de quienes pilotean las instituciones incorporan una noción de sujeto que posee capacidad de aporte

libre e inteligente, y que precisa, además, conocer la organización y actuar para realizarse. (Pozner, 2000e).

El desempeño racional de la dirección y la coherencia con el enfoque participativo que las instituciones escolares deberían tener, de acuerdo con Antúnez (2004), determinan la necesidad de repartir adecuadamente las cargas de trabajo en la escuela. En este proceso de delegación constituye una práctica determinante y uno de los primeros mecanismos para una dirección eficaz y satisfactoria.

Pozner (2000e), sugiere que es necesario “aplanar la estructura organizacional”, queriendo decir con esto que es necesario promover la autonomía y el trabajo en colaboración.; y la delegación, permite que esto suceda. Sin embargo, aplanar la estructura organizacional no debe asociarse, según la autora, a la ausencia de autoridad, ni mucho menos a perder la unidad y la coherencia institucional.

De acuerdo con Pozner (2000e), existen por lo menos doce razones que justifican la necesidad de delegar en las organizaciones modernas:

1. Amplía la autonomía y la toma de decisiones colegiadas,
2. Reconstruye el sentido,
3. Da empowerment, para revalorizar,
4. Despliega los objetivos estratégicos,
5. Aumenta la eficacia,
6. Hace frente a la complejidad creciente,
7. Ofrece respuestas a tiempo,
8. Fortalece las competencias colectivas, desarrollando el juicio discrecional,
9. Extiende o domina mejor el tiempo,
10. Aumenta los niveles de responsabilidad y el compromiso,

11. Motiva, integra y genera pertenencia, y

12. Domina las urgencias, el futuro inmediato y aumenta los niveles de confianza.

3. *Negociación*. La búsqueda y afianzamiento de nuevas competencias profesionales en la gestión escolar directiva alcanza ineludiblemente al problema de la resolución de conflictos.

Su intencionalidad más general es el mejoramiento de la calidad, la profesionalización y el desarrollo organizacional. (Pozner, 2000f).

La negociación se refiere precisamente a la construcción de estrategias para manejar los conflictos. Los conflictos son característicos tanto al nivel de las organizaciones complejas como en el de los procesos personales y grupales y es prácticamente imposible imaginarse una organización educativa en la que no exista algún tipo de conflicto.

Pruitt y Rubin citados por Pozner (2000f) mencionan que un conflicto es la divergencia de intereses percibida, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden alcanzarse simultáneamente. Conjuntamente con su carácter manifiesto o latente, se debe reconocer el conflicto a través del posicionamiento que los actores desarrollan hacia él: voluntad de dominación u oportunidad para la asociación.

Independiente mente de las causas de un conflicto dentro de las instituciones educativas, el gestor es el responsable de resolverlo, sin embargo, en ocasiones las personas involucradas tomas actitudes que bloquean la disposición a negociar.

Estas actitudes, según Pozner (2000f), son: la necesidad de agradar, la necesidad de ser aceptados y aprobados, el temor a la confrontación, la vergüenza y el temor a los propios intereses, el miedo a ser engañados, la falta de confianza, la tendencia a sentirse víctima de las situaciones, la tendencia a creerse más listo que los demás, la necesidad de ganar

siempre, la necesidad de manipular, denigrar y despreciar, y las dificultades para aceptar diferencias y diversidad.

A pesar de esta larga lista de actitudes que dificultan y muchas veces imposibilitan la etapa de negociación, el quien dirige debe hacer todo lo posible para lograrlo.

De manera práctica, Pozner (2000f), entiende a la negociación como el proceso dinámico en el cual dos o más actores en conflicto posible o manifiesto, o con intereses divergentes, entablan una comunicación para generar una solución aceptable de sus diferencias que se explicita en un compromiso.

4. Resolución de problemas. En la Administración encontrar una solución a los problemas consistía muchas veces en tratarlos según las normas y la lógica que predominaba en ella, es decir, los problemas eran un contratiempo para el funcionamiento normal. Sin embargo, la experiencia ha demostrado desde hace tiempo que esta paradoja de y de irresolución termina por atrapar y paralizar. (Pozner, 2000g) La mayoría de las organizaciones educativas parecen no aceptar las soluciones tradicionalmente implementadas.

Existe una metodología general de resolución de problemas, este es un método que permite no solamente resolver un problema puntual, sino que también deberá ser vista como una estrategia explícita que permite crear, adquirir y transferir nuevos conocimiento, pues esta metodología se asume para cada nueva situación problemática y propicia organizaciones inteligentes y abiertas al aprendizaje. (Pozner, 2000g).

Pozner (2000g), opina que la resolución de problemas es una competencia fundamental de los equipos de gestión y el pilotaje de sistemas complejos porque es una metodología para la acción, posee un enfoque global y sistémico, es una competencia para

el aprendizaje permanente, posibilita el mejoramiento continuo de las instituciones, es una estrategia que desafía las soluciones conocidas, es una estrategia que posibilita “ver de nuevo”, es una competencia fundamental de los equipos de gestión y pilotaje de sistemas complejos, articula las tareas inmediatas con las perspectivas de largo plazo, y posibilita identificar soluciones diferentes.

La metodología que Pozner (2000g), propone consta de tres objetivos y siete etapas, las cuales se presentan a continuación en la figura 2.10.

Objetivos	Etapas
<p>COMPRENDER EL PROBLEMA en su complejidad y en su resonancia para los grandes objetivos educativos.</p>	<p>1. Identificar el problema. 2. Explicar el problema.</p>
<p>CREAR UNA ESTRATEGIA DE SOLUCIÓN apoyada en las fortalezas, que minimice los efectos negativos y que asegure logros reales.</p>	<p>3. Idear las estrategias alternativas. 4. Decidir la estrategia. 5. Diseñar la intervención.</p>
<p>LOGRAR EL MEJORAMIENTO del problema, permitiendo además la transferencia y acumulación de los conocimientos aprendidos.</p>	<p>6. Desarrollar la intervención. 7. Evaluar los logros.</p>

Figura 2.10. Metodología de resolución de problemas: tres objetivos en siete etapas. Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa” por P. Pozner, 2000g. *Resolución de problemas*, (7), p. 14. Copyright 2000 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

5. Prospectiva y Anticipación

La prospectiva puede entenderse como una mirada al futuro que se realiza para clarificar las acciones del presente. Es un panorama de los futuros posibles de un sistema destinado a clarificar las consecuencias de las acciones encaradas. (Godet, citado por Pozner, 2000h).

Existen cuatro etapas de todo estudio prospectivo que ayudan a comprender mejor, de qué manera anticipar es tanto un reto como una estrategia de gestión. De acuerdo con Pozner (2000h), estas etapas son:

- Retrospectiva-diagnóstica: Se lleva a cabo con la construcción de grillas de análisis para generar una primera aproximación al sistema en estudio.
- Prospectiva-diagnóstica: Se utilizan los métodos de escenarios.
- Normativa: Se desarrolla para determinar cuáles son los futuros deseados.
- Estratégica: Se realiza la elección de escenarios y las acciones a encarar relacionadas con las variables estudiadas. (p.15).

Godet, citado por Pozner (2000h), presenta diversas metodologías para la prospección del futuro; una de sus técnicas más utilizadas es el método de escenarios. Este método permite una descripción sistemática sobre futuros cualitativamente diferentes y describe los caminos posibles que los relacionan con la situación de origen. En él se utilizan variables cualitativas y cuantitativas, se constituyen hipótesis de diferentes situaciones y se preparan para afrontar tales situaciones.

La prospectiva y sus propuestas alertan al menos sobre cuestiones tales como la necesidad de revisar las actitudes de las organizaciones y las personas ante los cambios y el futuro; la necesidad de desarrollar nuevas capacidades y estrategias de frente al futuro; la estimulación de una lectura más integral de los contextos complejos y cambiantes con vistas a generar decisiones y acciones más acordes con ellos. (Pozner, 2000h).

El trabajo de gestión plantea riesgos para todo responsable de pilotear procesos complejos de gran responsabilidad social. Sin embargo estos actores encargados de la gestión poseen herramientas útiles que les ayuda a tomar decisiones oportunas para evitar: 1) lecturas fragmentadas de situaciones que terminan por imponer el peso del “corto plazo” acarreado así, situaciones caóticas; 2) imaginaciones amarradas y trabajo improductivo; 3) esfuerzos que por más desmesurados que sean, no luzcan ni causen impactos; 4) instalación rápida de un esquema de trabajo que se olvida de tiempos y espacios necesarios para consensuar acuerdos con la sociedad sobre los problemas y sobre la elección de las posibles alternativas para su resolución. (Pozner, 2000h).

Un ítem o caracter relevante para directores o gestores educativos es el relacionado con disponer de información importante y oportuna sobre el sistema que conducen, sin embargo, muchas veces al solicitar tal información se dan cuenta que en realidad no existe o carece de muchos elementos importantes para conocer el sistema, es por eso que necesitan crearla. Trabajar sobre una colección de datos raramente posibilita generar políticas de impacto y capacidad de resolución, pues es común considerar al pasado como informante de los posibles trayectos futuros, causando comúnmente estancamiento y fracaso. (Pozner, 2000h).

Incorporar la anticipación a los procesos de toma de decisiones puede resultar fructífero si se tiene en cuenta algunas consideraciones.

La anticipación significa hacer que algo ocurra o tenga efecto antes del tiempo regular o señalado. Éste término adquiere sentido si se la vincula con la proposición de acciones y, fundamentalmente, si forma parte del proceso sistemático de toma de decisiones. (Pozner, 2000h).

Para Pozner (2000h), la anticipación, puede ser entonces considerada como un ver y analizar antes de decidir y planificar o proyectar la acción. La anticipación contribuirá a plantearse: ¿De dónde se viene? y ¿Hacia dónde se va?, con estos planteamientos se puede definir con mayor claridad ¿Qué hacer? ¿Para qué hacerlo? y, ¿Cómo hacerlo?

La anticipación es el elemento reflexivo que, considerando futuro, presente y pasado ayuda a tomar decisiones. En otras palabras, la anticipación como actitud es una reflexión que prepara a los directores o gestores escolares para la acción estratégica, para la generación de proyectos de acción, y para el diseño de un proceso sistemático orientado a la toma de decisiones.

El estar al día sobre qué ocurre en el mundo del trabajo, en el de los jóvenes, entre otras cuestiones, puede colaborar a alimentar esa actitud de vigía.

Entre las herramientas más relevantes para alentar esta actitud y competencias de directores o gestores escolares pueden considerarse: investigaciones, estudios temáticos, estudios diagnósticos, estudios de seguimiento de variables clave del sistema educativo, estudios del estado de opinión y expectativas de los actores educativos (docentes, padres, estudiantes, comunidad, etc.), estudios de caminos críticos o gráficos de PERT, gráfico de árbol de decisiones, ordinogramas de actividades, talleres de reflexión sobre la acción, talleres de prospectiva, talleres para el aprendizaje conjunto, técnicas para la caza de ideas, entre otros.

6. *Trabajo en equipo*. El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, metas y resultados a alcanzar.

Pozner (2000i), el trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo; una valoración de la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y enfrentar conflictos.

El trabajo en equipo dentro de una institución educativa se caracteriza por la comunicación fluida entre sus miembros, basada en relaciones de confianza y apoyo mutuo; esto ocasiona que existan movimientos de carácter sinérgico, es decir, movimientos característicos por la unión de sus participantes, causando así resultados de mayor impacto. (Pozner, 2000i)

Para trabajar en equipo dentro de una institución educativa es necesario que existan las características específicas que se enlistarán en la figura 2.11.

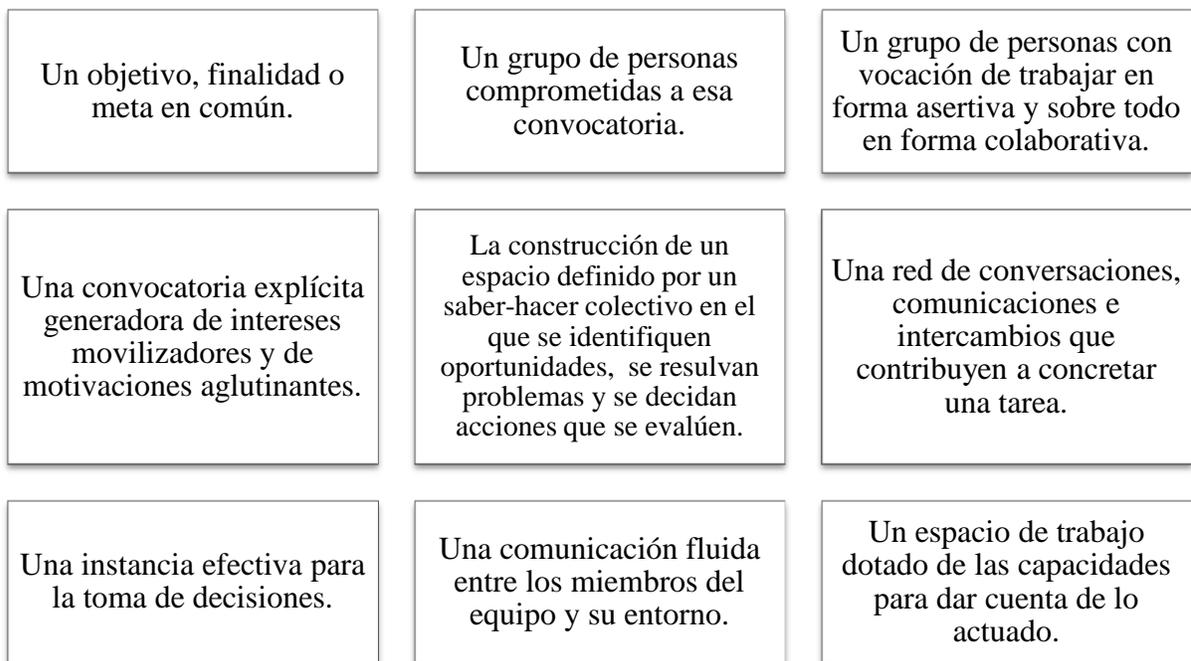


Figura 2.11. Características de los equipos de trabajo. Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa” por P. Pozner, 2000i. *Trabajo en equipo*, (9), p.p. 5-6. Copyright 2000 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

En síntesis, Pozner (2000i), opina que un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objeto común mediante acciones realizadas en colaboración. Sin embargo, es interesante advertir dos cosas:

1. No necesariamente todo equipo de trabajo supone trabajo en equipo. Generalmente, se considera como equipo a toda unidad de funcionamiento que lleva adelante una tarea concreta, pero no todo agrupamiento implica que se trabaje en equipo, pues en ocasiones trabajar en equipo no es efectivo en cuestiones de operatividad. Aun cuando se actúe en el mismo espacio geográfico, se trabaje para el mismo programa o se coincida con el tiempo, esto no alcanza a afirmar que se está trabajando en equipo. Porque ello implica a un grupo determinado comprometido con una sola finalidad común o proyecto que sólo puede lograrse con un trabajo complementario e interdependiente de sus miembros.

2. No todos los miembros del equipo tienen las mismas características ni actúan de la misma manera, pues debe reconocerse que no todos tienen las mismas competencias, los mismos niveles de compromiso, intereses o proyecciones; debido a esto, se debe esperar de los miembros del equipo aportes distintos. Es significativo saber que el conjunto de las individualidades logran desarrollar una vinculación tal, que genera una red de interacciones que es capaz de hacer que los aportes colectivos superen a los individuales. Así, el todo es más que la suma de las partes, pues su resultado es sustancialmente distinto a la simple sumatoria del aporte de cada miembro.

Conviene apuntar que los equipos de trabajo no son un fin en sí mismos, sino herramientas para abordar o resolver algún problema, o para cumplir un determinado objetivo. (Pozner, 2000i).

Las redes de trabajo son la forma más adecuada para trabajar en equipo.

De acuerdo con Pozner (2000i), una red es el conjunto de informaciones y acciones al servicio de una organización que cuenta con ciertos saberes para encararlas, es decir, son flujos de personas no sólo capacitadas, sino también consideradas de igual importancia. Este flujo de personas es el que impulsa el trabajo colaborativo y apunta a producir una red potente de relaciones e interrelaciones siempre que exista confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas.

La red funciona como un sistema de neuronas activas, como un sistema vivo cuya energía no se detiene, y tiene la posibilidad de generar una alternativa organizacional a las estructuras jerárquicas. (Pozner, 2000i).

El trabajo en equipo dentro de las instituciones educativas es tan importante, que se ha considerado significativo enlistar en la tabla 2.11 no solo las características necesarias que un equipo de alto desempeño necesita, sino también las características imprescindibles que las organizaciones deben adquirir para promover un alto desempeño.

Tabla 2.11.

Características de los equipos y organizaciones de alto desempeño.

Características de equipos de alto desempeño	Características de organizaciones de alto desempeño en equipo
1. Coherencia en valores básicos: responsabilidad, tolerancia a la diversidad y solidaridad.	1. Claridad en la misión institucional.
2. Claridad sobre la finalidad del trabajo	2. Organización del trabajo con una lógica de proyectos.
3. Capacidad para concentrarse y generar acciones alternativas.	3. Conciencia de la importancia de cuidar al máximo las reuniones de trabajo, centrándolas en cuestiones medulares de proyectos, sin descuidar las necesidades de los procesos individuales.
4. Persistencia para alcanzar metas, flexibilidad y creatividad para buscar caminos adecuados.	4. Capacidad institucional para convertir los conflictos en oportunidades, a través de consensos y acuerdos de trabajo.
5. Capacidad para asumir compromisos y desarrollar confianza en sus propias fuerzas.	5. Capacidad de convertir los problemas en oportunidades para aprender y dar respuesta a nuevas demandas.
6. Tenacidad frente a obstáculos y avance.	6. Capacidad de valorar la experimentación y la creatividad.
7. Audacia para alcanzar lo que se desea enfrentando desafíos.	7. Capacidad de trabajar arduamente para aumentar la comunicación y el liderazgo.
8. Clima de confianza para alcanzar los procesos de trabajo.	8. Capacidad para promover altos grados de autonomía y responsabilidad.
9. Capacidad para reconocer y operar conflictos, logrando acuerdos negociados.	9. Establecimiento de altos estándares de calidad de los servicios, procesos y resultados.
10. Capacidad para detenerse a examinar cómo se está haciendo el trabajo, aprendiendo de cada experiencia.	10. Establecimiento de procesos de monitoreo y seguimiento de los proyectos en marcha.
11. Capacidad de dar cuenta de los resultados de su acción.	11. Conocimiento, por parte de todos los miembros, de los criterios de evaluación del desempeño individual e institucional.
12. Capacidad para comunicar resultados a diferentes públicos y actores.	12. Capacidad para otorgar a los miembros de los equipos la posibilidad de participar en los proyectos desde la explicitación de los objetivos y no solamente limitarse a participar en su ejecución.
13. Capacidad para trabajar con recursos limitados y aprovecharlos al máximo.	13. Capacidad para hacer conciencia de que la capacitación permanentes, el conocimiento compartido y el apoyo de carácter reflexivo en “tiempo real”, son potentes incentivos para motivar la mayor profesionalidad y responsabilidad.
14. Capacidad para transferir experiencias propias y tomar experiencias de otros.	14. Asignación de presupuesto para generar una política de recursos humanos y de formación que contribuya a convocar a los mejores profesionales, dar continuidad al desarrollo profesional y a mantener a los talentos.

Nota: Adaptado de “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa” por P. Pozner, 2000a. *Desafíos de la educación*, (1), p.p. 11-12. Copyright 2000 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Los equipos potencializan el trabajo favoreciendo así una mayor integración y especialización, también estimulan cuestiones como la ampliación del compromiso y la responsabilidad, el aumento de logros, el acuerdo sobre parámetros de calidad, la resolución de más problemas, la toma de decisiones más eficaces, una mayor flexibilidad, una ampliación del poder creativo y de la autonomía, el aumento del sentido de los sujetos en su desempeño, y la promoción del profesionalismo colectivo. (Pozner, 2000i).

En resumen, Pozner (2000i), sugiere que el trabajo en equipo que promueva un profesionalismo colectivo requiere: 1) transitar de una concepción de trabajo aislado y solitario a la promoción de dinámicas más interactivas que permitan un mayor desarrollo del compromiso y la responsabilidad, y 2) un cambio en las prácticas utilizadas con vistas a concretar la transformación que se desea.

Algunas de esas prácticas son:

1. Motivar la transformación de la cultura de trabajo a través del aprendizaje de valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la confianza, la responsabilidad y el dialogo. El dialogo supone tres capacidades comunicativas básicas que permitirán la motivación que se busca: la escucha activa, la expresión clara y saber dar y recibir feedback.

2. Estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración que valoren la iniciativa.

3. Valorizar las reuniones de trabajo resignificando los espacios de reunión en estrategias potentes que propicien un trabajo en colaboración.

4. Articular el trabajo alrededor de proyectos; a esta articulación de proyectos se le conoce como trabajo por proyectos los cuales pueden incentivar el desarrollo del trabajo en equipo.

5. Estimular la formación continua de los equipos de gestión a través de capacitaciones continuas y sobre todo adecuadas.

8. *Participación y demanda educativa.* El valor y sentido de la labor desarrollada por un sistema educativo se define a partir de dos dimensiones o aspectos cruciales, complementarios e inseparables: 1) la eficacia en el logro de los aprendizajes que se propone que los educandos adquieran y 2) la relevancia social de dichos aprendizajes.

Pozner (2000j), sostiene que un sistema puede ser eficaz logrando que los alumnos aprendan los conocimientos establecidos en la currícula y que éstos conocimientos y las competencias establecidas como objeto en los currículos sean perfectamente actualizados y relevantes.

Sin embargo, muchas veces ocurre una cosa y otras veces otra, y en el peor de los casos no ocurre ninguna de las dos, es decir, tanto los conocimientos y competencias no son relevantes y el sistema no logra que se aprendan. El riesgo que se corre en estos casos es focalizar la preocupación en el hecho de que los alumnos no aprenden lo esperado sin discutir la relevancia de lo que se espera que aprendan. Esto ocurre con muchos sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes: se concentran en la evaluación de los aprendizajes establecidos en los currículos sin discutir previamente su relevancia. (Pozner, 2000j).

En la actualidad, la articulación entre el sistema educativo y la sociedad es muy compleja, pues se están produciendo una serie de cambios que desafían al sistema

educativo: los conocimientos se incrementan rápidamente, se amplía la diversidad, cambian las tecnologías, la forma de comunicación, los empleos, etc. Al acelerarse el ritmo de los cambios, el sistema educativo comienza a tener múltiples dificultades para responder a las nuevas demandas de la sociedad en todos los sectores.

En este contexto de acuerdo a Pozner (2000j), ocurre lo siguiente:

...Es preciso señalar, en primer término, que existe un exceso de demandas que la sociedad ha ido incorporando sobre los sistemas educativos. Cada vez se esperan más cosas de ellos, se les pide que cumplan más funciones, que incorporen más temas y que atiendan a más personas durante más tiempo. Se espera que la educación formal sustituya a la familia en una porción cada vez mayor del tiempo de la vida del niño y en la socialización básica; que enseñe a leer y escribir, y el resto de los aprendizajes básicos; que eduque para la democracia, los derechos humanos, el respeto por el medio ambiente, el consumo; que atienda la alimentación y la salud de los niños; que enseñe idiomas e informática; que brinde educación física y artística.

Pero, simultáneamente, la multiplicación de las expectativas depositadas sobre la educación formal no se condice con la escasez de los recursos que la sociedad le destina para llevar a cabo su labor y con el estatus social y económico que seda a los profesionales a cargo de la labor educativa. Para ponerlo en los términos con que lo expresa Jeremy Rifkin: una maestra de preescolares tiene a su cargo el desarrollo de treinta cerebros en el momento más importante de ese desarrollo.

No hay tarea más compleja y delicada que esta. Sin embargo, la remuneración de ese profesional en nada está acorde con la importancia de su tarea. (pp. 6-7).

Dos riesgos principales se derivan de la multiplicación constante de las expectativas y demandas sobre la educación formal: 1) El incremento del denominado “malestar docente” (tema que se abordará más adelante en el apartado 2.2. llamado “satisfacción laboral”, y la pérdida de la noción sobre qué es lo central en la currícula y en la misión de la institución.

Para que estos fenómenos no ocurran, la gestión escolar supone diversos niveles de responsabilidad institucional caracterizada por un amplio y profundo conocimiento de lo que ocurre, tanto en el entorno como en el interior del propio sistema educativo. Sólo a través de ese conocimiento será posible construir una visión y una estrategia que permitan mejorar la articulación entre lo que la educación ofrece y las demandas y necesidades de la sociedad. Para desarrollar este conocimiento, es necesaria la creación de espacios y experiencias de participación, a través de las cuales se generan puntos de encuentro entre los actores del sistema educativo y otros actores sociales. (Pozner, 2000j).

Para que la participación se dé a través del conocimiento que se genere es necesario lo siguiente: 1) conocer a los destinatarios de la acción educativa; 2) desarrollar un mapa de los establecimientos educativos; 3) prestar atención a los indicadores sobre la población atendida, como los datos sobre los hogares de los estudiantes; 4) conocer los indicadores de oferta institucional, como los indicadores relevantes sobre los establecimientos educativos: tamaño de establecimiento, tamaño de grupos, estado físico de edificios, aulas, espacio físico disponible por alumno, disponibilidad de aulas complementarias, como bibliotecas, laboratorios, etc. 5) conocer los indicadores de desempeño del sistema como los estudios

temáticos: ¿Qué y cómo se enseña en el sistema?, ¿Cuáles son las prácticas de crianza de los alumnos y las prácticas culturales de las familias?, ¿Cómo es el lenguaje de esas familias?, etc., y 6) conocer qué ocurre en el mundo. (Pozner 2000j).

La participación suele concitar fuertes adhesiones. Es la garantía de éxito de cualquier proceso. La participación es necesaria, por que 1) la educación es cuestión de todos; 2) porque el director escolar aun desde su posición privilegiada para una visión en conjunto del sistema, también tiene una visión parcial, muchas veces alejada de los problemas y situaciones cotidianas; con la participación puede ver a través de los ojos de los demás; y 3) porque el sistema educativo debe ser escuela de democracia y participación ciudadana.

Sin embargo, independientemente de lo necesaria que sea la participación en una institución educativa, ella es compleja y difícil de lograr, pero no imposible. Su complejidad viene por la multiculturalidad de los actores educativos, sus pensamientos, funciones, ideas, percepciones y decisiones. Con esto en mente, es indispensable afirmar con énfasis que aunque se logre la participación que se busca, no es la panacea que permitirá resolver los problemas sino una construcción necesariamente modesta. (Pozner, 2000j).

Para que la participación se dé de la manera que se espera dentro de la institución educativa, debe existir un conjunto de actitudes de respeto y reconocimiento mutuo de legitimidad por parte de todos los actores; también es imprescindible tener una actitud de apertura, escucha y negociación de quien detenta la autoridad; de igual manera es necesaria una actitud de respeto a las normas y reglas de juego que rigen el gobierno de la institución y a la legitimidad de su autoridad; y finalmente es fundamental que todo espacio de participación tenga un encuadre claro, es decir, se explicita qué es lo que se está decidido y

no está sujeto a negociación, qué es lo que sí puede discutirse, consultarse o negociarse y qué tipo de participación se está ofreciendo. (Pozner, 2000j).

Pozner (2000j), opina que la regla de oro de la participación en todo tipo de instituciones es que, si bien el consenso es lo deseable, no debe presuponer nunca que se logrará tomar una decisión por consenso. Por tanto debe estar siempre previsto un mecanismo de toma de decisiones.

9. *Liderazgo escolar*. Debido a la importancia de esta competencia, se consideró prudente analizarla dentro del contexto del apartado 2.1.4.4..

2.1.4.4. Liderazgo Escolar. Como se ha mencionado anteriormente, se considera imperante, prudente y necesario hablar del director escolar como principal actor de la gestión directiva, pues él es el personaje que debe saber que hacer y cómo hacer que su institución fluya hacia la calidad que pretende.

Aunque el concepto de calidad no se abordará en este trabajo de investigación dada su complejidad, es importante mencionar un factor que se tiende a dejar de lado cuando se habla del aseguramiento de la calidad de la educación: el liderazgo como un factor determinante de los procesos de gestión en la dirección de las instituciones educativas. (Riveros-Barrera, 2012).

Pozner (2000c), menciona que la tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras de la dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, el liderazgo en cambio, se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema. La naturaleza misma de ambas temáticas (liderazgo y gestión) se complementan, es por eso, que se considera importante que quien dirige la escuela conozca a detalle cada una de sus funciones, propósitos, características, etc. (Pozner, 2000c).

Para la UNESCO (2006), el liderazgo escolar es el arte de conducir un grupo de personas hacia un futuro deseable por y para la comunidad.

Delgado (2012), considera que el liderazgo escolar es un constructo con cuatro componentes interrelacionados: 1) el líder como persona, 2) sus seguidores y el sistema de relaciones que establecen entre ambos, 3) un proyecto o sueño compartido y, todo ello, encarnado en 4) un contexto o ambiente concretos.

El liderazgo específicamente en las escuelas se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas. El gestor, como líder, comunica la visión de futuro compartido de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos. (Pozner, 2000j).

Delgado (2012), sugiere que el liderazgo es un constructo con cuatro componentes interrelacionados: 1) el líder como persona, 2) sus seguidores y el sistema de relaciones que

establecen entre ambos, 3) un proyecto o sueño compartido) y, todo ello, encarnado en 4) un contexto o ambiente concretos.

Por su parte la UNESCO (2006), considera que los directivos líderes se desenvuelven naturalmente en tres ámbitos de la vida cotidiana de las instituciones educativas: 1) en el ámbito de la comunicación para la acción; 2) en los estados de ánimo del personal de la institución, de los alumnos y la comunidad de padres, madres y demás adultos responsables, y 3) en el diseño, organización y gestión de planes de diversa índole.

Por lo tanto, el liderazgo puede contemplarse como la acción de dirigir e influir en las actividades de los miembros de un grupo, es decir, es el proceso por el cual un individuo considerado líder, ejerce influencia, inspira, motiva y dirige a sus seguidores para alcanzar los objetivos de una organización. Si bien este, no es un tema reciente, las acciones ligadas al liderazgo figuran de manera trascendental en los estudios de instituciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza.

Es importante tomar en cuenta que el director escolar como líder, no sólo influye en los grupos conformados por sus seguidores laborales; llámense docentes, personal administrativo, gestores, coordinadores, personal de mantenimiento, y otros personajes que laboran en una institución educativa y figuran para el funcionamiento de ella en el sentido laboral; sino también influye en otros grupos que integran la comunidad escolar; los estudiantes, padres de familia y la comunidad en general, son ejemplos de ellos.

En un ambiente donde el líder dirige a diferentes grupos, el liderazgo rompe los límites tradicionales de la institución y percibe como suyos no sólo a los empleados de ella, sino también a los alumnos; integrando así, una comunidad que a la vez se integra a la sociedad.

En este apartado se considerará todo lo referente al apartado 2.1.3. titulado “Liderazgo” y adicionalmente se tomarán en cuenta la siguiente información que abundará específicamente en el enfoque del director como líder del grupo laboral al que dirige: El Secretario Escolar, el personal alerno de Dirección y Apoyo Escolar (secretarias, asistentes), el personal del departamento de Control Escolar, los Gestores Académicos, los Coordinadores de Maestrías, la Coordinación de Tutorías, los Líderes de Cuerpos Académicos, el Líder de Academia de Ciencias Básicas, el personal de la Biblioteca, el personal técnico de mantenimiento y el personal de limpieza.

Estilos o Modelos de Liderazgo Escolar en Directores. Uno de los presupuesto de la gestión escolar contemporánea es que el ejercicio del liderazgo es fundamental para emprender procesos de mejoramiento institucional. Sin embargo, no hay consenso acerca de qué es el liderazgo, cómo se ejerce y cuáles son las características de los líderes escolares de hoy. (Riveros-Barrera, 2012)

El director escolar es la autoridad formal que en su carácter de líder manifiesta su autoridad moral, es decir, su credibilidad ante su equipo de trabajo, que nace de su ética, su comportamiento y la coherencia entre lo que dice y lo que hace. (Ruiz, 2012)

El movimiento de investigación sobre liderazgo en instituciones educativas tuvo sus inicios a principios del siglo XX bajo la influencia del positivismo. Desde entonces, liderazgo y gestión han estado íntimamente relacionados. (Riveros-Barrera, 2012).

Riveros-Barrera (2012), citando a autores como Hallinger, Leithwood y Muphy, Leithwood y Duke, Pozner, Goleman, Boyatzis y McKee, y Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe y Orr, por mencionar a algunos, ha identificado algunos estilos o modelos de liderazgo escolar relacionados con la gestión directiva.

Este autor, clasifica estos modelos en dos grupos:

1) Los líderes que juegan un rol especializado. El autor, lo denomina “Liderazgo Heroico”, pues ve al líder como el héroe único de las acciones de gestión directiva.

Textualmente Riveros-Barrera (2012), menciona lo siguiente:

Estos modelos proponen una tipología del líder más no del liderazgo. Su análisis se centra en las características de los líderes asumiendo que la organización funciona alrededor de la influencia de uno o varios individuos. Su valor, no obstante, reside en que ofrecen un esquema que permite identificar los rasgos de la personalidad tanto de líderes como de seguidores, contribuyendo al estudio del liderazgo como fenómeno psicológico mas no como fenómeno social. (p. 295)

2) El Liderazgo como un proceso de influencia compartida. En estos modelos se descentraliza el liderazgo, convirtiéndolo en una propiedad distribuida al interior de las instituciones educativas, transformando así, los modos de pensar y actuar. En estos modelos el proceso de toma de decisiones se entiende como una empresa colectiva y no como la función de un individuo.

Por su parte, Gago (2004), considera que el liderazgo sobrepasa el campo específico de la dirección, pues forma parte de la vida escolar cotidiana, ya que todos y todo en una institución educativa tiene relación con actividades de liderazgo. El autor menciona que “es inevitable analizar y resulta más que redundante, necesario reflexionar sobre el liderazgo que se ejerce en las escuelas” (p. 397).

En este sentido, es vital comprender que el director se apoye de otros líderes para el cumplimiento de sus funciones.

Referente a lo anterior, Delgado (2012), comenta lo siguiente:

... La evidencia de que una misma persona, por muy adornada de cualidades que esté, es incapaz de dinamizar y sacar al grupo de cualquier atolladero en todas las ocasiones y situaciones, ha llevado a buscar explicaciones del liderazgo más allá de las dimensiones personales. La vista y el punto de mira se han dirigido al contexto: para cada situación, problema o incertidumbre puede surgir dentro de un grupo el líder adecuado –no siempre el mismo– que catalice sus energías y lo saque adelante. (p. 10).

Por lo tanto, según Delgado (2012), el director como líder, actualmente es corresponsable con otros líderes del desarrollo de su institución educativa y el mejoramiento de la calidad de ésta. A esta corresponsabilidad de liderazgo se le está denominando Liderazgo del Sistema.

La tabla 2.12 presenta brevemente en qué consisten estos modelos o tipos de liderazgo divididos por sus respectivas categorías.

Tabla 2.12.

Modelos de Liderazgo Escolar relacionados con la Gestión Directiva.

Líderes que juegan un rol especializado (Liderazgo Heroico)	Liderazgo Gerencial	Liderazgo Coyuntural
	Los modelos gerenciales se centran en las funciones, tareas o comportamientos del líder. El supuesto inicial es que un líder competente facilita el trabajo de los demás. La capacidad de influencia y convocatoria depende exclusivamente de la posición jerárquica del individuo. La responsabilidad del cumplimiento de las reglas recae en el líder y no en el grupo. La autoridad y el poder para tomar decisiones se concentra en una sola persona, lo que aumenta la carga burocrática y retrasa la respuesta organizacional a las contingencias. Este tipo de liderazgo tiende a promover la fragilidad institucional, la falta de cohesión entre los niveles, la desintegración de los grupos de trabajo y el desinterés de los miembros de la organización.	Es común observar que en situaciones excepcionales como la crisis, el rol de los individuos en las organizaciones se ve afectado, generando espacios de liderazgo que de otra forma no serían visibles. Es así como las estructuras organizacionales pasan por fases de reacomodamiento en las que los sujetos ejercen un liderazgo determinado por la temporalidad de la crisis. Una vez superada la situación y reorganizada la estructura, los roles de liderazgo coyuntural se diluyen en la reestructuración o se integran al nuevo ordenamiento. Las habilidades cognitivas relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas y los aspectos emocionales son características y vínculos entre líderes y seguidores.
	Liderazgo Transformativo	Liderazgo Transaccional
	Este modelo de liderazgo identifica los compromisos y capacidades de los miembros de la organización. El énfasis radica en la capacidad de transformar la estructura de la organización mediante la convocatoria, sensibilización, motivación e inspiración de los miembros para trabajar en colaboración en el logro de los fines y los valores que generalmente se sepultan en el revoltijo de las rutinas cotidianas. Lo más importante de este liderazgo es que puede generar un cambio en la estructura de poder inspirando la revisión de los esquemas de dirección y pensamiento. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que en estos modelos aún existe la tendencia de centralizar el poder en individuos particulares y depositar en ellos la responsabilidad de liderar.	Modelo de liderazgo centrado en la negociación. En este liderazgo el líder ofrece valor a cambio de la lealtad de los seguidores. En éste caso se produce una confluencia entre los motivos de líderes y seguidores, influenciada por los recursos que los unos tienen o puede obtener y que los otros desean. Este modelo no implica un cambio en la estructura del poder, es un proceso de negociación política en el que una persona busca el apoyo de otras y ofrece algún bien o valor a cambio de dicho apoyo.
	Moral	
	Estos modelos se centran en el aspecto normativo del liderazgo, ofreciendo una mirada a los valores y principios asociados a un liderazgo democrático e integrador. En este modelo la intromisión de valores en la toma de decisiones no es meramente inevitable, es la substancia misma de la decisión. Las demandas éticas del rol directivo, o imperativos situacionales, involucran los aspectos morales y políticos particulares del contexto en el que se desarrollan los procesos de liderazgo. Así, la reflexión sobre la dimensión normativa del liderazgo da pie a una nueva mirada sobre las organizaciones educativas, en donde se privilegia el estudio de las relaciones de poder al interior de la escuela en tanto hecho político. Los modelos de liderazgo moral enseñan que el liderazgo en la escuela no es un fenómeno necesariamente visible, sino que está ligado a los procesos de distribución del poder político al interior de las instituciones.	

Liderazgo Participativo

En este modelo el proceso de toma de decisiones se entiende como una empresa colectiva y no como la función de un individuo. Es posible ver cómo al interior de los grupos sociales, organizados alrededor de propósitos definidos, las funciones de liderazgo se distribuyen o alternan, desdibujando así, la diferencia ente líderes y seguidores. A nivel escolar, el concepto de participación ha sido ampliamente trabajado, bajo el modelo de los proyectos educativos institucionales. La idea general de este modelo es dar a las partes o grupos interesados (familias, docentes, estudiantes, directivos, etc.) mayor autonomía y autoridad sobre las decisiones institucionales. El supuesto es que cada grupo puede administrar sus recursos con mayor efectividad y eficiencia, dado que ellos conocen mejor que nadie sus propias necesidades; de esta forma, la toma de decisiones respondería a la realidad de cada parte. Es importante tomar en cuenta el no descuidar los niveles de participación de los grupos en la toma de decisiones, es decir, que todos los interesados reconozcan los valores y saberes de los demás, de tal forma que las responsabilidades se asuman de manera equitativa y colectiva.

Liderazgo Distribuido

Este modelo de liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual. Cuando el liderazgo se distribuye como una propiedad en la escuela, su práctica se evidencia en las interacciones de los sujetos y los grupos. Esto se puede ver con mayor claridad en los tipos de interacción que se identifican.

Componentes

- La práctica del liderazgo
- Las interacciones que generan el liderazgo en la práctica
- Las situaciones que son a su vez producto de dichas interacciones
- El aspecto organizacional o estructural de la escuela que posibilita las interacciones y práctica misma del liderazgo.

Tipos de Interacción

Distribución Colaborativa

Es aquella interacción en la que dos o más individuos trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar para ejecutar la misma acción de liderazgo. La práctica se desarrolla en equipo y la tarea es la misma. Ej. Cuando los líderes de un proyecto desarrollan una actividad de formación docente con los miembros de la organización y cada líder tiene a su cargo una parte dentro de la misma actividad.

Distribución Colectiva

Esta se da cuando los líderes trabajan de manera interdependiente en lugares y momentos diferentes, de tal manera que las tareas de una persona o grupo complementan las tareas de otras y la suma de todas genera una práctica de liderazgo. Ej. Un equipo de construcción, cada grupo e individuo tiene una función diferente pero todos contribuyen al logro final.

Distribución Coordinada

Surge cuando la práctica del liderazgo requiere acciones secuenciales. Ej. En una carrera de relevos, la actuación coordinada requiere que los miembros del equipo trabajen de manera secuencial para alcanzar la meta. Esta es probablemente una de las interacciones más complejas porque requiere una planeación detallada de las tareas y una distribución precisa de las funciones, de tal forma que todas las acciones se encadenan secuencialmente y se dirigen hacia una meta específica. La falla de uno de los eslabones implica la falla de todo el proceso.

Liderazgo del sistema

Este modelo puede verse desde dos enfoques: 1) El líder (director) es corresponsable con otros líderes (gestores, coordinadores, etc.) del desarrollo y mejora de la institución en la que laboran, y 2) El líder (director) es corresponsable con otros líderes (directores de otros centros, facultades o instituciones) del desarrollo y mejora de los centros de su zona geográfica específica o de su universidad.

Por lo tanto, centrando el liderazgo del sistema en el segundo enfoque, el liderazgo del sistema rompe los límites tradicionales del centro y percibe como suyos no sólo a su comunidad escolar (alumnos, docentes, gestores, administrativos), sino también a las de las demás instituciones, integrando, así una comunidad de líderes que exige un trabajo de colaboración muy fuerte y supone poner en marcha, entre ellos, un sistema relacional en red. En resumen, en el liderazgo del sistema, el líder de una institución educativa desea y es capaz de responsabilizarse de funciones más amplias dentro del sistema y está tan implicado en la consecución del éxito de las comunidades escolares de otras instituciones educativas como en el éxito de su propia comunidad escolar. Los cuatro conductores claves que deben existir para llevar a cabo este modelo de liderazgo son: 1) Aprendizaje personalizado se comparte, 2) Redes y colaboración, 3) Enseñanza profesional, y 4) Responsabilidad inteligente.

El gran objetivo a conseguir de este modelo o estilo de liderazgo es la mejora de la satisfacción docente que a su vez influirá en la mejora de su productividad, la cual repercutirá en la satisfacción estudiantil que trascenderá a la mejora del rendimiento escolar.

Características que sobresalen
en los líderes del sistema:

1. Trabajan con los otros centros para disminuir las distancias entre ellos.
2. Están comprometidos fundamentalmente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
3. Desarrollan los centros como comunidades de aprendizaje profesional y personal.
4. Luchan por la equidad y la inclusión.
5. Son conscientes de que el aula, la escuela, y el sistema educativo son niveles que se influyen entre sí, de manera que para cambiar el sistema hace falta cambiar antes los otros espacios.

Fundamentos más importantes:

1. El aprendizaje es básicamente un fenómeno social.
2. El conocimiento está integrado en las comunidades: se comparten compromisos, valores, lenguajes y formas de hacer las cosas.
3. Los procesos de aprendizaje y pertenencia a una comunidad de práctica son inseparables.
4. El conocimiento es inseparable también de la práctica, de manera que es imposible conocer sin hacer.

Nota: Adaptado de Riveros – Barrera, (2012) pp. 293-297 y Delgado (2012), pp. 11-13

2.2. Satisfacción Laboral Docente

La satisfacción laboral o satisfacción en el trabajo, viene siendo en los últimos años uno de los temas de especial interés en el ámbito de la investigación. Para fines de ésta utilizaremos ambos términos como sinónimos, dependiendo del autor que se cite.

El interés por investigar sobre la satisfacción laboral surge porque, para autores como Robbins y Judge (2009), es un aspecto fundamental del comportamiento organizacional el cual constituye la comprensión de las acciones de los individuos que participan en cualquier organización.

En este segundo apartado del presente capítulo, se definirá brevemente el concepto de comportamiento organizacional y algunos elementos y variables que lo componen, tomando en cuenta que “la satisfacción laboral” es precisamente una de estas variables. Es por eso, que se considera importante conocer en cuanto al comportamiento organizacional con el fin de ayudar a sentar las bases generales que introducirán uno de los temas de interés para esta investigación: La satisfacción laboral.

2.2.1. Comportamiento Organizacional. El comportamiento organizacional se refiere al estudio de las personas y los grupos que actúan en las organizaciones; y estudia las acciones de las personas que trabajan en las ellas. Se ocupa de la influencia que todos ellos ejercen en las organizaciones y de la influencia que las organizaciones ejercen en ellos. En otras palabras, retrata la continua interacción y la influencia recíproca entre las personas y las organizaciones. (Chiavenato, 2009).

Robbins y Judge (2013), consideran el comportamiento organizacional como un campo de estudio que investiga el efecto que los individuos, grupos y la estructura organizacional, tiene sobre el comportamiento dentro de las organizaciones. Según ellos, el propósito de este estudio es aplicar el conocimiento adquirido para mejorar la efectividad de las organizaciones o instituciones en las que se laboren, haciendo que éstas trabajen con mayor eficacia. En otras palabras, el comportamiento organizacional se ocupa del estudio de lo que hacen las personas en una organización, y de cómo su comportamiento afecta el desempeño de ésta.

Para estos autores, existen disciplinas que tratan de explicar de dónde nace el comportamiento organizacional; existen retos a los que las personas que dirigen las organizaciones o instituciones se enfrentan; y existe un modelo que trata de explicar las variables directas e indirectas que repercuten en el comportamiento organizacional. Este modelo pretende ayudar a comprender el *por qué* las personas actúan como lo hacen, y así poder resolver los conflictos que se presenten para evitar cualquier tipo de insatisfacción laboral.

La tabla 2.13 resume las disciplinas, los retos y el modelo propuesto por estos autores.

Tabla 2.13.

Características del Comportamiento Organizacional.

		Ciencia	Contribución	Unidad de análisis	Producto
Disciplinas	Psicología		Aprendizaje, Motivación, Personalidad, Emociones, Percepción, Capacitación, Toma de decisiones, Satisfacción laboral, Eficacia del liderazgo, Evaluación del desempeño, Medición de actitudes, Selección del personal, Diseño del trabajo, Estrés laboral	Individual	Estudio del comportamiento organizacional
	Psicología Social	-Cambio de conducta -Cambio de actitud -Comunicación	-Procesos de grupo -Toma de decisiones en grupo	Grupo	
	Sociología	-Comunicación -Poder -Conflicto -Comportamiento intergrupal			
	Antropología	-Teoría formal de la organización -Tecnología organizacional -Valores corporativos -Actitudes comparativas -Análisis intercultural -Cultura organizacional -Ambiente organizacional -Poder	-Cambio organizacional -Cultura organizacional	Sistema de la Organización	
Retos	Presiones económicas	Globalización	Mayores transferencias al extranjero Trabajo con personas de diferentes culturas Traslado a países con menores costos de mano de obra Lucha contra reacciones anticapitalistas		
			Fuerzas de trabajo diversas	Género Nacionalidad Discapacidad Parejas en convivencia Raza Religión	Mejora del "servicio al cliente" Mejora en las habilidades interpersonales Estimulación del cambio y la innovación Luchar contra lo temporal: Adaptarse al cambio constante Trabajo en organizaciones en red
Modelo para entender el Comportamiento Organizacional	El comprender el <i>por qué</i> un empleado actúa como lo hace, ayudará a enfrentar cualquier insatisfacción laboral. De lo contrario los problemas nunca se resolverán.	Variables dependientes	1. Productividad que repercute en la eficacia y eficiencia. 2. Ausentismo 3. Rotación 4. Conducta que se aparta de las normas de comportamiento: Insultar, robar, música alto volumen, chismes, sabotaje, etc. 5. Comportamiento ciudadano organizacional: ayudar a otros, voluntarios en trabajo adicional, evitar conflictos , etc. 6. Satisfacción en el trabajo	Variables independientes	Nivel individual Nivel Grupal Nivel Organizacional

Nota: Adaptado de Robbins y Judge, (2009), pp. 13-33 y Robbins y Judge, (2013), pp. 15-28.

Como se ve reflejado en la tabla, el comportamiento organizacional está compuesto de características que interesan a todo líder o director de cualquier organización, empresa, grupo o institución; y es sustancial destacar que se vincula con la variable dependiente de nuestro estudio de investigación: La satisfacción laboral, la cual a continuación se detallarán sus definiciones, características y demás componentes.

2.2.2. Satisfacción Laboral. El tema de la satisfacción laboral ha sido estudiado desde distintas disciplinas, tales como la psicología, la sociología, la economía, la administración, e incluso se ha convertido en una de las principales prioridades corporativas de las empresas, organizaciones e instituciones. (Castel, 2008).

La satisfacción laboral puede decirse que tiene su origen en Hoppock, pionero de ésta. A lo largo de su carrera, Hoppock dio una atención considerable al hecho de que las organizaciones o los directivos de ellas deben “ajustarse a los trabajadores”. El sugería que ese ajuste era multidimensional, ya que se reflejaba en su salud, en sus ingresos, en el porcentaje de tiempo muerto de la productividad, e incluso en sus relaciones con otras personas; y por supuesto, eso repercutía en su satisfacción laboral. (Bowling y Cucina, 2015).

Hoppock (1953), fundamenta principalmente que la satisfacción es uno de los resultados más importantes del trabajo humano, además de existir una supuesta relación implícita o explícita entre satisfacción y productividad.

En la actualidad, en los lugares de trabajo ha surgido tanto la competitividad y se han vuelto tan demandantes, que las destrezas técnicas de los directivos ya no son suficientes para tener éxito; también necesitan contar con una buena capacidad para el trato con la gente. (Robbins y Judge, 2013); y precisamente es ese trato el que repercute

de manera directa sobre la satisfacción laboral; es debido a ello, que este tema interesa a muchos directores porque es más probable que los empleados satisfechos se presenten a trabajar cómo, cuándo y dónde les correspondan, y permanezcan en su organización. (Chiavenato, 2009).

Definiciones por autor. La satisfacción laboral es el resultado de las percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en que se desarrolla en el mismo. (Gibson, 1996).

Robbins y Coutler (2005), la definen como una actitud general de un individuo hacia su trabajo. Ellos mencionan que este tipo de satisfacción es una actitud y no un comportamiento. Más adelante describiremos la diferencia entre estos términos.

La satisfacción laboral tiene que ver con sentimientos y emociones favorables o desfavorables con los que los empleados ven en su trabajo, es decir, se trata de una actitud afectiva, un sentimiento de agrado o desagrado relativo hacia algo. (Davis & Newstrom, 2003)

Este sentimiento positivo o negativo acerca de un puesto de trabajo, surge de la evaluación de las características de este; y en definitiva, un individuo con un alto nivel de satisfacción laboral tiene sentimientos positivos acerca de su puesto de trabajo, mientras que alguien insatisfecho tiene sentimientos negativos respecto de este. (Robbins & Judge, 2013)

Continuando con el factor “sentimiento”, Muñoz, (1990) define la satisfacción laboral como el sentimiento de agrado o sentimiento positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto,

dentro del ámbito de una organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas.

La satisfacción laboral para Locke (1976), es un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de un sujeto. Se trata pues, de un sentimiento de bienestar, placer o felicidad que experimenta el trabajador en relación con su trabajo.

Locke subdivide la satisfacción laboral como: satisfacción laboral general o satisfacción laboral por facetas.

La satisfacción laboral general significa que los sentimientos que experimenta el trabajador respecto de su trabajo pueden ser generales, es decir, abarcan todos los aspectos o factores que intervienen en él; en tanto que la satisfacción laboral por facetas tiene relación con algún aspecto o faceta específica dentro del trabajo mismo. Así, una persona puede estar satisfecha con respecto al sueldo que percibe, pero no con la relación que tiene con sus compañeros.

Este concepto de satisfacción laboral general y por facetas de Locke inspiró a Loitegui (1990) para sostener que la satisfacción laboral es un constructo pluridimensional que depende tanto de las características individuales del sujeto como de las características y especificidades del trabajo que realiza. Esta pluridimensionalidad está integrada por un conjunto de satisfacciones o aspectos específicos, que determinan la satisfacción general. Por lo tanto, Loitegui, influenciado por Locke, la define como una reacción afectiva general de una persona en relación con todos los aspectos del trabajo y del contexto laboral; es decir, es una función de todas las facetas parciales de la satisfacción. El autor sugiere que la satisfacción laboral implica un “modelo compensatorio”, de forma que un nivel elevado

de satisfacción, en un determinado aspecto, puede compensar, o incluso suplir, otras deficiencias y carencias que en otras facetas laborales puedan producirse.” (Loitegui, 1990).

Se puede observar, en las definiciones anteriores que términos como “actitud”, “sentimiento”, “reacción”, “emociones” y “percepción”, constituyen una parte intrínseca del concepto de satisfacción laboral, dependiendo del autor que la defina. Es muy probable que estos términos causen confusión y ambigüedad para entender el concepto, y esto puede deberse, no sólo a las distintas corrientes doctrinales e ideológicas en las que cada una se sitúa, sino también a los distintos enfoques que los temas admiten.

Sin embargo, cada una de las definiciones propuestas por los autores citados anteriormente, constituyen un aporte significativo para entender que la satisfacción laboral se relaciona con todos los términos anteriormente citados, reparando, que tales términos tienen un vínculo estrecho con el estado emocional de los individuos y la percepción de éstos, respecto de su trabajo, que los hace actuar y reaccionar, de maneras específicas dentro de su centro laboral.

2.2.2.1. Teorías sobre satisfacción laboral. La satisfacción se refiere al gusto que se experimenta una vez que se ha cumplido un deseo o una meta. En otras palabras la satisfacción es un resultado ya experimentado. (Koontz & Weihrich, citados por Fuentes, 2012)

Las teorías son un conjunto de ideas, reglas, principios y conocimientos acerca de una ciencia, doctrina o actividad específica. La tabla 2.14 hace un recuento breve de las teorías más comunes en cuanto a la satisfacción laboral.

Tabla 2.14.

Teorías de la Satisfacción Laboral.

Teoría del ajuste de trabajo	
<p>Esta teoría está centrada en la interacción entre el individuo y el ambiente; la base de la misma es el concepto de correspondencia entre el individuo y el ambiente, en este caso el ambiente laboral, el mantenimiento de esta correspondencia es un proceso continuo y dinámico denominado por los autores ajuste en el trabajo. La satisfacción no se deriva únicamente del grado en que se cubren las necesidades de los trabajadores, sino del grado en que el contexto laboral atiende, además de las necesidades, los valores de dichos trabajadores.</p>	<p style="text-align: center;">Variables dependientes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción laboral del individuo, - Los resultados satisfactorios, y - La antigüedad laboral <p style="text-align: center;">Variables independientes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destrezas y habilidades personales, - Destrezas y habilidades requeridas por una posición dada, - La correspondencia entre ambos tipos de destrezas y habilidades, y - Las necesidades y los valores de la persona y los valores ocupacionales.
Teoría del grupo referencial social	
<p>Se basa en que los empleados toman como marco de referencia para evaluar su trabajo las normas y valores de un grupo de referencia y las características socio-económicas de la comunidad en que labora, son estas influencias en las que se realizarán apreciaciones laborales que determinarán el grado de satisfacción.</p>	
Teoría de la discrepancia	
<p>Los valores de una persona están ordenados en función de su importancia, de modo que cada persona mantiene una jerarquía de valores. Las emociones son consideradas como la forma con que se experimenta la obtención o la frustración de un valor dado. La satisfacción laboral resulta de la percepción, que un puesto cumple o permite el cumplimiento de valores laborales importantes para la persona, condicionado al grado en que esos valores son congruentes con las necesidades del individuo.</p>	
Teoría de los eventos situacionales	
<p>La teoría de los eventos situacionales mantiene que la satisfacción laboral está determinada por dos factores denominados; características situacionales y eventos situacionales. Esta teoría asume que la satisfacción laboral es resultado de las respuestas emocionales ante la situación con la que se encuentra la persona en su organización.</p>	<p style="text-align: center;">Características situacionales</p> <p>Son las facetas laborales que la persona tiende a evaluar antes de aceptar el puesto, tales como la paga, las oportunidades de promoción, las condiciones de trabajo, la política de la compañía y la supervisión, esta información es comunicada antes de ocupar el puesto.</p> <p style="text-align: center;">Eventos situacionales</p> <p>Son las facetas laborales que no tienden a ser pre-evaluadas, sino que ocurren una vez que el trabajador ocupa el puesto, a menudo no son esperadas por él y pueden causar sorpresa al individuo. Las características situacionales pueden ser fácilmente categorizadas, mientras que los eventos situacionales son específicos de cada situación.</p>

Teoría de los dos bifactorial de la satisfacción		
Herzberg postuló la existencia de dos grupos o clases de aspectos laborales: un grupo de factores extrínsecos y otro de factores intrínsecos.	Factores extrínsecos	Factores intrínsecos
	Están referidos a las condiciones de trabajo en el sentido más amplio tales como: el salario, las condiciones de trabajo, las relaciones interpersonales, las políticas de la organización, etc. De acuerdo con Herzberg y según su modelo bifactorial, estos factores también son conocidos como factores higiénicos y sólo pueden prevenir la insatisfacción o evitarla, siempre y cuando sean óptimos, pues su influencia en el comportamiento no consigue elevar de forma sustancial ni duradera la satisfacción de las personas, sin embargo, cuando son precarios sí provocan insatisfacción.	Son aquellos que son cosustanciales al trabajo como: los logros, el reconocimiento motivacional, el trabajo en sí, etc. Estos factores, de acuerdo al modelo de Herzberg, también son conocidos como factores motivacionales y sí causan satisfacción laboral. Herzberg postula que cuando estos factores son óptimos, elevan sustancialmente la satisfacción del individuo y cuando son precarios acaban con ella. Esto se debe a que producen una satisfacción duradera, logrando con esto aumentar la productividad a niveles de excelencia; es decir, están relacionados con las condiciones internas que conducen a sentimientos de satisfacción y realización personal.

Nota: Adaptado de Herzberg, 2003, pp. 3-7., Hannoun, 2011, p. 29 y Fuentes, 2012, pp. 27-29.

2.2.2.2. Modelo dinámico de la Satisfacción Laboral La satisfacción laboral debe ser interpretada como un producto del proceso de interacción entre la persona y su situación de trabajo, donde juegan un papel importante variables tales como el control o el poder para regular dicha interacción y, por tanto, las posibilidades de influir en la situación laboral. (Fuentes, 2012).

De este modo, la persona puede llegar a distintas formas de satisfacción laboral. La figura 2.12 explica estas formas mencionadas.

Satisfacción laboral progresiva

- El individuo incrementa su nivel de aspiraciones con vistas a conseguir cada vez mayores niveles de satisfacción

Satisfacción laboral estabilizada

- El individuo mantiene su nivel de aspiraciones.

Satisfacción laboral resignada

- El individuo reduce su nivel de aspiraciones para adecuarse a las condiciones de trabajo.

Insatisfacción laboral constructiva:

- El individuo siente insatisfacción y mantiene su nivel de aspiraciones de buscar formas de solucionar y dominar la situación sobre la base de una suficiente tolerancia a la frustración.

Insatisfacción laboral fija:

- El individuo, mantiene su nivel de aspiraciones y no intenta dominar la situación para resolver sus problemas.

Pseudo-satisfacción laboral:

- El individuo siente frustración y ve los problemas como no solucionables pero mantiene su nivel de aspiraciones.

Figura 2.12. Formas de satisfacción laboral. Adaptado de “Satisfacción Laboral y su Influencia en la productividad: Estudio realizado en la delegación de recursos humanos del organismo judicial en la ciudad de Quetzaltengo, Tesis de Licenciatura” por S. Fuentes, 2012, pp. 29-30 por la Universidad Rafael Landívar.

2.2.2.3. Percepción y Actitud. Elementos principales que compone la satisfacción

laboral La vida en las organizaciones depende de la manera en que las personas perciben su entorno mediato e inmediato; por esa percepción ocurren dos cosas: 1) toman decisiones y 2) adoptan actitudes que se reflejan en sus comportamientos. Las decisiones y los comportamientos son acciones que favorecen o desfavorecen la vida laboral dentro de las organizaciones o instituciones. Debido a esto se ha considerado prudente definir

brevemente la percepción compuesta por la toma de decisiones y el comportamiento. Así mismo se ahondar significativamente en la actitud, concepto que se relaciona estrechamente con el comportamiento.

Percepción.

La percepción es la sensación interior, conocimiento o idea, que resulta de una impresión material hecha en los sentidos de una persona. (RAE, 2014).

Según Chiavenato (2009), “la percepción es un proceso activo por medio del cual las personas organizan e interpretan sus impresiones sensoriales para dar un significado a su entorno” (p. 215). La finalidad es percibir la realidad y organizarla en interpretaciones o visiones. Cada persona tiene su propia interpretación o visión del mundo, y en el caso que nos compete, del mundo laboral.

Las percepciones son fenómenos intelectuales que suponen una experiencia por parte del sujeto y una interpretación que éste hace del estímulo presente a la luz de esa experiencia; es decir, el sujeto interpreta un estímulo presente de experiencias pasadas cuyo recuerdo se conserva. Por ejemplo, cuando una persona escucha el ruido del claxon de un auto (ese es el estímulo); esta persona reconoce ese ruido y representa enseguida el objeto que lo produce; en otras palabras, interpreta el estímulo u objeto sonoro, porque anteriormente ya lo ha escuchado y sabe con certeza que proviene de un auto.

Aun en el caso de que el objeto-estímulo sea completamente desconocido, siempre existe una interpretación de alguna manera, aunque esta interpretación no corresponda con la realidad. Un ejemplo de esto es la anécdota de los salvajes a quienes un misionero mostró un libro, cosa que nunca en su vida habían visto; ellos viendo que el libro se abría y cerraba, les recordó a una ostra, por lo tanto pensaron que el libro era un ejemplar de una

clase especial de ostras. Los salvajes habían interpretado a su manera el estímulo visual (libro), es decir, habían realizado una percepción.

Las personas en las organizaciones se comportan de acuerdo con la percepción que tienen en de su mundo laboral, y ésta las lleva a creer que pueden lograr algo con su comportamiento. Cuando mayor es la riqueza de la información percibida, mayor es la probabilidad de su registro y procesamiento. (Chiavenato, 2009).

La percepción es un acto intelectual, que va aumentando en riqueza, finura y complicación, a medida que van siendo mayores las experiencias y la cultura del sujeto.

Chiavenato (2009), asegura que cuando un individuo aumenta su capacidad de percepción, ésta le permite captar, con mayor cantidad y mejor calidad, la información de la realidad que le rodea. Así la percepción potencia la inteligencia.

Distorsión de la percepción. Algunas veces se puede llegar a interpretar como real algo que no lo es, pues en vez de ser una realidad, es una representación de ella.

Chiavenato (2009), indica que esto se debe a tres causas:

1. No toda la información es captada. Los órganos sensoriales son limitados. Los órganos sensoriales son limitados y sólo registran un pequeño espectro de los datos realmente disponibles en la realidad externa.
2. Cuando la persona percibe algo, los datos obtenidos del entorno son procesados por medio de viejas programaciones, determinadas por el historial del individuo y su personalidad, los cuales actúan como filtros que recrean la información por

medio de un programa de interpretación, cuya salida (output) es la percepción que la persona tiene sobre la realidad.

3. La persona no capta la información en sí, sino sólo su interpretación a través de símbolos culturales.

El lenguaje es un sistema que las personas utilizan para representar la realidad y comunicarse consigo mismas y con otros. Piaget afirma que las personas estructuran el pensamiento en forma de lenguaje, pero eso aún no ha sido demostrado. Así, como observadoras del mundo, las personas lo conocen por medio del lenguaje y lo que captan en realidad no son los objetos en sí, sino conceptos de esos objetos. (pp. 217-218).

Por lo tanto, lo que una persona percibe casi siempre es fundamentalmente diferente de la realidad objetiva. Como el comportamiento de las personas se basa en su percepción de la realidad y no en la realidad en sí, es necesario conocer las principales distorsiones de la percepción:

1. Percepción selectiva: Las personas, de todo lo que ven, seleccionan lo que les interesa. Sus antecedentes, experiencias y actitudes forman parte trascendental para la respectiva selección.

2. Efecto Halo: Es la tendencia a generalizar una percepción, es decir, las personas, de acuerdo a una sola característica de cualquier situación, objeto o persona; se forman una impresión global y tienden a ver las demás situaciones, objetos o personas con base en generalizaciones. Ej. En mi trabajo todos son flojos; todos creen que los bebés son bonitos, etc.

3. La proyección: Consiste en atribuir características propias a otra persona, es decir, si alguien tiene ciertos rasgos de personalidad tenderá a verlos en los demás.

4. El estereotipo: Es un juicio de opinión sobre una persona basado en la percepción del grupo al cual ésta pertenece. Ej. Ningún mormón toma café; todos los canadienses son blancos.

5. El efecto de contraste: Consiste en comparar a una persona con otra que reúne las mismas características, aunque en distinto grado. Ej. José es mejor que Laura porque él está más capacitado. Sonia sabe más inglés que Luis porque ella estudió en el extranjero. (Chiavenato, 2009).

Comportamiento. El comportamiento de las personas se basa más en sus percepciones que en hechos objetivos y concretos; existen tres tipos de factores que influyen en el comportamiento humano: factores externos, factores internos y dinámicos internos. Los factores externos son la fuerza externa e influyen continuamente en el comportamiento del individuo; los factores internos son las características estructurales de cada personalidad, las cuales dirigen el procesamiento de datos obtenidos mediante experiencias propias y a través de la comunicación con otras personas, por medio de etapas sucesivas de exposición de información, percepción y comprensión, hasta llegar a la acción o al comportamiento; y los factores dinámicos internos son los componentes que imprimen dinamismo a la personalidad, las fuerzas de motivación que activan y mantienen el procesamiento y registro de la información. (Chiavenato, 2009).

Cada individuo responde de acuerdo con la manera que procesa la información que se expone ante él, por medio de su percepción y comprensión, o por medio de su opinión que desarrolla sobre lo que percibe y comprende. (Chiavenato, 2009).

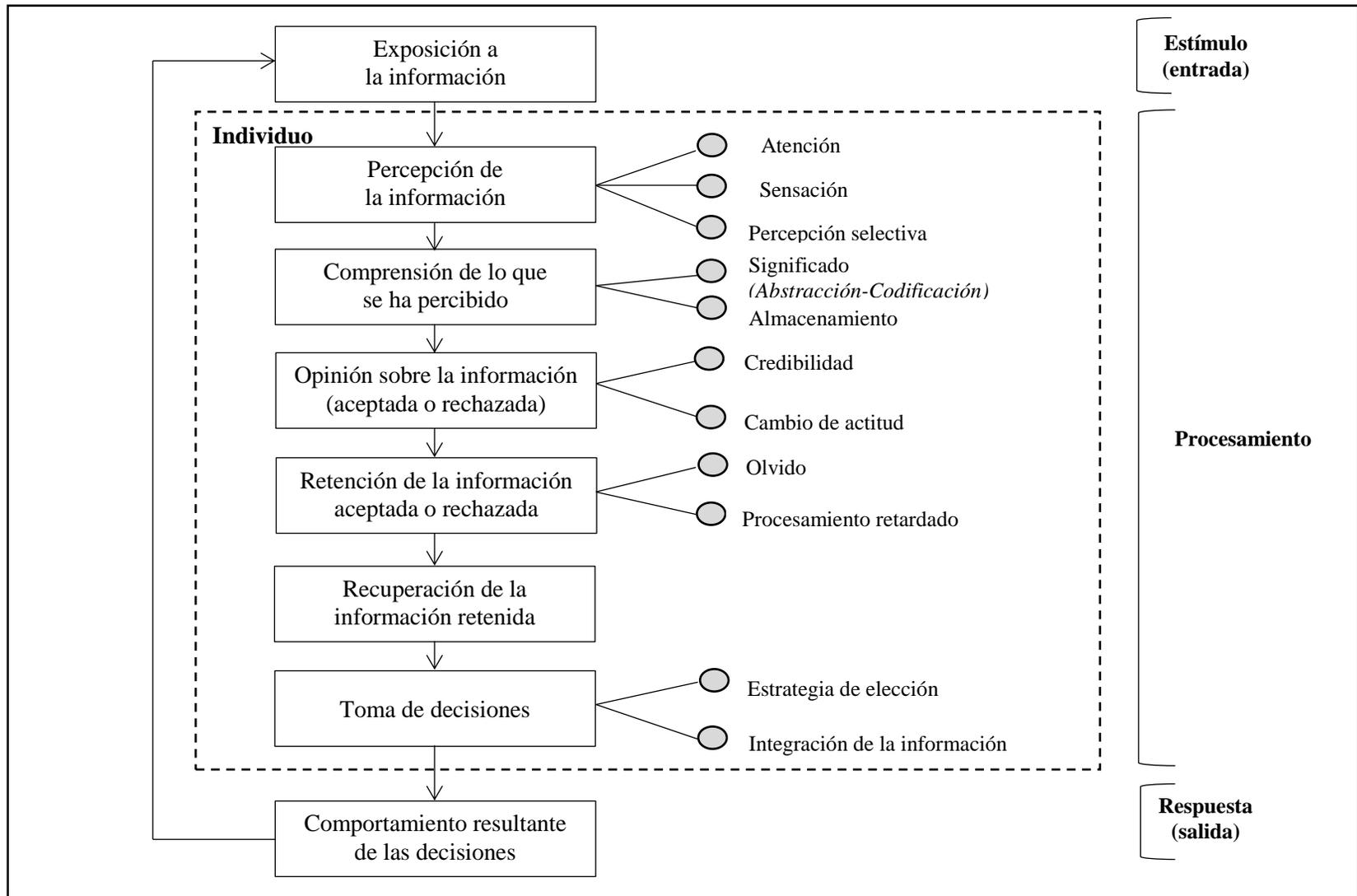


Figura 2.13. El individuo como sistema procesador de información. Adaptado de Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones por I. Chiavenato, 2009, *Las personas en las organizaciones, Microperspectiva del Comportamiento Organizacional*, p. 216. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana editores, S.A. de C. V.

Percepción social. Las personas crean continuamente percepciones sobre el mundo que las rodea. Existen percepciones de objetos inanimados (predios, máquinas, automóviles, aparatos, etc.), que no tienen creencias, motivaciones ni intenciones, estas pueden sufrir distorsiones. En cambio, las percepciones sobre las personas siempre enfrentan inferencias, pues están cargadas de inexactitud, subjetividad, y distorsiones porque están fuertemente influidas por suposiciones de un estado de ánimo determinado por ideas preconcebidas acerca de la raza, la religión, el sexo, la edad, el nivel social, etc. (Chiavenato, 2009).

Estas percepciones sobre las personas se denominan: percepciones sociales y quien estudia más a fondo esta subdivisión de percepción es la psicología social.

La psicología social explica la conducta y el funcionamiento mental de un individuo como consecuencia de su entorno social, es decir, estudia la manera en cómo piensa, siente y actúa el ser humano; por lo tanto, esta considera que la percepción social es el proceso a través del cual se busca conocer y comprender a otras personas.

Barón y Bayrne (2005), sostienen que con frecuencia se intenta comprender a los otros pero, no siempre se tiene éxito en la tarea. Existen cuatro aspectos que componen a la percepción y se presentarán en la tabla 2.15.

Tabla 2.15.

Aspectos fundamentales de la percepción social.

Proceso de la Comunicación no verbal	Es la comunicación entre individuos que no implica, el contenido del lenguaje hablado. Se basa en cambio en el lenguaje no hablado de las expresiones faciales, el contacto visual y el lenguaje corporal.				Expresiones faciales Contacto visual Movimientos corporales Postura Contacto físico
La Atribución	Es el proceso a través del cual se busca identificar las causas del comportamiento de los otros y así obtener conocimiento sobre sus rasgos estables y disposiciones. Es un esfuerzo por comprender las causas que hay detrás de nuestro comportamiento y el de otros.	Teorías	<p>Teoría de la inferencia correspondiente</p> <p>Teoría de las atribuciones causales</p> <p>Teoría del foco de autorregulación</p>	<p>Describe cómo una persona usa el comportamiento de otra como base para inferir las disposiciones que permanecerán claramente estables en el tiempo.</p> <p>Se esfuerza por conocer el ¿por qué? del comportamiento de los otros.</p> <p>Sugiere que al regular la propia conducta para obtener las metas deseadas, los individuos adoptan una o más perspectivas diferentes</p>	<p>Intervienen Factores externos Elementos no comunes</p> <p>Fuentes principales</p> <p>Causas internas. Ej. Un maestro coquetea con una maestra. ¿Por qué? Porque le gusta coquetear.</p> <p>Causas externas. Ej. Un maestro coquetea con una maestra. ¿Por qué? Porque la maestra es muy atractiva.</p> <p>Perspectivas centradas en: Promoción: Se enfatiza la presencia y ausencia de resultados positivos. Prevención: Se enfatizan los resultados negativos.</p>
Naturaleza de la Formación y manejo de impresiones	Es el proceso a través del cual una persona se forma impresiones de otra. Las investigaciones sugieren que las primeras impresiones son efectivamente importantes.	1. Rasgos	2. Valores	3. Observación de la conducta	<p>Factores de los cuales emergen las impresiones</p> <p>4. Operación de procesos cognitivos relacionados con:</p> <p>Almacenamiento de la información</p> <p>Recuerdo de la información</p> <p>Integración de la información</p>

Fuente: Adaptado de Psicología Social, por R. Barón y D. Byrne, 2005, pp. 41-76. Copyright 2005 por Pearson Educación, S.A.

Actitud.

La actitud es definida como la disposición de ánimo manifestada de algún modo. (RAE, 2014).

Para Duijker, citado por Beltrán-Quera (1980), el concepto de actitud se refiere a un comportamiento como un estado de preparación para la acción. Se trata de una posibilidad de actuar frente a una eventualidad o situación, y por lo tanto, la actitud debe sufrir una transformación potencial a lo real; de disposición que es, debe convertirse en comportamiento.

Murphy, citado por Beltrán-Quera (1980), es quien menciona que la actitud se equipara a una preparación, facilidad y prontitud para actuar de un modo determinado. Murphy insistía en que las actitudes no siempre se expresan mejor verbalmente, sino que es más posible que se expresen con el comportamiento corporal, es decir, en cualquier postura corporal, como el gesto, la mímica fácil, etc.

Allport, citado por Martín-Baró, citado por Ubillos et al (2004), consideraba a la actitud como un estado de disposición mental y nervioso, organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia directa y dinámica en las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones.

Por el contrario, para Barón y Bayrne (2005), las actitudes no son comportamientos, pero estos conceptos están intrínsecamente relacionados, pues para ellos una actitud se refleja a menudo en un comportamiento específico. Ellos mencionan que psicólogos sociales como Fazio y Roskos-Ewoldson, y Tesser y Martín, generalmente emplean el término “actitudes” para referirse a las evaluaciones que una persona hace de prácticamente cualquier aspecto del mundo social, en la medida en que ésta tenga

reacciones favorables o desfavorables hacia temas, ideas, personas, grupos sociales, objetos, etc.

En otras palabras, una persona que evalúa cualquier aspecto que se suscite en su vida cotidiana y responda positivamente, negativamente o incluso de ambas formas, está teniendo una actitud hacia “algo”.

Respecto al anterior análisis, los mismo autores sostienen que existe un aspecto importante en el concepto de actitud; el hecho de que a menudo las actitudes son ambivalentes. La ambivalencia de la actitud hace referencia a que las evaluaciones de los objetos, temas, personas o eventos no siempre son uniformemente positivas o negativas; por el contrario, estas evaluaciones con frecuencia están mezcladas, componiéndose de reacciones de ambas naturalezas. En los casos en que la ambivalencia se presenta, una de ellas es la dominante y eso produce que la actitud, basada en la evaluación dominante, se refleje en el comportamiento. (Baron & Byrne, 2005).

Chiavenato (2009), también considera que las actitudes son determinantes del comportamiento porque están relacionadas con la percepción, la personalidad, el aprendizaje y la motivación. Este autor define a la actitud como un estado mental de alerta organizado por la experiencia, el cual ejerce una influencia específica en la respuesta de una persona ante los objetos, las situaciones y otras personas. El autor observa tres aspectos importantes:

1. Las actitudes definen las predisposiciones hacia determinados aspectos del mundo, las personas adoptan actitudes hacia su trabajo, su organización, sus colegas, su remuneración y otros factores.

2. Las actitudes son la base emocional de las relaciones interpersonales y de la identificación de la persona con los demás.
3. Las actitudes están organizadas y muy cerca del núcleo de la personalidad, pero están sujetas a cambios. (p. 225).

Cambiar las actitudes dependen de dos factores generales: la confianza en el mensajero y la confianza en el valor del mensaje. (Freedman, Carlsmith y Sears, citados por Chiavenato, 2009). Kelman, citado por Chiavenato (2009), explica lo anterior de la siguiente manera: Si las personas no confían en su director o superior, no aceptarán el mensaje y no cambiarán de actitud, en cambio, cuanto mayor sea el prestigio del mensajero, mayor confianza emanará, y mayor será la probabilidad del cambio de actitud.

Por su parte, Robbins y Judge (2013), definen las actitudes como enunciados de evaluación (favorables o desfavorables) acerca de objetos, individuos o eventos, que reflejan cómo se siente alguien con respecto a algo. Ellos mencionan que las actitudes son complejas, pues las razones por las que las personas toman ciertas actitudes hacia determinadas cosas, lugares, temas, ideas, organizaciones, grupos, etc., pueden ser completamente diferentes y complicadas.

Con el fin de entender a fondo las actitudes de las personas Robbins y Judge (2013), consideran ciertas propiedades, elementos o componentes fundamentales. Estos se presentarán en la figura 2.14.

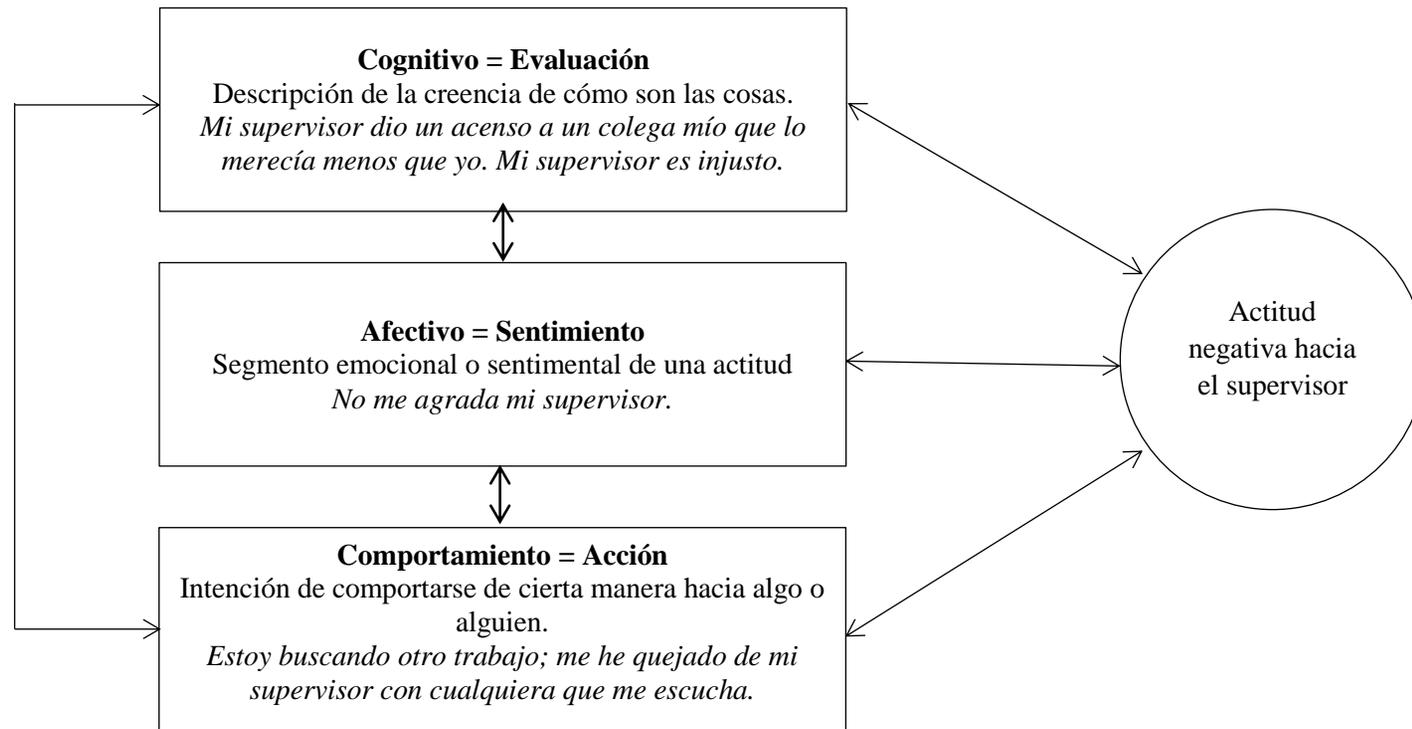


Figura 14. Los componentes de una actitud. Adaptado de “Comportamiento Organizacional” por S. Robbins y T. Judge, 2013, *Actitudes*, p. 71. Copyright 2013 por Prentice Hall.

Considerar que las actitudes tienen estos tres elementos: cognición, afecto y comportamiento; es útil para entender su complejidad y la relación potencial que hay entre ellos y el comportamiento. Es importante tener en cuenta que los componentes se relacionan estrechamente. En particular la cognición y el afecto son inseparables. (Robbins & Judge, 2013).

2.2.2.4. Principales determinantes de la satisfacción laboral. El trabajo puede ser la causa de la felicidad y el bienestar de una persona, o todo lo contrario.

Según Slocum y Hellriegel (2009), existen muchos factores que influyen en la satisfacción de una persona en su puesto de trabajo; entre ellos están, labores motivadoras, compañeros interesantes, sueldo, la oportunidad de aprender y buenas condiciones de trabajo.

Fuentes (2012), por su parte, comenta que la satisfacción laboral puede depender de otros factores como la congruencia con los valores personales, el grado de responsabilidad, el sentido del éxito profesional, los niveles de aspiración y los grados de libertad que procura el trabajo mismo.

Es importante hacer énfasis en el hecho de que cuanto más elevada es la calidad de vida profesional, tanto más satisfacciones procura el trabajador, y como consecuencia se reduce el grado de ausentismo que se considera una de las consecuencias principales de la insatisfacción laboral, tema en el que se ahondará más adelante de este apartado.

Robbins y Judge (2013), opinan que los determinantes más importantes de la satisfacción laboral son: el trabajo en sí, es decir, la actividad misma que se realiza dentro de éste; el salario; las oportunidades de ascenso; la supervisión y las relaciones con los

compañeros. Asimismo, mencionan que los puestos de trabajo que ofrecen capacitaciones, variedad, independencia y control satisfacen a la mayoría de los individuos. En otras palabras, la mayoría de ellos prefieren un trabajo que plantee retos y sea estimulante, que otro que sea predecible y rutinario. También dicen que la interdependencia, la retroalimentación, el apoyo social y la interacción con colegas fuera del ámbito laboral tienen una estrecha relación con la satisfacción laboral.

La satisfacción en el trabajo no sólo consiste en las condiciones en que se desenvuelve una persona, pues su personalidad también juega un rol muy importante.

Robbins y Judge (2013), mencionan lo siguiente:

Las investigaciones revelan que los individuos que tienen autoevaluaciones esenciales positivas –quienes creen en su valía interna y capacidad básica- están más satisfechos con su puesto de trabajo que quienes las tienen negativas. No solamente ven su trabajo como algo satisfactorio e interesante, sino que también es más probable que se inclinen en primer lugar hacia los puestos de trabajo desafiantes. Aquellas personas con autoevaluaciones esenciales negativas se fijan metas menos ambiciosas y es probable que se rindan cuando enfrenten dificultades. Entonces, es más fácil que se estanquen en puestos de trabajo aburridos y receptivos, que quienes tienen autoevaluaciones esenciales positivas. (p. 82).

Locke (1976), por parte clasifica las dimensiones específicas de la satisfacción laboral, distinguiéndolas entre eventos o condiciones y agentes.

Dentro de los eventos o condiciones Locke incluye los aspectos asociados a:

1. La satisfacción con el interés intrínseco del trabajo, es decir, la variedad y la cantidad de trabajo, las oportunidades de aprendizaje, su dificultad, las posibilidades de éxito y el control sobre los procedimientos;
2. La retribución cuantitativa y la distribución de la misma en términos de equidad;
3. Las promociones o ascensos, a partir de las oportunidades de formación u otros requisitos o aspectos necesarios para obtenerlos;
4. El reconocimiento recibido por el desarrollo de las tareas a partir de los elogios o la críticas y el sentimiento de congruencia con la percepción propia;
5. La retribución extra salarial como: Las pensiones, la seguridad, los servicios médicos, las vacaciones, etc.; y
6. Las condiciones de trabajo tales como el diseño del puesto, la luz, el horario, los ruidos, etc.

Los agentes que posibilitan la satisfacción laboral de acuerdo con Locke (1976) son:

1. La satisfacción con el estilo de supervisión, las relaciones humanas o administrativas con los jefes, sus habilidades y técnicas;
2. Las relaciones personales con los compañeros, derivadas de la competencia de los mismos, la comunicación, el apoyo y la amistad;
y
3. La dirección y la empresa en general, en cuestiones relacionadas con la política de retribuciones y reparto de beneficios en la empresa.

Ante los numerosos aspectos y criterios para clasificar los determinantes o factores de la satisfacción laboral, este trabajo de investigación, tomará en cuenta los referentes al contenido y entorno laboral más habitualmente citados, que incluyen principalmente los aspectos nombrados por Locke (1976) y Robbins y Judge (2013), los cuales recogen cuestiones relacionadas con características, tanto intrínsecas, es decir, propias del trabajador que no dependen de las circunstancias externas; así como extrínsecas, que son aquellas características que tienen relación con las circunstancias externas y el trabajador no las puede manejar, cambiar o modificar.

Es importante hacer énfasis en que sobre estos determinantes o factores, se medirá el nivel de satisfacción laboral de los docentes; considerando a éste como el sumatorio ponderado de una combinación de aspectos que el empleado valora en su trabajo. (Locke 1976)

La tabla 2.16 describirá los factores que se tomarán en cuenta para la recolección de datos de este trabajo de investigación:

Tabla 2.16.

Factores determinantes en la Satisfacción Laboral.

Factores intrínsecos		Factores extrínsecos	
Reconocimientos e Incentivos Motivacionales	Elogios procedentes de superiores y compañeros de trabajo. También incluye la atención que se presta a las sugerencias que hace.	Horario Clima laboral (Relaciones interpersonales)	Incluye horas de clases así como horas en asignaciones adicionales, (tutoría, papeleo, capacitaciones, etc.) Relaciones con sus superiores y compañeros de trabajo.
Gobernabilidad	Liderazgo y autonomía para trabajar, evaluar, enseñar, etc. de la manera que se considere.	Carga académica (Condiciones de trabajo) Crecimiento laboral	Responsabilidades y asignaciones adicionales (tutorías, entrega de evidencias, etc.) Cambio de nivel, status o posición. Posibilidad de ascenso y formación profesional que le ofrece la Institución.
El trabajo mismo	Trabajo atrayente, creativo, desafiante, variado.	Condiciones físicas de trabajo Sistema de Administración	Ambiente físico como: iluminación, ventilación, temperatura, limpieza, comodidad, condiciones de seguridad y material necesario para llevar a cabo sus labores. Eficiencia de los métodos administrativos utilizados por la Institución. Claridad de Políticas.
Desarrollo Personal	Metas alcanzadas, resultados o rendimientos del trabajo, sentimientos del deber cumplido.	Relación con depto. Directivo/ Administrativo (Relaciones interpersonales) Salario	Competencia del personal directivo y administrativo de la Institución Educativa. Liderazgo y trato hacia mi persona. Sueldo, primas, ventajas económicas, remuneración, incentivos económicos.

Fuente: Adaptado de Locke, 1976, p. 166, y Robbins y Judge, 2013, p. 79.

2.2.3 Insatisfacción Laboral. “Algunas personas por circunstancias personales o laborales se encuentran insatisfechas profesionalmente. Las causas pueden ser muy variadas y las consecuencias las llega a sufrir tanto la organización donde se desempeña como la propia persona”. (Hannoun, 2011, p. 23).

Muñoz, (1990) define la insatisfacción laboral como el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un individuo por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una organización que no le resulta atractiva y por el que recibe compensaciones no acordes con sus expectativas. En ese sentido, se puede decir que los trabajadores ven mermados sus deseos profesionales.

Robbins y Coulter (2005) sostienen que “una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él” (p. 83).

Mansilla, García, Gamero y Congosto (2010), han planteado que la insatisfacción laboral produce un decremento en la eficiencia de la organización, y que puede expresarse con conductas como la negligencia, agresión, o abandono del puesto de trabajo, es decir, la frustración que siente un trabajador insatisfecho puede expresarla con una conducta agresiva. Algunos ejemplos son: el sabotaje, la maledicencia o inclusive, la agresión directa.

2.2.4. Consecuencias y efectos de la satisfacción e insatisfacción laboral. La satisfacción o insatisfacción laboral, tiene una variedad de consecuencias para el individuo. Puede afectar de manera positiva o negativa las, según sea el caso, actitudes ante la vida, ante la familia y ante el individuo mismo, puede afectar la salud física y la longevidad. También puede estar relacionada indirectamente con la salud mental, y juega un papel

causal en el ausentismo y la rotación, temas que se abordarán más adelante en este trabajo de investigación. (Fuentes, 2012)

Satisfacción. Edwards, Bell, Arthur y Decuir, (2008), consideran que el bienestar subjetivo, el compromiso y los comportamientos extra papel son las variables más citadas como consecuencia de la satisfacción laboral.

Otra consecuencia más de la satisfacción en el trabajo la establece Omar (2010), quien opina que cuando aumenta la satisfacción laboral se experimenta mayor satisfacción con la vida personal. En relación a esto, Paris, citado por Omar (2010) ha puntualizado que la felicidad con el trabajo influye positivamente en la satisfacción con la vida en general.

En algunos casos, supone una fuente de satisfacciones, trabajos donde las personas encuentran cubiertas sus expectativas o deseos de prosperidad, los cuales les permite independencia económica. (Muñoz, 1990)

Por su parte, Davis y Newstrom (2003), sostienen que la satisfacción laboral se relaciona con tres actitudes en los empleados: 1) dedicación al trabajo, 2) compromiso organizacional, y 3) estado de ánimo en el trabajo.

La dedicación al trabajo se considera como el grado en que los empleados se sumergen en su trabajo, considerándolo parte central de su vida. En otras palabras, los empleados dedicados a su trabajo creen en la ética laboral, tienen necesidades de crecimiento altas, disfrutan participar en la toma de decisiones, pocas veces llegan tarde, están dispuestos a trabajar largas jornadas e intentan lograr un rendimiento alto. (Davis y Newstrom, 2003)

El compromiso organizacional es llamado también: lealtad de los empleados. Es el grado en que un empleado se identifica con su organización y las metas de ésta, por lo que desea mantener su relación con ella.

Es importante entender la diferencia de involucramiento en el trabajo y compromiso organizacional, siendo el primero, la involucración con un trabajo específico y el segundo, es la involucración del individuo con la organización. (Robbins y Judge, 2009)

El compromiso organizacional suele ser mayor entre los empleados con mayor antigüedad, con éxito personal en la organización o quienes se desempeñan con un grupo de trabajadores comprometidos. (Davis y Newstrom, 2003)

Las emociones son sentimientos intensos que se dirigen hacia alguien o algo. Los estados de ánimo suelen ser menos intensos que las emociones y que con frecuencia, surgen sin que un evento específico los estimule. (Robbins y Judge, 2013)

Davis y Newstrom (2003), consideran que los sentimientos de los trabajadores son muy dinámicos, ya que pueden cambiar en un mismo día, hora o incluso minutos. Estas actitudes cambiantes son los estados de ánimo en el trabajo. Los empleados que tienen un estado de ánimo muy positivo hacia su trabajo, frecuentemente muestran energía, actividad y entusiasmo. Esto demuestra que de manera predecible produce mejor atención en el servicio de clientes, menor ausentismo, mayor creatividad y cooperación interpersonal.

Insatisfacción. En cuanto a la insatisfacción laboral, una consecuencia de ella es la desmotivación o falta de interés de parte del trabajador hacia su trabajo. Trayendo con esto, apatía e irresponsabilidad, lo que puede afectar el rendimiento de los trabajadores y la productividad de las organizaciones. (Hannoun, 2011).

De igual manera, es una fuente continua de insatisfacción, trabajos donde los empleados ven mermadas sus posibilidades de expansión o sus deseos profesionales. Algunos ejemplos de estos son: un horario incompatible con la vida familiar, condiciones desfavorables en el centro de trabajo o un trato hostil por compañeros o jefes. Es decir, en algunas ocasiones los trabajadores se ven ante una serie de aspectos o características que hace que las personas se sientan insatisfechas. (Muñoz, 1990).

Hannoun (2011), comenta que el ambiente de trabajo está determinado por las condiciones ambientales, es decir, el ruido, la temperatura, y la iluminación; las condiciones de tiempo, como, jornadas de trabajo, horas extras y períodos de descanso; y también por las condiciones sociales, o sea, la organización informal y el estatus.

Por su parte, Fuentes, (2012), considera que, de las condiciones ambientales, la más importante es la iluminación del sitio de trabajo, es decir, de la cantidad de luz en el punto donde se desarrolla la actividad dependerá de la tarea visual que el empleado deba ejecutar. Esto es de suma importancia porque una mala iluminación puede afectar la vista así como los nervios.

Salinas citado por Hannoun (2011), indica que al realizar cualquier actividad, es muy importante proteger siempre la integridad física y mental del trabajador y tener mucho cuidado de riesgos de salud, inherentes a la actividad que se realice y el ambiente físico donde se ejecute.

De acuerdo con Robbins y Judge (2013), las principales causas de insatisfacción laboral por orden de gravedad son: 1) estrés laboral, 2) salario, 3) promoción, 4) trabajo, 5) seguridad, 6) supervisor y 7) compañeros en el trabajo.

Por su parte, Hannoun (2011), considera que las causas principales que producen insatisfacción laboral son: 1) salario bajo, 2) mala relación con sus compañeros o jefes, que

en ocasiones suele ser causada por envidias o celos profesionales, 3) escasas o nulas posibilidades de promoción o ascenso, 4) personalidad insegura, pues provoca sentimientos de incapacidad para realizar las labores correctamente, 5) dificultad de adaptación al ambiente laboral, esto se debe a que cambian continuamente de empleo porque se aburren o porque desean alcanzar objetivos profesionales en un muy corto tiempo, 6) malas condiciones laborales, como las políticas de la organización o el entorno físico, 7) circunstancias personales que afectan la vida laboral, como la edad, el género, el nivel de estudios, la cultura, etc., y 8) circunstancias laborales que afectan la vida personal, como un horario de trabajo que no permita pasar tiempo suficiente con la familia.

Existe un modelo teórico, el esquema de salida-voz-lealtad-negligencia que es muy útil para entender las consecuencias de la insatisfacción.

La figura 2.15 ilustra las cuatro respuestas de la estructura, las cuales difieren entre sí en dos dimensiones: constructiva/destructiva y activa/pasiva.

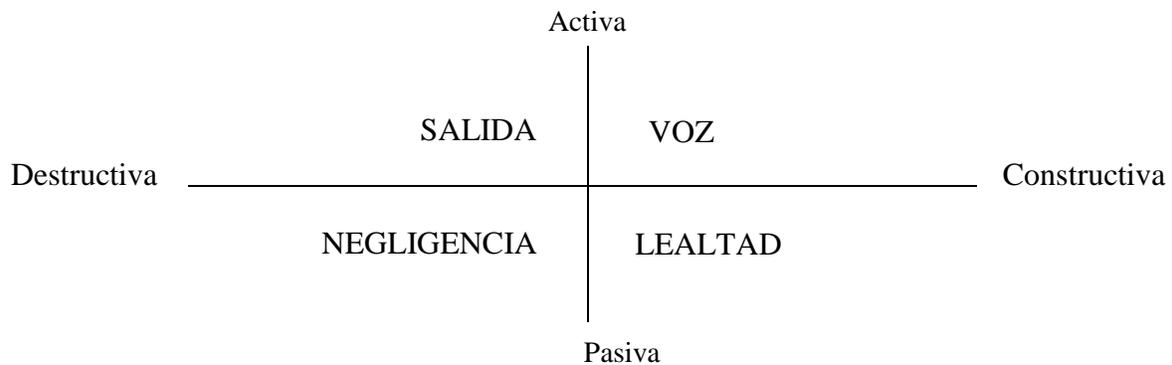


Figura 2.15. Respuestas a la insatisfacción en el puesto de trabajo. Adaptado de “Comportamiento Organizacional” por S. Robbins y T. Judge, 2013, *Satisfacción Laboral*, p. 83. Copyright 2013 por Prentice Hall.

Robbins y Judge (2013), explican cada elemento de la siguiente manera:

- Salida: La respuesta de salida dirige el comportamiento hacia abandonar la organización, en busca de un puesto nuevo o por renuncia.
- Voz: La respuesta de voz implica tratar de mejorar las condiciones en forma activa y constructiva, incluyendo sugerencias de mejora, análisis de los problemas con los superiores y alguna forma de actividad sindical.
- Lealtad: La respuesta de lealtad implica esperar de manera pasiva pero optimista que las condiciones mejoren, incluso hablando a favor de la organización frente a críticas externas, con la confianza de que la gerencia está “haciendo las cosas correctas”.
- Negligencia: La respuesta negligente implica permitir pasivamente que las condiciones empeoren, demostrando ausentismo o impuntualidad crónicos poco esfuerzo y mayor tasa de errores. (pp. 82-83).

Este modelo, explica de manera general, los comportamientos de salida y negligencia, los cuales representan las actitudes destructivas de desempeño, tales como la productividad, el ausentismo, y la rotación de personal. En cambio las actitudes constructivas son representadas por la voz y la lealtad, las cuales permiten que los individuos toleren situaciones desagradables o reanimen las condiciones de trabajo insatisfactorias. (Robbins & Judge, 2013).

Si bien este modelo es útil, resulta demasiado general. Debido a esto, se considera importante la descripción de los resultados más específicos de la satisfacción e insatisfacción laboral, los cuales son: satisfacción laboral y desempeño o productividad, satisfacción laboral y Comportamiento de Ciudadanía en la Organización (CCO), satisfacción laboral y satisfacción del cliente, satisfacción laboral y ausentismo, satisfacción laboral y rotación del personal, y satisfacción laboral y anomalías en el lugar del trabajo.

Satisfacción laboral y desempeño	Muchos estudios coinciden con que es probable que los trabajadores felices sean más productivos, pues la correlación entre felicidad y productividad es bastante alta. El grado de satisfacción en el trabajo ayuda a atraer talentos y retenerlos, mantener un clima organizacional saludable, a motivar a las personas y conquistar su compromiso. El resultado de esto será más empleados satisfechos, los cuales tienden a ser más eficaces que aquellos que no lo son.
Satisfacción laboral y Comportamiento de Ciudadanía Organizacional (CCO):	Los trabajadores satisfechos son más proclives a hablar en forma positiva acerca de la organización, a ayudar a otros y a ir más allá de las expectativas normales de su puesto, quizás porque desean ser recíprocos en cuanto a sus experiencias positivas; esto crea un CCO. Aquellos empleados que sienten que sus compañeros de trabajo los apoyan tienden a exhibir conductas de ayuda, en cambio, quienes tienen una relación antagónica con sus colegas, son menos propensos a hacerlo. Otros indicadores de satisfacción laboral son: una personalidad positiva y el hecho de que los empleados estén de buen humor, pues este tipo de personas manifiestan más fácil su CCO.
Satisfacción laboral y satisfacción del cliente:	Los docentes siempre interactúan con estudiantes y algunas veces con padres de familia, a quienes se les podría considerar como los clientes de la institución. La satisfacción laboral se relaciona en forma positiva con la satisfacción de los “clientes”, pues los empleados satisfechos incrementan la satisfacción y lealtad de los aquellos. En las instituciones escolares (sobre todo en las privadas), la conservación y pérdida de alumnos depende mucho de la forma en que los docentes los tratan. Generalmente, los trabajadores satisfechos son más amables, optimistas y responsables, lo cual es apreciado por los estudiantes y sus padres. Además, la relación parece también aplicarse a la inversa: los clientes insatisfechos incrementan el disgusto de los empleados.
Satisfacción laboral y ausentismo:	Se ha encontrado una relación negativa consistente entre la satisfacción y el ausentismo. Los empleados insatisfechos faltan al trabajo, sin embargo el ausentismo también es debido a otros factores, por ejemplo: Las organizaciones que permiten sin restricciones incapacidades por enfermedad, animan a todos sus empleados, incluso a los más satisfechos a tomarse días libres. Cuando existe un gran puesto de trabajo con alternativas disponibles, los trabajadores insatisfechos tienen tasas de ausentismo más altas, pro cuando no hay muchas ofertas de empleos, tienen las mismas tasas (bajas) de ausentismo que los trabajadores satisfechos. Es importante tomar en cuenta que la satisfacción lleva directamente a la asistencia al trabajo si el efecto de otros factores es mínimo, es decir, cuando un empleado está satisfecho en su puesto de trabajo, no importa las circunstancias (clima, transporte, tráfico), él estará ahí.
Satisfacción laboral y rotación del personal:	La relación entre la satisfacción laboral y la rotación de personal es muy significativa y también se relaciona de manera negativa, pues se ve afectada por factores como: las condiciones del mercado de trabajo, las expectativas como las oportunidades alternas de trabajo, la extensión de la antigüedad con la organización y la oferta de empleos alternativos, que son restricciones importantes para la decisión de dejar el trabajo que se tenga actualmente. Ej. Una oportunidad de trabajo no esperada, o de manera contraria, muchas oportunidades de trabajos diferentes debido a que el capital humano de un empleado es elevado, es decir, tiene un alto nivel académico, alto nivel de aptitudes, etc. Asimismo, existe evidencia que indica que un moderador importante de la relación entre la satisfacción y la rotación es el nivel de desempeño del empleado, ya que es común que la organización desarrolle esfuerzos considerables para conservar a los empleados de desempeño superior, dándoles aumentos de salario, aprecio, reconocimientos, mejores oportunidades para ascender, etc. Todo lo opuesto tiende a aplicarse para quienes tienen mal desempeño, pues la organización se esfuerza poco para retenerlos.
Satisfacción laboral y anomalías en el lugar de trabajo:	La insatisfacción laboral y las relaciones antagónicas con los colegas de trabajo predicen muchos comportamientos que las organizaciones consideran indeseables. Ej. Intentos de sindicalización, abuso de sustancias, hurtos, socialización indebida e impuntualidad. Si a los individuos no les gusta su ambiente laboral, responderán de algún modo, aunque no siempre es fácil predecir con exactitud cómo lo harán. Algunos podrían perder el tiempo navegando en internet o en sus celulares y otros podrían inclusive renunciar. En otras palabras, los trabajadores a quienes no les gusta su trabajo “se desquitan” de diversas maneras.

Figura 2.16. Resultados de la Satisfacción e Insatisfacción Laboral. Adaptación de Robbins, S. y Coulter, M. (2005), Chiavemato, I. (2009) y Robbins S., y Judge T. (2013)

Debido a todo lo expuesto anteriormente relacionado con la satisfacción o insatisfacción laboral, se considera de suma importancia que las organizaciones constantemente traten de mantener a sus empleados satisfechos profesionalmente. Para que esto ocurra, tales organizaciones deben procurar que los trabajadores se desenvuelvan en un entorno físico adecuado con condiciones favorables. Anteriormente se planteó la importancia de la iluminación, la ventilación y la temperatura. Hannoun (2011), agrega una condición interesante que también favorece el entorno físico del empleado: El ruido. La autora comenta que los sitios ruidosos o lugares calurosos, congestionados o mal ventilados perjudican a los empleados y afectan negativamente su rendimiento.

2.2.4.1. Síndrome de “Burnout”. El síndrome de Burnout se define como un estado de agotamiento físico, emocional y mental a consecuencia de la sobre implicación laboral y de las demandas emocionales del trabajo. (Pines, Aronson y Kafry, 1981).

De acuerdo con Maslach citado por Cruz et al. (2010), este síndrome debe entenderse como un fenómeno psicológico que involucra una respuesta prolongada e inapropiada a los estresores en el lugar de trabajo; más específicamente, debe entenderse como un desajuste entre el trabajador y su lugar de trabajo. Este síndrome es un fenómeno multidimensional que está constituido por tres aspectos principales, 1) cansancio emocional, 2) cinismo y despersonalización y, 3) sentimiento de ineffectividad y falta de logros personales.

El síndrome de burnout es también conocido como “síndrome de quemarse por el trabajo” y ha quedado como una respuesta al estrés laboral crónico que ocurre con frecuencia en los profesionales de las organizaciones de servicios (médicos, profesionales de enfermería, maestros, funcionarios de prisiones, policías, trabajadores sociales, etc.) que

trabajan en contacto directo con los usuarios de tales organizaciones (pacientes, alumnos, presos, indigentes, etc.). (Gil-Monte 2003)

De acuerdo con Correa-Correa, Muñoz-Zambrabo y Chaparro (2010), estudios sobre el burnout desarrollados en docentes han demostrado que estos parecen ser especialmente vulnerables a este problema debido a la presión a la que se ven sometidos por intentar responder a la diversidad de demandas, teniendo que exigirse cada vez más a sí mismos y presentando cada vez más la sintomatología asociada a este síndrome, provocando así el aumento en solicitudes de licencias por estrés, el ausentismo, la depresión y el agotamiento.

La necesidad de estudiar el síndrome de burnout viene unida a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como al hincapié que las organizaciones vienen haciendo sobre la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados. (Gil-Monte, 2003).

Gil-Monte (2003), lo explica de la siguiente manera:

...En la actualidad resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la organización (v.g., absentismo, rotación, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etc.). (p. 20).

Principales consecuencias. Según Cruz et al. (2010), entre las principales consecuencias (sintomatología) del síndrome de burnout se encuentran:

a) síntomas físicos como:

- dolores de cabeza constantes,
- trastornos gastrointestinales,
- taquicardias,

b) trastornos psicológicos como:

- ansiedad,
- depresión,
- agresividad,
- hostilidad, etc.

c) problemas conductuales que están relacionadas directamente con:

- el ausentismo laboral,
- retrasos,
- deterioro en la calidad de la atención,
- percepción de baja eficacia en el trabajo
- incremento en el uso de estrategias de afrontamiento pasivas, como la omisión de algunas actividades, etc.

Desde una perspectiva psicosocial el síndrome de burnout es un síndrome cuyos síntomas son:

- Bajos niveles de realización personal en el trabajo, es decir, la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente. Esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden; es por eso, que los trabajadores se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales.

- Altos niveles de agotamiento emocional, esto es que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto “diario” y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo, en este caso alumnos.

- Despersonalización, que se define como el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos, como el cinismo, hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva que les culpen de sus problemas (al alumno le estaría bien merecida su calificación reprobatoria, etc.) (Gil-Montes, 2003).

Estas consecuencias tienen a su vez un impacto directo en el deterioro de la calidad de los servicios de cualquier institución, y es por ello que es primordial controlar los factores de riesgo que promueven el desarrollo de éste síndrome en el personal docente.

Factores de riesgo. De acuerdo con Cruz et al. (2010), se han identificado diferentes factores de riesgo como:

- 1) Trabajar más de 80 horas laborales promedio por semana,
- 2) Corta edad,
- 3) Soltería o falta de pareja estable,
- 4) Jornada laboral prolongada,
- 5) Rasgos de personalidad,
- 6) Expectativas exageradas de prestigio, y
- 7) Reconocimiento.

Estrategias de afrontamiento. Existen estrategias de afrontamiento que habitualmente emplea el individuo para mejorar los estresores laborales las cuales están ligadas a las acciones pasivas o activas de una persona. De acuerdo con Cruz et al. (2010), estas estrategias son: 1) estrategias de afrontamiento activo, y 2) estrategias de afrontamiento pasivo.

- Estrategias de afrontamiento activo: Se les conoce como el uso de comportamientos relacionados al problema, el análisis de las circunstancias para saber qué hacer, reflexión de posibles soluciones, búsqueda de información, estrategias de anticipación a un desastre, controlar las emociones y circunstancias, así como la búsqueda de apoyo social.

- Estrategias de afrontamiento pasivo: Uso de estrategias como: retraimientos, tratar de no pensar en el problema, tratar de no sentir nada, ignorar, negar el evento, bromear y tomar las cosas a la ligera, y aceptación pasiva.

En resumen, el síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral crónico que aparece cuando fallan las estrategias de afrontamiento que habitualmente emplea el individuo para mejorar los estresores laborales, como las que se mencionaron en los párrafos anteriores, y se comporta como variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias, tal como se ejemplifica en la figura 2.17.

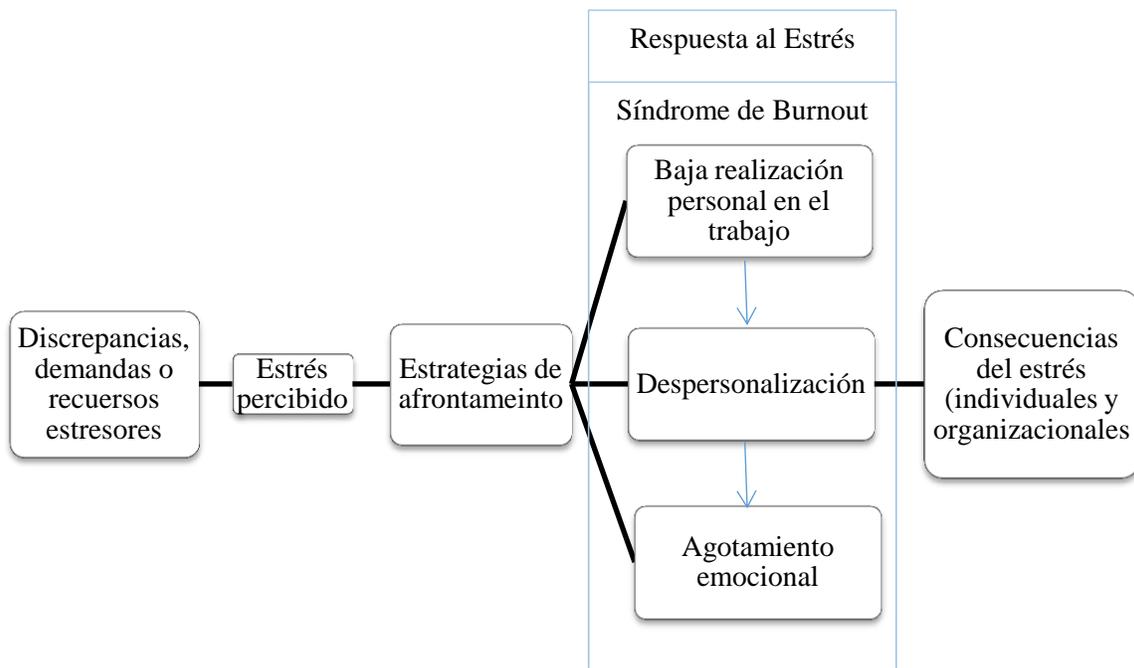


Figura 2.17. Modelo para integrar el síndrome de burnout dentro del proceso de estrés laboral. Adaptado de “El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería” por P. Gil-Monte, 2003, *InterAção Psy*, 43, p. 23. Copyright 2003 por Universidad de Valencia, Departamento de Psicología y Psicología Social.

Según Gil-Monte (2003), en los modelos de estrés laboral, las respuestas al estrés se sitúan como variables mediadoras entre el estrés y sus consecuencias o efectos a más largo plazo. Así el síndrome de burnout es un paso intermedio en la relación estrés-consecuencias del estrés de forma que, si permanece a lo largo del tiempo, el estrés laboral tendrá consecuencias nocivas para el individuo, ya sea en forma de enfermedad o falta de salud con alteraciones psicosomáticas, como: alteraciones cardiorespiratorias, jaquecas, gastritis y úlcera, dificultad para dormir o de la calidad asistencial o de servicio, absentismo, rotación no deseada, abandono, etc.

2.2.5. Medición de la satisfacción e insatisfacción laboral. La definición de satisfacción laboral que se planteó antes, como el sentimiento positivo acerca de un puesto de trabajo, que resulta de la evaluación de las características de este, es demasiado amplia dentro de cualquier empresa u organización, incluso dentro de una institución educativa. Esto se debe a que el trabajo es más que solo realizar actividades como impartir clases, calificar tareas, interactuar con alumnos o elaborar planes de clases.

Los puestos de trabajo requieren la interacción entre compañeros y superiores, así como seguir las reglas y políticas organizacionales, cumplir estándares de desempeño, vivir en condiciones laborales que con frecuencia son menos que ideales, entre otras situaciones. Evaluar qué tan satisfecho o insatisfecho se encuentra un empleado con su trabajo es una suma compleja de cierto número de elementos discontinuos. (Robbins & Judge, 2011)

La figura 2.18 explica brevemente los dos métodos, considerados por Robbins y Judge (2013), más populares que existen y se utilizan para medir tal concepto.

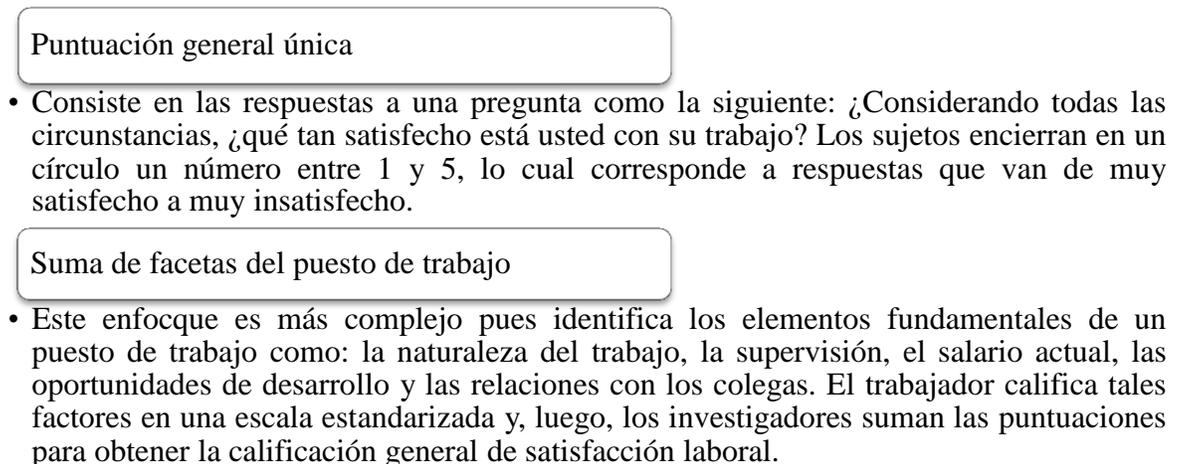


Figura 2.18. Métodos para medir la satisfacción laboral. Adaptado de “Comportamiento Organizacional” por S. Robbins & T. Judge, 2013, *Satisfacción Laboral*, p. 79. Copyright 2013 por Prentice Hall.

No se puede considerar mejor un método que otro, pues se trata de una situación extraña en donde la sencillez parece funcionar tan bien como la complejidad, de modo que en esencia el primer método es tan válido como el segundo.

De acuerdo a los autores, la mejor explicación es que el concepto de satisfacción laboral es tan amplio, que una sola pregunta capta su esencia pero ambos métodos son útiles. El método de la calificación general única no consume mucho tiempo; en tanto que la suma de las facetas del puesto revela a los directivos donde existen problemas y les permite resolverlos con mayor rapidez.

Fuentes (2012), opina que el nivel de satisfacción laboral es inconstante de un grupo a otro y se relacionan con diversas variables claves la edad, el nivel ocupacional, y el tamaño de la empresa.

Algo interesante que Robbins (2004), señala es que el nivel de satisfacción en el trabajo es mejor en empresas pequeñas, esto es debido a que las organizaciones más grandes tienden a abrumar al personal, alterar los procesos de apoyo y limitar la magnitud de la cercanía personal, amistad y trabajo de equipo en grupos pequeños.

2.2.6. Motivación en la satisfacción laboral. La motivación es el concepto más vinculado con las perspectiva del comportamiento organizacional, por lo tanto, también está vinculado de manera inherente a la satisfacción laboral.

Chiavenato (2009) considera que a pesar de la enorme importancia de la motivación, resulta difícil definirla con pocas palabras pues no existe consenso al respecto; y esto es lo que hace aún más difícil el aplicar sus conceptos en el quehacer diario de las organizaciones.

A pesar de la falta de consenso, o de la infinidad de información en cuanto al tema, en este apartado se pretende abordar el concepto de motivación, desde el punto de vista de diferentes autores y su relación con la satisfacción laboral.

Anteriormente se habló de la concepción de la satisfacción en el trabajo como una actitud.

Hannoun (2011), considera que la actitud y la motivación se distinguen básicamente por las disposiciones de conducta; es decir, una persona motivada tenderá a tener cierta clase de conducta, así como esa conducta tenderán a tener cierta fuerza e intensidad. En cambio, la satisfacción se concentra más en los sentimientos afectivos frente al trabajo y a las consecuencias posibles que se deriven de él.

En cuanto a esta diferencia planteada, es posible decir que la motivación es el motor, el motivo y el por qué y el para qué de la conducta. Es importante saber qué es lo que motiva al individuo, pues mientras más se pueda conocer acerca de sus motivos, más se podrá comprender su conducta, por lo tanto, se sabrá acerca de cómo mantener su interés y su deseo por trabajar en el mejor nivel que le es posible y en el que sea más útil a la organización. (Hannoun, 2011).

2.2.6.1. Concepto de Motivación. Para definir este concepto, por lo general, se utilizan términos como necesidades, deseos, voluntad, metas, objetivos, impulsos, motivos e incentivos.

En su acepción más sencilla, motivar significa mover, conducir o impulsar a la acción. La motivación es el proceso por medio del cual se logra la satisfacción del personal y se impulsa su conducta hacia el logro de los objetivos de acuerdo con los estándares deseados. (Münch, 2005).

La motivación representa las fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia la metas. (Slocum y Hellriegel, 2009).

Según Münch (2005), tradicionalmente se ha considerado que la función del directivo es motivar al personal para que éste sea más productivo. Sin embargo en la actualidad se considera que un adecuado estilo de dirección promueve las condiciones necesarias para que el personal se automotive y se autocontrole.

Chiavenato (2009) considera que la motivación es un concepto psicológico básico y es uno de los elementos más importantes para comprender el comportamiento humano, sin embargo, es necesario hacer énfasis en que la motivación no se puede visualizar, pues es un constructo hipotético que sirve, precisamente para comprender el comportamiento de los individuos.

Por su parte Robbins y Judge (2013), definen la motivación como los procesos que inciden en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que realiza una persona para alcanzar un objetivo.

Slocum y Hellriegel (2009), consideran cuatro aspectos posibles que se requieren para motivar a la gente a trabajar: 1) satisfacer las necesidades humanas básicas; 2) diseñar puestos que motiven a la gente, 3) intensificar la creencia de que se pueden alcanzar los premios deseados, y 4) tratar a la gente en forma equitativa. Estos mismo autores comentan que para motivar a los empleados las organizaciones deben hacer cosas específicas tale como: 1) atraer personas y estimularlas a permanecer en ella, 2) permitir que realicen las tareas para las que fueron contratados y 3) estimular a la gente a ir más allá del desempeño rutinario y volverse personas creativas e innovadoras en el trabajo.

Motivación, productividad y desempeño. Puesto que los motivos de los empleados afectan la productividad, una de las tareas de los directivos estriba en canalizar de manera efectiva la motivación del empleado hacia el logro de las metas de la organización.

En cuando al desempeño, la motivación y aquel son completamente diferentes; los empleados más altamente motivados pueden tener éxito en su trabajo, aun no teniendo las competencias que se requieren para realizar el trabajo y laboren en condiciones desfavorables. Un principio esencial de la motivación afirma que el desempeño es una función del nivel de capacidad y la motivación de una persona. Según este principio, no se puede realizar tarea alguna con éxito a menos que la persona que debe realizarla tenga la capacidad de hacerlo, es decir, la habilidad o el talento necesario para realizar las tareas relacionas con las metas. Sin embargo, sin importan la competencia de una persona, la habilidad por sí sola no basta para el desempeño en niveles altos, sino que también hace falta que la persone desee alcanzar ese nivel de desempeño. (Slocum y Hellriegel, 2009).

2.2.6.2. Proceso motivacional. Un proceso es un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno o hecho complejo. El diccionario de la Real Academia Española (2014), lo define como el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

El proceso motivacional se inicia con la identificación de las necesidades de una persona y termina con la reconsideración de esas necesidades. Slocum y Hellinger (2009) representan este proceso de la siguiente manera:

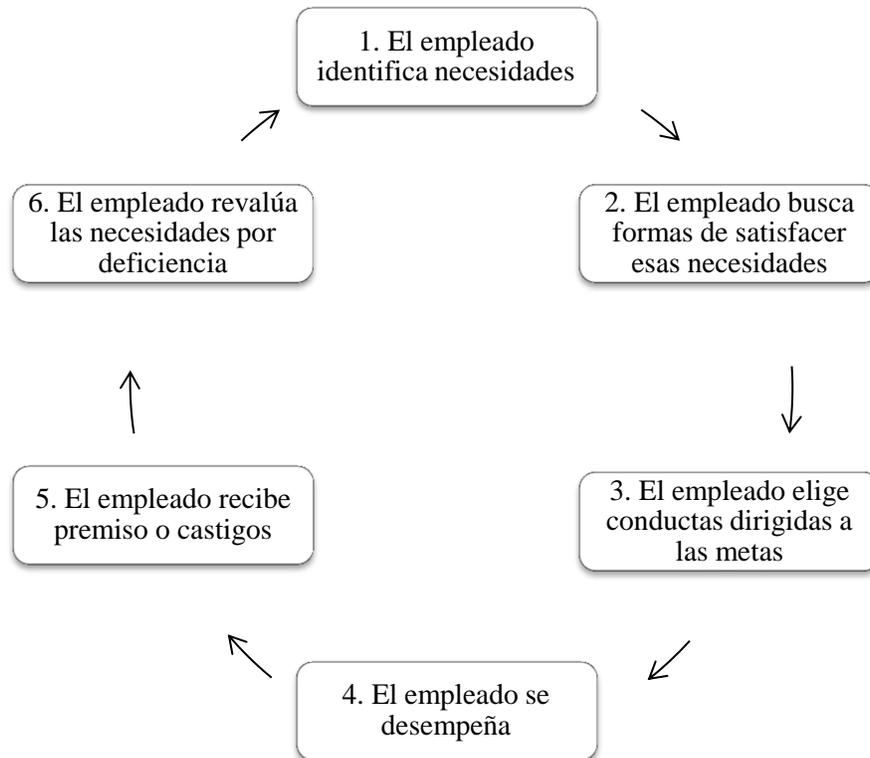


Figura 2.19. El proceso motivacional. Adaptado de “Comportamiento Organizacional” por H. Slocum & D. Hellriegel, 2009, *Los individuos en las organizaciones*, p. 118. Copyright 2009 por Thomson.

Respecto al proceso motivacional Slocum y Hellriegel (2009) mencionan lo que se a la letra dice:

El proceso motivacional se inicia con la identificación de las necesidades de una persona, como se muestra en la fase 1... Las necesidades son deficiencias que una persona experimenta en un momento determinado. Estas deficiencias son psicológicas (como la necesidad de reconocimiento), fisiológicas (como la necesidad de agua, aire, o alimento) o sociales (como la necesidad de amistades). Es frecuente que las necesidades actúen como energizadores. Es decir, las

necesidades crean tensión internas en las personas, que le resultan incómodas por lo que es probable que haga un esfuerzo (fase 2) para reducirlas o eliminarlas.

La motivación se encamina hacia las metas (fase 3). La meta es un resultado específico que quiere alcanzar la persona. A menudo, las metas de un empleado son una fuerza impulsora, y alcanzarlas puede reducir de manera significativa las necesidades. Por ejemplo, algunos empleados muestran un poderoso impulso por avanzar en su carrera profesional y la expectativa de que trabajando horas extras en proyectos muy visibles conducirá a ascensos, aumentos de sueldo y mayor influencia. Muchas veces esas necesidades y expectativas crean una tensión interna incómoda en las personas. Con la creencia de que ciertas conductas específicas son capaces de superar esta tensión, actúan para aminorarla. Quienes luchan por mejorar, pueden tratar de trabajar en problemas importantes para la organización con fin de mejorar su posición e influencia con la administración de nivel superior (fase 4). Los ascensos y aumento de sueldo son dos de las formas en que las empresas intentan mantener las conductas deseables. Se trata de señales (retroalimentación) para que los empleados comprendan si son adecuadas sus necesidades por progreso y reconocimiento, y sus conductas (fase 5). Una vez que los empleados reciban premios o castigos, reconsiderarán sus necesidades (fase 6). (p. 117).

Existen ciertos elementos fundamentales o dependientes en el concepto de motivación, así como también existen otros que son independientes a él.

La tabla 17 describirá brevemente en lo que consisten estos elementos, sin embargo, es importante aclarar que las causas que motivan la conducta difieren de un trabajador a otro, por lo tanto, el mejor programa de motivación del personal o incentivo, será aquel que

contemple el conocimiento del personal, de tal modo de darle a cada uno lo que pueda dejarlo satisfecho.

Albesa, citado por Hannoun (2011), considera que uno de los principales elementos dependientes de la motivación son los incentivos. Estos se consideran como aquellos que satisfacen las necesidades. Este autor clasifica a los incentivos de la siguiente manera:

Reales. Son aquellos que realmente satisfacen la necesidad, es decir que son a los cuales se dirige la conducta. Ej. El agua satisface la sed, el alimento satisface el hambre, etc.

Sustitutos. Son aquellos a los que la persona se dirige cuando no puede alcanzar el incentivo real y con ello evita la frustración. Para que un incentivo sustituto sea efectivo debe satisfacer la necesidad. Ej. Un individuo que tienen sed y no tiene posibilidad de acceso al agua podrá comer una fruta jugosa, y por lo menos temporalmente satisfacer la necesidad.

Positivos. Son aquellos que satisfaciendo la necesidad tienen una influencia positiva atrayente que produce placer. Constituyen un premio o recompensa. Ej. El elogio, un ascenso u obra social.

Negativos. Son los que influyen para que se haga o se deje de hacer algo, con el objeto de evitar un castigo. Tienen el efecto de apartar o alejar al individuo de su conducta. Ej. El descuento salarial o una quita de horas extras.

Económicos. El dinero por sí mismo no constituye un incentivo, sino por ser un medio de intercambio para conseguir objetos que sí son incentivos reales o sustitutos. Aunque varios trabajadores reciban la misma liquidación de haberes, no están trabajando por las mismas cosas, cada uno pretende satisfacer con el mismo dinero, distintas y personales necesidades.

No económicas. Estas apuntan a satisfacer otras necesidades semejantes a aquellas que el individuo satisface a través del juego con el mismo esfuerzo y energía, pero sin remuneración económica y sólo por el placer que implica. Son incentivos no económicos el conocimiento de resultados, conocimiento de progreso, la sana competencia, entre otros.

Tabla 2.17.

Elementos de la Motivación.

	Elementos dependientes	Elementos independientes
Intensidad	Se refiere a la cantidad de esfuerzo de alguien, en otras palabras, es el esfuerzo que la persona dirige hacia un curso definido. La intensidad del esfuerzo no siempre corresponde a su calidad, es decir, puede no haber congruencia entre el esfuerzo y el objetivo deseado.	Necesidades Aparecen cuando surge un desequilibrio fisiológico o psicológico. Las necesidades son variables, surgen del interior de cada individuo y dependen de elementos culturales. Una necesidad significa que la persona tiene una carencia interna. El organismo se caracteriza por buscar constantemente un estado de equilibrio el cual desaparece en cuanto surge una necesidad, un estado interno que, cuando no es satisfecho, crea tensión e impulsa al individuo a reducirlo o atenuarlo. Ej. La necesidad de comer.
Dirección	Es importante comprender que resultaría improbable que una intensidad elevada conduzca a resultados favorables en el desempeño laboral, a menos que el esfuerzo se oriente en una dirección que beneficie a la organización. Este esfuerzo se debe encaminar a alcanzar el objetivo que define la dirección. El objetivo puede ser organizacional o individual.	Impulsos También se les llama motivos, son los medios que sirven para aliviar las necesidades. El impulso genera un comportamiento de búsqueda e investigación que, una vez atendidos, satisfarán la necesidad y reducirán la tensión. Cuanto mayor sea la tensión, mayor será el grado de esfuerzo. Los impulsos psicológicos y fisiológicos se orientan hacia la acción y crean las condiciones que generan la energía para alcanzar un objetivo. Los impulsos son el corazón del proceso de motivación. Ej. Hambre
Persistencia	Es la cantidad de tiempo durante el cual la persona mantiene un esfuerzo. Una persona motivada suele persistir en su comportamiento hasta que alcanza plenamente su objetivo.	Incentivos Es algo que puede aliviar una necesidad o reducir un impulso. Alcanzar un incentivo tiende a restaurar el equilibrio fisiológico o psicológico y puede reducir o eliminar el impulso. Los incentivos están fuera del individuo y varían enormemente de acuerdo con la situación. Ej. Comer alimentos.

Los elementos dependientes presentados contradicen la opinión de muchos directivos, que tildan a sus subordinados de faltos de motivación o iniciativa, pues puede parecer que siempre están desanimados o son lentos, pero eso no tiene nada que ver con la motivación, ya que no es un rasgo de la personalidad, sino el resultado de la interacción de la persona con las situaciones que le rodean. En ese sentido, las motivaciones básicas que impulsan a las personas son diferentes, y la misma persona puede tener diferentes grados de motivación que varían a lo largo del tiempo; es decir, alguien puede estar muy motivado en un momento y poco en otro, esto se debe a que la motivación está estrechamente vinculada con la situación de cada individuo, y es necesario tomar en cuenta que el nivel de motivación varía tanto entre los individuos como dentro de ellos en momentos diferentes.

Estas tres dimensiones independientes del proceso de motivación clásico, o sea las necesidades, el impulso y los incentivos son el punto de partida de las teorías de la motivación.

Nota: Adaptado de Chiavenato, I. (2009) y Robbins S. y Judge, T. (2013).

2.2.6.3. Principales teorías de la motivación. Es importante que el directivo conozca por lo menos las principales teorías de motivación, ya que para incrementar la productividad y la calidad del personal se requiere comprender los factores que influyen en la motivación en el trabajo, de tal forma que sea posible establecer aquellas condiciones necesarias, para lograrla. (Münch, 2005).

Existen teorías sobre la motivación desde diferentes perspectivas las cuales se basan en la idea de que, dada la oportunidad y los estímulos adecuados, las personas trabajan bien y de manera positiva. (Chiavenato, 2009). Este autor clasifica estas teorías en tres grupos:

1. Las teorías del contenido: Se refieren a los factores internos de las personas y a la manera en que éstas activan, dirigen, sustentan o paralizan su comportamiento, es decir, las necesidades específicas que motivan a las personas,

2. Las teorías del proceso: Son las que describen y analizan la serie de pasos que activan, dirigen, mantienen o paralizan el comportamiento, y

3. Las teorías del refuerzo: Son las que se basan en las consecuencias de un comportamiento exitoso o fallido.

Teorías del contenido.

Estas parten del principio de que los motivos del comportamiento humano residen en el individuo. La motivación para actuar proviene de las fuerzas internas de cada persona, las cuales la hacen única. (Chiavenato, 2009).

Teoría de la Jerarquía de Necesidades de Abraham Maslow. Esta teoría también es conocida como la teoría de la motivación humana o teoría de la pirámide de Maslow, pues está basada en la llamada pirámide de las necesidades. En esta teoría Maslow jerarquiza o

clasifica las necesidades humanas por orden de importancia y de influencia en el comportamiento humano. (Chiavenato, 2009)

De acuerdo con Münch (2005), esta teoría postula que la motivación de las personas depende de la satisfacción de cinco tipos de necesidades: 1) fisiológicas, 2) de seguridad, 3) de afecto, 4) de estima y 5) de autorrealización. Respecto a esto, la autora comenta lo siguiente:

Estas necesidades se satisfacen en un orden jerárquico, debido a que en tanto la primera necesidad [o las necesidades] básica[s] no sea satisfecha ésta tiene el poder exclusivo de motivar la conducta, sin embargo al ser lograda, pierde su poder de motivación; de esta forma un nivel más alto de necesidad se convertirá en un factor de motivación sólo cuando las necesidades que ocupan el nivel inmediato anterior hayan sido complacidas. (p. 26).

Maslow postula que para lograr la motivación de los empleados será imperante que la organización proporcione las condiciones para que estos satisfagan sus necesidades por medio de su trabajo.



Figura 2.20. Pirámide de Maslow. Adaptado de “Liderazgo y Dirección: El liderazgo del siglo XXI” por L. Münch, 2005, *Dirección*, p. 26. Copyright 2005 por Editorial Trillas S.A de C. V.

Koltko (2006), hace mención que Maslow distingue las necesidades en dos categorías: 1) Las necesidades deficitarias, también conocidas como necesidades básicas (fisiológicas, de seguridad, de amor o pertenencia, y estimación), y 2) Las necesidades de desarrollo del ser, también conocidas como necesidades de crecimiento (realización personal). La diferencia distintiva entre una y otra se debe a que las deficitarias o básicas se refieren a una carencia, mientras que las de desarrollo del ser o de crecimiento hacen referencia al quehacer del individuo.

De acuerdo con Münch (2005), esta jerarquía de necesidades deberá satisfacerse en el siguiente orden:

- Necesidades básicas

- Fisiológicas: Surgen de la naturaleza física del ser humano pues son de origen biológico y están orientadas hacia la supervivencia del hombre, en otras palabras, son imprescindibles para sobrevivir. Ej. Necesidad de techo, alimento y vestido. Estas se satisfacen mediante los sueldos y prestaciones.

- Seguridad: Se refiere a las necesidades de no sentirse amenazado por las circunstancias del medio, es decir, cuando las necesidades fisiológicas están en su gran parte satisfechas, surge este segundo escalón de necesidades orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Ej. Seguridad física, de empleo (ambiente de trabajo agradable, seguros de vida, pensiones, etc.), seguridad de ingresos y recursos, familiar, de salud y contra el crimen de la propiedad personal.

- Amor, afecto y pertenencia: Cuando las necesidades de seguridad y de bienestar fisiológico están medianamente satisfechas, la siguiente clase de necesidades contiene el amor, el afecto y la pertenencia o afiliación a un cierto grupo social y están orientadas, a superar los sentimientos de soledad y alienación. En la vida diaria, estas necesidades se presentan continuamente cuando el ser humano muestra deseos de casarse, de tener una familia, de ser parte de una comunidad, ser miembro de una iglesia o simplemente asistir a un club social. En el trabajo estas necesidades se satisfacen mediante el establecimiento de condiciones que faciliten la interacción y cooperación entre los grupos.

- Estima: Cuando las tres primeras clases de necesidades están medianamente satisfechas, surgen las llamadas necesidades de estima orientadas hacia la autoestima, el reconocimiento hacia la persona, el logro particular y el respeto hacia los demás; al satisfacer estas necesidades, las personas se sienten seguras de sí misma y valiosas dentro de una sociedad; cuando estas necesidades no son satisfechas, las personas se sienten

inferiores y sin valor. En este particular, Maslow señaló dos necesidades de estima: una inferior que incluye el respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, y dignidad; y otra superior, que determina la necesidad de respeto de sí mismo, incluyendo sentimientos como confianza, competencia, logro, maestría, independencia y libertad.

- Necesidades de crecimiento

Autorrealización: Son las más elevadas y se hallan en la cima de la jerarquía; Maslow describe la auto-realización como la necesidad de una persona para ser y hacer lo que la persona "nació para hacer", es decir, es el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica; de esta forma una persona que está inspirada para la música debe hacer música, un artista debe pintar, y un poeta debe escribir. En realidad, esta necesidad es permanente y nunca es satisfecha, ya que mientras mayor satisfacción obtienen las personas, más imperiosa se hace la necesidad de seguir autorrealizándose, en el sentido laboral, esta necesidad se encuentra cuando se tiene un sentido de vida en el trabajo.

Teoría de los factores de Herzberg. Esta teoría también es conocida como la teoría de la motivación e higiene o teoría de los dos factores.

Herzberg, psicólogo y profesor de "management" en la universidad de Utah, investigó durante años la motivación en el trabajo y sus efectos en términos de satisfacción. A partir de los resultados obtenidos en una encuesta practicada a ejecutivos, Herzberg determinó que existen dos factores que inciden en la satisfacción en el trabajo: 1) Los motivadores o intrínsecos al trabajo. Ej. El reconocimiento, el trabajo en sí, la responsabilidad, el progreso, y el desarrollo; y 2) los factores higiénicos o extrínsecos al

trabajo que comprenden las políticas de la empresa. Ej. Sueldo, relaciones con los compañeros, posición, seguridad, relación con los superiores y subordinados. (Münch, 2005).

Los factores motivadores: Estos factores contribuyen a la satisfacción de las necesidades de alto nivel, como son la autorrealización y la estima. Estos factores mejoran notablemente el desempeño en el trabajo.

Los factores de Higiene: Estos factores satisfacen las necesidades fisiológicas, de seguridad y afecto. Estos factores, ayudan a mantener un buen ambiente de trabajo. (Münch, 2005).

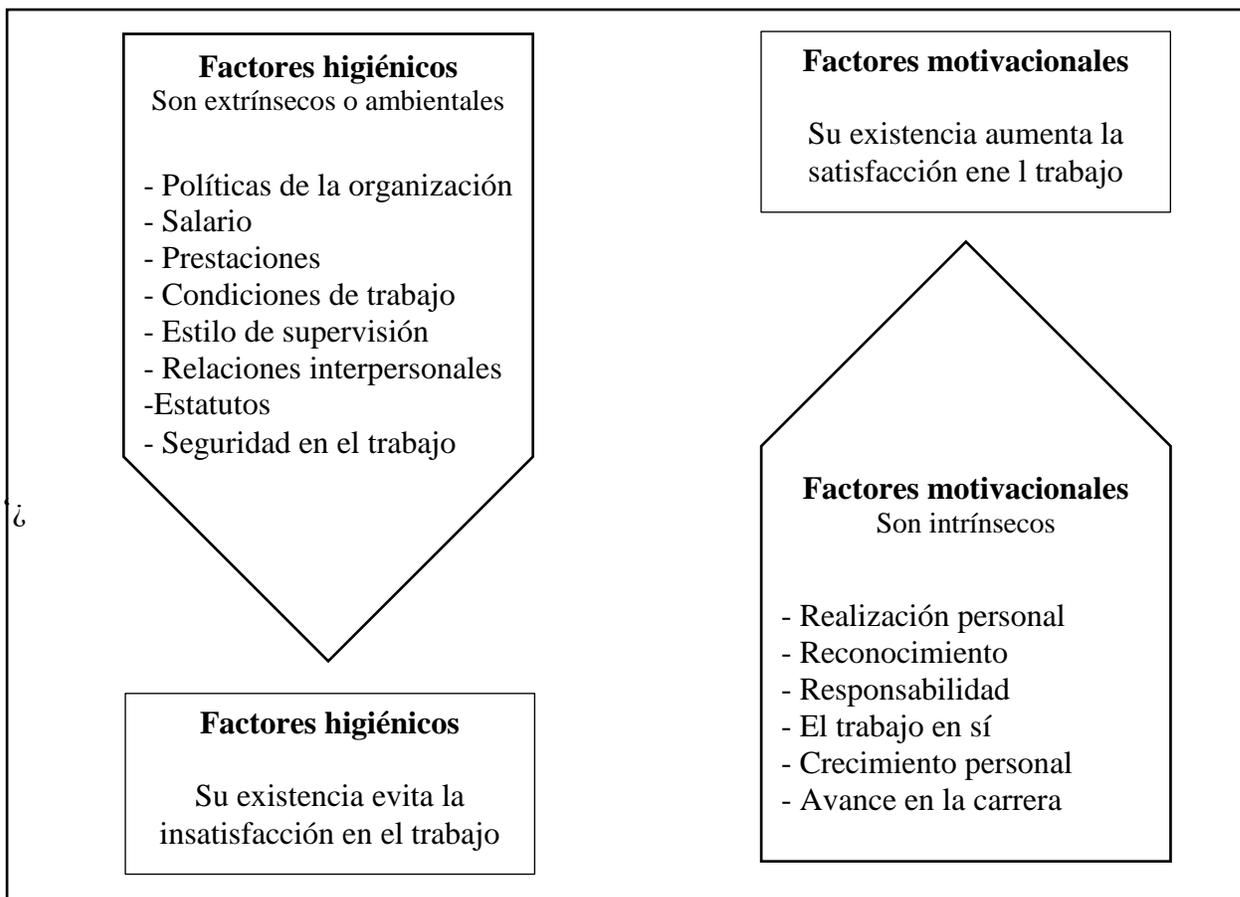


Figura 2.21. El efecto de los factores higiénicos y motivacionales. Adaptado de "Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones" por I. Chiavenato, 2009, *La motivación en el lugar de trabajo*, p. 245. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V.

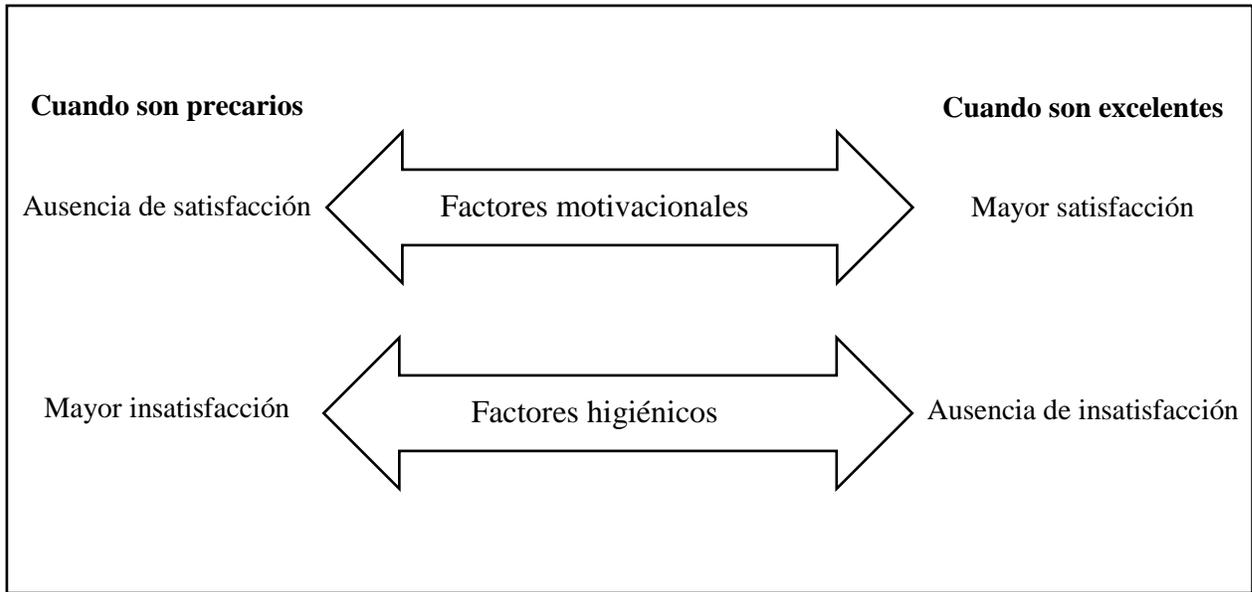


Figura 2.22. Factores que producen satisfacción o insatisfacción. Adaptado de “Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones” por I. Chiavenato, 2009, *La motivación en el lugar de trabajo*, p. 246. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V.

Herzberg propuso esta teoría, por su propia convicción de que la relación de un individuo con su trabajo es básica, y de que su actitud hace este trabajo bien puede determinar el éxito o el fracaso de la persona.

La pregunta de investigación para Herzberg fue: ¿Qué desea la gente de su puesto de trabajo?

Le pidió a diferentes grupos de personas que describiera en detalle situaciones en que se sentía excepcionalmente bien y mal en su puesto de trabajo. Se tabularon y categorizaron las respuestas, en la siguiente figura se muestran los factores que afectan las actitudes hacia el puesto, esta figura describe los reportes de 12 investigaciones llevadas a cabo por el autor. (Herzberg, 2003).

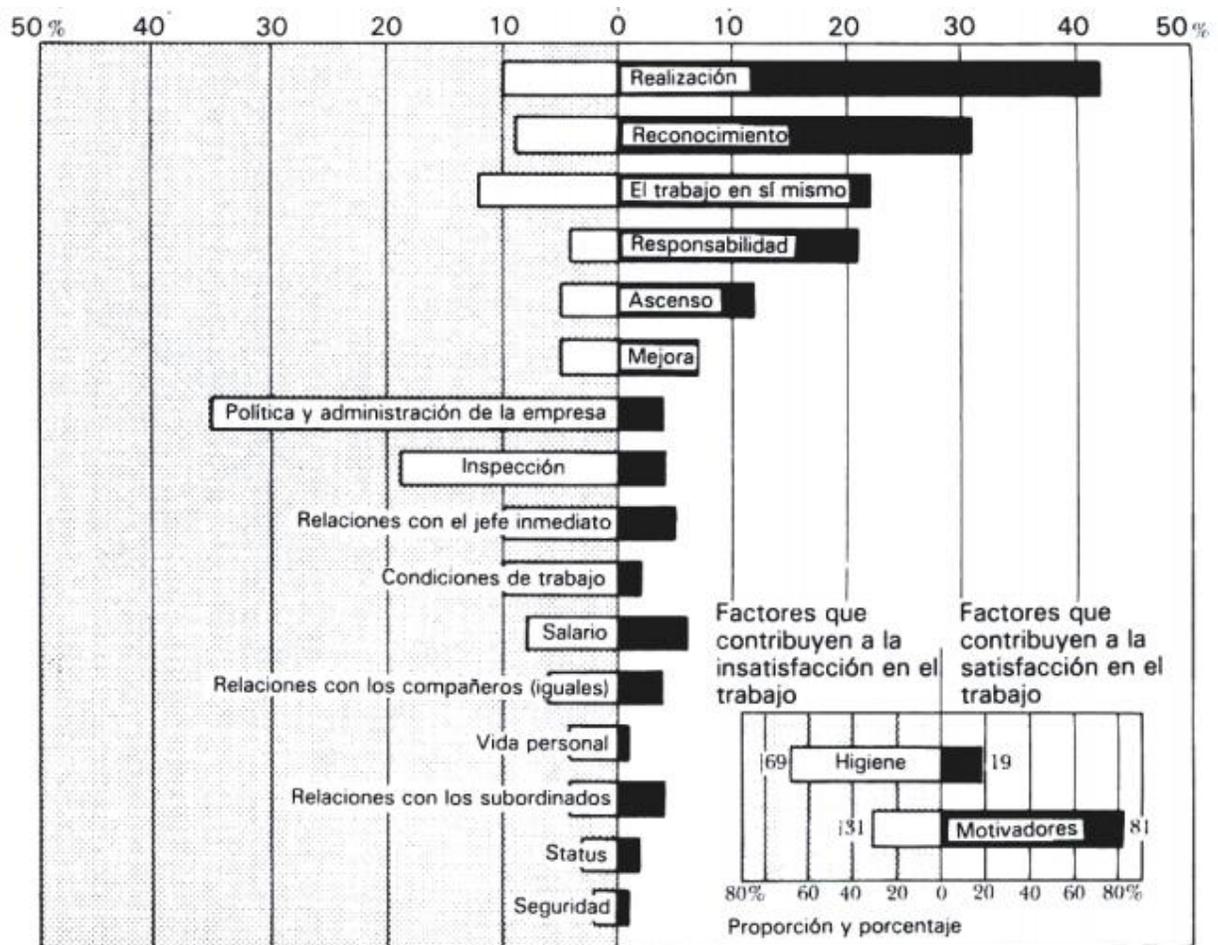


Figura 2.23. Factores que afectan las actitudes en el trabajo. Adaptado de “Una vez más: ¿cómo motiva usted a sus empleados?” por F. Herzberg, 2003, *Harvard Business Review América Latina*, p. 6. Copyright 2003 por Harvard Business School Corporation.

Como lo muestra la parte inferior del lado derecho de la figura anterior, de todos los factores que contribuyeron a la satisfacción en el trabajo, el 81% fueron los motivadores. Y de todos los factores de que contribuyeron a la insatisfacción sobre su trabajo, el 69% involucraban a los factores de higiene. (Hezberg, 2003).

A partir de la información tabulada, Herzberg llegó a la conclusión de que las respuestas que daba la gente cuando se sentía bien en su puesto eran significativamente diferentes de las respuestas que daba cuando se sentía mal. Cuando las personas interrogadas se sentían bien en su trabajo, tendían a atribuir estas características a ellos mismos,

es decir, a los factores intrínsecos. En cambio, cuando estaban insatisfechos, tendían a citar factores extrínsecos.

Por tanto, los directivos que procuran eliminar factores que crean la insatisfacción en el puesto pueden traer la paz, pero no necesariamente la motivación. Estarán aplacando a su fuerza de trabajo, en lugar de motivarla. Si se desea motivar a la gente en su puesto, Herzberg sugiere dar énfasis a los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad y el crecimiento. Éstas son las características que la gente encuentra intrínsecamente gratificantes. (Herzberg, 2003).

Teoría de las necesidades adquiridas de McLelland. Esta teoría también se conoce como teoría de los impulsos motivacionales de McLelland, o teoría de McLelland.

Para David McLelland, el desempeño en el trabajo varía de acuerdo con las necesidades de cada persona y el predominio de alguna de ellas, es decir, la dinámica del comportamiento humano parte de tres necesidades básicas: el logro, el poder o la afiliación.

- Las necesidades de realización o logro

Esta es la necesidad del éxito competitivo, búsqueda de la excelencia, lucha por el éxito y realización en relación con determinadas normas.

Cuando esta necesidad predomina, se manifiesta una preocupación por fijar metas en ocasiones riesgosas y difíciles y por la satisfacción que se obtiene al conseguirlas. (Münch, 2005).

Los grandes triunfadores, se diferencian por su deseo de hacer mejor las cosas. Buscan situaciones, en las que tengan la responsabilidad personal de brindar soluciones a los problemas, situaciones en las que pueden recibir una retroalimentación rápida acerca de

su desempeño, a fin de saber si están mejorando o no y, situaciones en las que puedan entablar metas desafiantes; no obstante les molesta tener éxito por la suerte, es decir prefieren el desafío de trabajar en un problema y cargar con la responsabilidad personal del éxito o fracaso. Por lo tanto evitan las tareas que son demasiado fáciles o difíciles. (Chiavenato, 2009).

- La necesidad de poder

Las personas guiadas por la necesidad de poder o de influir sobre otros, se sienten realmente satisfechas con el ejercicio de la autoridad. (Münch, 2005) Este impulso lleva a controlar a otras personas y a conseguir que adquieran comportamientos que no tendrían de forma natural. Las personas que tienen esta necesidad prefieren situaciones competitivas y de estatus y suelen preocuparse más por el prestigio y la influencia que por el desempeño eficaz. (Chiavenato, 2009)

- La necesidad de afiliación

A estas personas las impulsa el agrado por tener buenas relaciones con los demás y disfrutan de la compañía de otros. (Münch, 2005, p. 29) Esta inclinación hacia las relaciones interpersonales cercanas y amigables describe el deseo de ser amados y aceptado por los demás. Las personas que tienen esta necesidad buscan la amistad, prefieren situaciones de cooperación en lugar de aquellas de competencia y desean relaciones que impliquen comprensión recíproca. (Chiavenato, 2009).

De acuerdo con Chivenato (2009), estas tres necesidades son aprendidas y adquiridas a lo largo de la vida a través de las experiencias personales de cada individuo.

Debido a que las necesidades son aprendidas el comportamiento que es recompensado tiende a repetirse con más frecuencia.

Por su parte Münch (2005), menciona que para que los trabajadores realmente se encuentren motivados, deben ubicarse en los puestos en donde se satisfaga su necesidad predominante de acuerdo con su perfil psicológico, ya sea el logro, el poder o la afiliación.

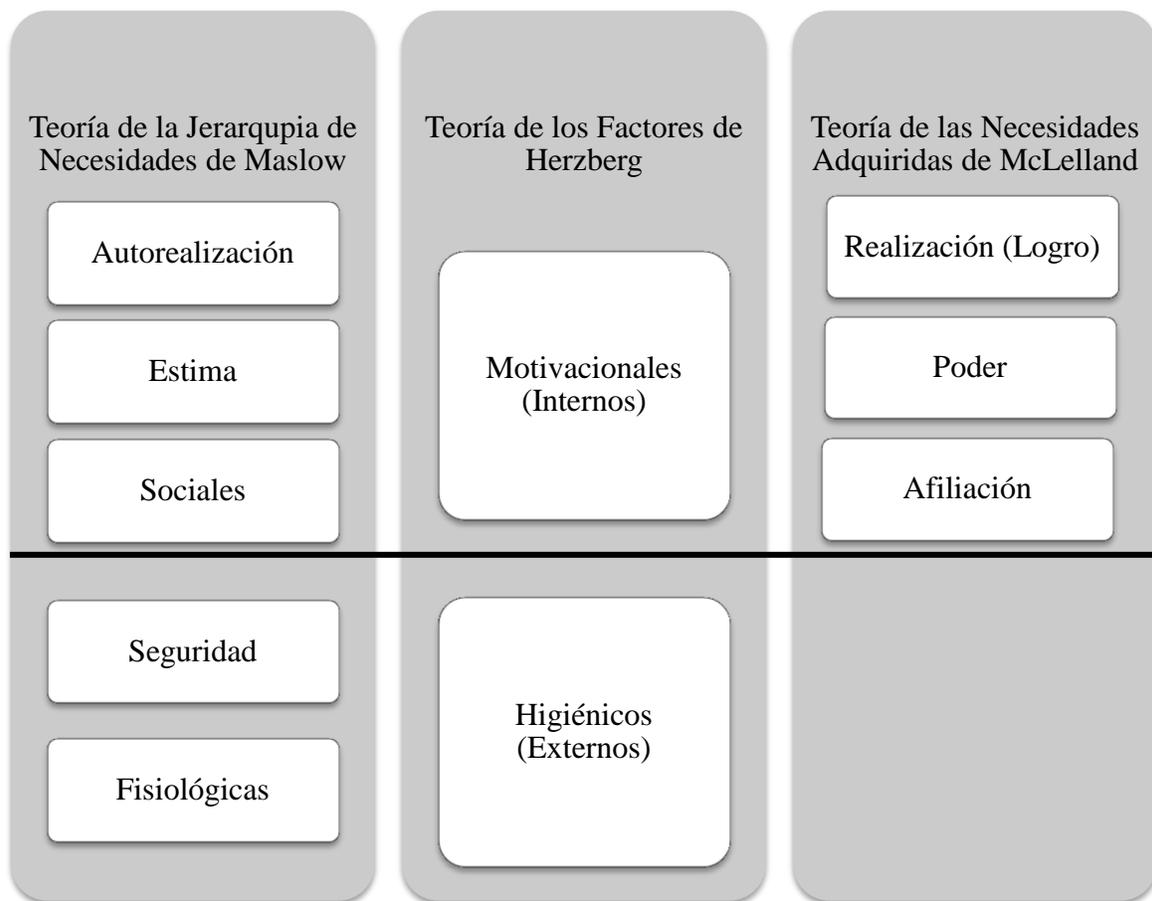


Figura 2.24. Comparación entre tres teorías de contenido. Adaptado de “Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones” por I. Chiavenato, 2009, *La motivación en el lugar de trabajo*, p. 248. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V.

Teorías del proceso

Estas teorías son las que describen y analizan la serie de pasos que activan, dirigen, mantienen o paralizan el comportamiento de los individuos. Son las que se basan en un enfoque cognitivo y sostienen que los fines que persigue una persona orientan su comportamiento. Entre las teorías del proceso más conocidas están:

Teoría de la equidad. Fue desarrollada por J. Stacey Adams y es la primera que se refirió al proceso de motivación. Con esta teoría Adams sostiene que el factor central para la motivación en el trabajo es la evaluación individual en cuanto a la equidad y la justicia de la recompensa recibida, es decir, las personas están motivadas cuando experimentan satisfacción con lo que reciben de acuerdo con el esfuerzo realizado. (Flores, 2014).

Según Chiavenato (2009, pp. 248-249), esta teoría se basa en la comparación que las personas hacen entre sus aportaciones y recompensas y las de otros, es decir, las personas contrastan su trabajo, sus entradas y los resultados que obtienen en comparación con las de otros. De esta manera, las personas juzgan la equidad de sus recompensas comparándolas con las recompensas que otros reciben.

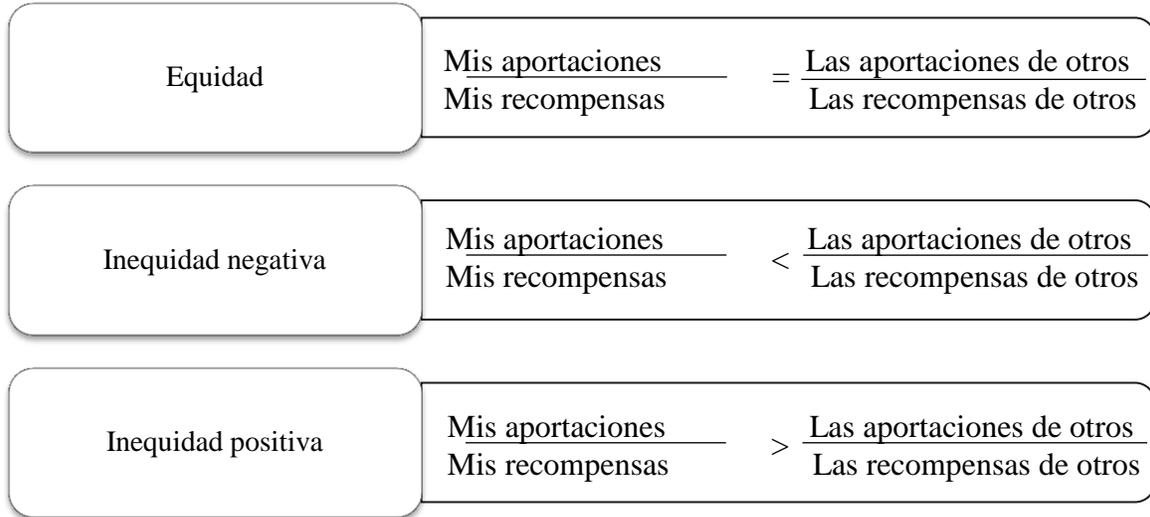


Figura 2.25. Equidad en el intercambio social. Adaptado de “Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones” por I. Chiavenato, 2009, *La motivación en el lugar de trabajo*, p. 249. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V.

En una organización cada individuo brinda ciertos aportes (conocimientos, experiencia, tiempo, esfuerzo, dedicación, entusiasmo, etc.) y percibe un conjunto de resultados o recompensas (salario, beneficios económicos, prestigio, estimación, afecto, reconocimiento, etc). La figura 2.25 representa los supuestos que se dan cuando un individuo compara sus aportes con los de los demás:

1. La equidad se da cuando un individuo observa que sus aportes y recompensas son iguales a los aportes y recompensas de otra persona o grupos de personas. En tal caso, el individuo que hace la comparación experimenta una sensación de equidad, pues la relación entre los aportes y recompensas es equivalente a la relación entre los aportes y los

resultados de los otros. En tal situación el individuo se siente motivado hacia una conducta de elevado desempeño.

2. La inequidad negativa se da cuando el individuo observa que sus aportes y recompensas son menores a las de otra persona o grupos de personas. En tal caso, el individuo que hace la comparación experimenta una sensación de inequidad o injusticia sintiéndose sub-retribuido. En tal situación el individuo ve disminuida su motivación y desarrolla conductas compensatorias, generalmente la disminución de sus aportaciones.

3. La inequidad positiva se da cuando el individuo observa que sus aportes y recompensas son mayores a las de otras personas o grupos de personas. En tal caso, el individuo que hace la comparación puede desarrollar cierto sentimiento de culpa. En tal situación el individuo se siente motivado hacia conductas compensatorias para restablecer la equidad, generalmente estas conductas compensatorias son la incrementación de sus aportes.

Ante las situaciones de inequidad, la persona tiene seis opciones: 1) modificar los aportes con un menor esfuerzo en el trabajo, 2) modificar los resultados (recompensas) manteniendo la cantidad de producción, pero reduciendo la calidad del trabajo, 3) distorsionar la propia imagen percibiendo que trabaja más o menos que otras, 4) distorsionar la imagen de otros percibiendo que el trabajo de ellos no es una buena referencia para hacer comparaciones, 5) buscar otro punto de referencia y de esta manera obtener otra base de equilibrio. Se hacen comparaciones con personas que ganan más o

menos, de tal forma que la situación parezca mejor, y 6) abandonar la situación dejando el empleo o la organización. (Chiavenato, 2009).

Según esta teoría, el individuo puede hacer comparaciones con cuatro diferentes referentes:

1) con un individuo dentro de la organización (interno de otro), 2) con otra persona de otra organización (externo de otro), 3) con su propia experiencia en otros puestos de la misma organización (interno propio), y 4) con la experiencia de la propia persona en otra organización (externo propio). (Flores, 2014).

La teoría de la equidad trata de explicar la justicia distributiva, es decir, la forma en que las personas perciben la distribución y la asignación de recompensas en la organización. La percepción de justicia influye en la ciudadanía organizacional, porque provoca que las personas estén más satisfechas y dispuestas a colaborar en acciones voluntarias para ayudar a otros y a actuar de forma positiva. Esta teoría pretende demostrar que las recompensas, tanto relativas como absolutas, afectan profundamente la motivación de las personas. (Chiavenato, 2009).

Teoría de la definición de objetivos. Esta teoría también se conoce como la teoría del establecimiento de metas.

Según Edwin Locke, la principal fuente de motivación es la intención de luchar por alcanzar un objetivo. Éste indica a la persona qué debe hacer y cuánto esfuerzo tendrá que invertir para lograrlo. (Chiavenato, 2009).

En igualdad de condiciones, un trabajador con objetivos claros tendrá un mejor desempeño que otro que no los tenga o cuyas objetivos sean difusos. Para que los objetivos puedan obrar como incentivos de la motivación deben tener cierto grado de dificultad y deben ser específicos. Estas dos características permiten que despierten deseos en el individuo de alcanzar los objetivos (la motivación se intensifica), orienten la conducta en un determinado sentido (haya dirección), y estimulen la persistencia a lo largo del tiempo hasta que se logre la meta. (Flores, 2014)

Con esta teoría, Locke busca demostrar: 1) la importancia de los objetivos para motivar a las personas, 2) por qué los objetivos bien definidos mejoran el desempeño individual, 3) por qué los objetivos más difíciles, cuando son aceptados, mejoran más el desempeño que los objetivos fáciles, 4) la retroalimentación generada por el logro de objetivos favorece un mejor desempeño. (Chiavenato, 2009)

Según esta teoría existen cuatro métodos básicos para motivar a las personas: el dinero, la definición de objetivos, la participación en la toma de decisiones y en la definición de objetivos y el rediseño de los puestos y las tareas, de modo que representen un desafío mayor y atribuyan más responsabilidad a las personas.

Teoría de las expectativas

Esta teoría parte del supuesto de que las necesidades humanas se pueden satisfacer observando ciertos comportamientos. En una situación cualquiera, las personas deben optar por varios comportamientos que podrían satisfacer sus necesidades. Esta teoría ofrece una explicación de la manera en que las personas escogen un comportamiento entre un conjunto de opciones, eligiendo aquellas que consideran que les darán resultados o recompensas atractivas que satisfacen sus necesidades específicas. (Chiavenato, 2009).

Para entender esta teoría es necesario conocer los tres componentes en los que se basa:

1) La valencia que significa el valor o la importancia que se concede a una recompensa específica. Las valencias positivas indican el deseo de alcanzar determinado resultado final, mientras que las negativas implican el deseo de evitar determinado resultado final.

2) Las expectativas que son la creencia de que el esfuerzo llevará al desempeño deseado. Existen objetivos intermedios y objetivos medios que conducen a un resultado final. Mediante la representación de una cadena de relaciones entre medios y fines, las personas perciben las consecuencias de cada alternativa de comportamiento. Los resultados intermedios son percibidos como una valencia en función de los resultados finales que se desean.

3) La instrumentalidad que es la creencia de que el desempeño estará relacionado con las recompensas deseadas. Se establece una relación causal entre el resultado intermedio y el final. La instrumentalidad presenta valores que van de +1.0 a -1.0, ya sea que esté directamente ligada a la consecución de los resultados finales. Si la persona percibe que no existe relación entre una productividad alta y una recompensa económica, la instrumentalidad será nula, es decir, la productividad no le servirá para ganar más dinero.

La figura 2.26 muestra la relación entre expectativa e instrumentalidad.

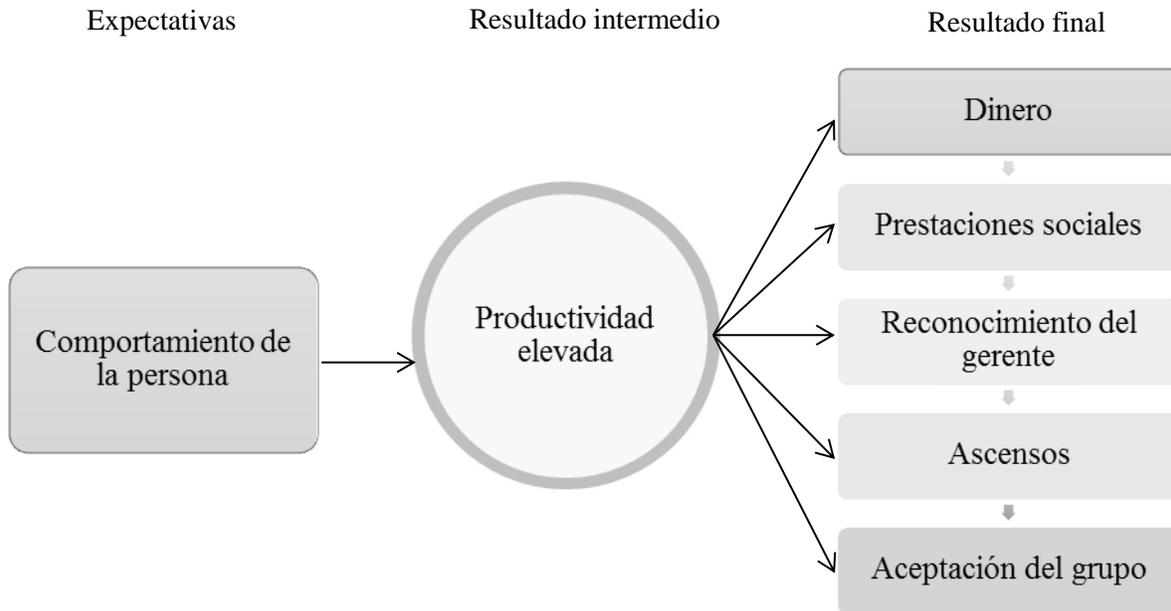


Figura 2.26. Teoría de la Expectativa. Adaptado de “Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones” por I. Chiavenato, 2009, *La motivación en el lugar de trabajo*, p. 253. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V.

Según Vroom citado por Chavenato (2009), existen tres factores que determinan la motivación de una persona para producir: los objetivos individuales, la relación percibida entre la alta productividad y la consecución de los objetivos individuales, y la percepción de la capacidad personal de influir en el propio nivel de productividad.

Es importante entender que las condiciones que se deben cumplir para poder aplicar esta teoría son: 1) los objetivos relacionados con los resultados finales deben ser claros, 2) el desempeño debe estar estrechamente relacionado con las recompensas, 3) las personas deben conceder valor a las recompensas, y 4) las personas deben creer en la organización. (Robbins, 2004).

Teoría del refuerzo. Esta teoría adopta un enfoque conductual y postulan que el refuerzo o consecuencia es lo que condiciona el comportamiento. En esta teoría el

comportamiento depende de sus consecuencia, si la consecuencia es positiva y favorable, reforzará el comportamiento, en este sentido, lo que condiciona la conducta es el refuerzo, es decir, la consecuencia que, después de la respuesta, aumenta la probabilidad de que la acción se repita. (Chiavenato, 2009).

Es como la ley del efecto, si bien la conducta que tiene consecuencias positivas suele ser repetida, la conducta que tiene consecuencias negativas tiende a no repetirse. (Flores, 2014).

A esta ley del efecto Skinner citado por Chiavenato (2009), la popularizó como condicionamiento operante que en palabras sencillas es aplicar la ley del efecto al control del comportamiento para manipular sus consecuencias. El condicionamiento operante es una forma de aprendizaje por refuerzo.

Es interesante notar que los actos pasados de un individuo producen variaciones en los actos futuros mediante un proceso cíclico que puede expresarse como en la figura 2.27.

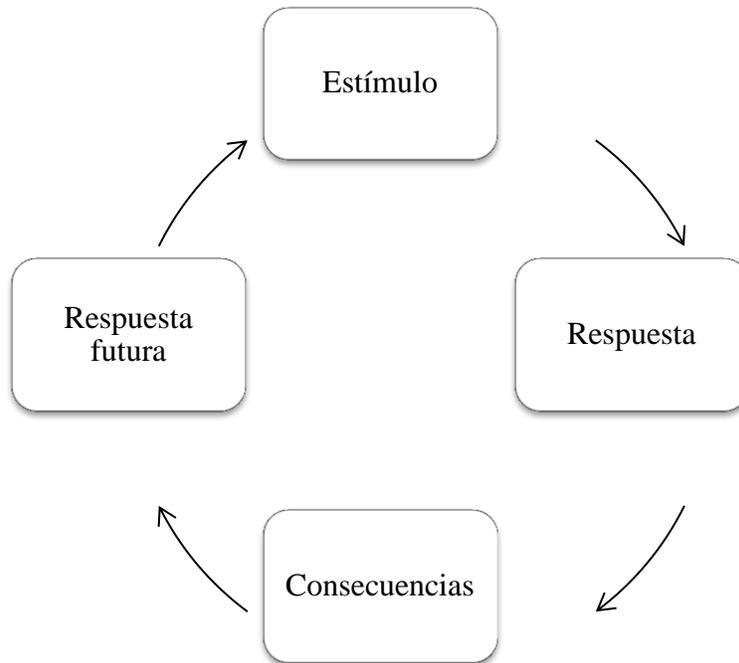


Figura 2.27. Teoría del Refuerzo. Adaptado de “Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones” por I. Chiavenato, 2009, *La motivación en el lugar de trabajo*, p. 257. Copyright 2009 por McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V.

2.2.7. Satisfacción laboral en el ámbito docente. La satisfacción laboral, incluyendo su aplicación al ámbito de los docentes, que se ha estudiado ha sido extensa.

La educación han tratado el tema de la satisfacción o insatisfacción de los docentes, utilizando una gran variedad de términos como el malestar docente, la angustia de los enseñantes, el conflicto de los profesores, el estrés y ansiedad del profesorado, el burnout docente, la salud mental del profesorado, entre otros términos.

Según Caballero (2002), los docentes, como la mayoría de los trabajadores, reportan niveles relativamente altos de satisfacción general en relación a su trabajo. De igual manera los niveles de satisfacción laboral docente que se determinan por factores también son elevados con respecto a la docencia (el trabajo mismo), a sus actividades curriculares (horario) y, dependiendo del tipo de institución en la que trabajen, respecto a la autonomía

y a su participación en la gestión escolar. Sin embargo, se han reportado niveles de satisfacción laboral docente regularmente bajos para algunos factores relacionados con el contexto del trabajo tales como el salario, el liderazgo directivo, el clima escolar y el conflicto en las funciones, por mencionar algunos ejemplos.

Para fines de este trabajo de investigación se consideró importante medir tanto el nivel de satisfacción general como el nivel de satisfacción por factores.

Los factores que se consideraron fueron divididos en dos grupos: factores intrínsecos o internos y factores extrínsecos o externos, tal como lo muestra la tabla 2.18.

Tabla 2.18.
Factores de Satisfacción Laboral.

Factores intrínsecos	
Reconocimientos e Incentivos Motivacionales	Elogios procedentes de superiores y compañeros de trabajo. También incluye la atención que se presta a las sugerencias que hace.
Gobernabilidad	Liderazgo y autonomía que la institución otorga para trabajar, evaluar, enseñar, etc. de la manera que se considere.
El trabajo mismo	Trabajo atrayente, creativo, desafiante, variado. Metas alcanzadas, resultados o rendimientos del trabajo, sentimientos del deber cumplido.
Desarrollo Personal	Metas alcanzadas, resultados o rendimientos personales (académicos) y familiares. Avance en la carrera.
Factores extrínsecos	
Horario	Incluye horas de clases así como horas en asignaciones adicionales, (tutoría, papeleo, capacitaciones, etc.)
Clima laboral (Relaciones interpersonales)	Relaciones con sus superiores y compañeros de trabajo. Percepción del ambiente laboral. Percepción de justicia o injusticia en el trabajo, etc.
Condiciones físicas de trabajo	Ambiente físico como: iluminación, ventilación, temperatura, limpieza, comodidad, condiciones de seguridad y material necesario para llevar a cabo sus labores
Sistema de Administración	Eficiencia de los métodos administrativos utilizados por la Institución. Claridad de Políticas.
Relación con departamento Directivo/Administrativo (Relaciones interpersonales)	Competencia del personal directivo y administrativo de la Institución Educativa. Liderazgo y trato hacia mi persona.
Salario y Estímulos Económicos	Sueldo, primas, ventajas y estímulos económicos.
Carga académica	Responsabilidades y asignaciones adicionales (tutorías, entrega de evidencias, etc.)
Crecimiento laboral	Cambio de nivel, status o posición. Posibilidad de ascenso y formación profesional que le ofrece la Institución (cursos y capacitaciones).

Nota: Adaptado de “Comportamiento Organizacional” por S. Robbins y T. Judge, 2013, *Satisfacción Laboral*, pp. 79-80. Copyright 2013 por Prentice Hall.

Para Padrón citado por Martínez y Mata (2004), la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, los autores mencionan lo siguiente:

... La satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuando a que todo ello repercute en su estabilidad emocional, ya que todo ello repercute en su estabilidad emocional, y puede crear tensión y estrés, y producir malestar, tanto en lo personal como en lo profesional. La personalidad no es un –ente- abstracto, se hace presente y se realiza en la interacción con el medio. En estas relaciones, cada persona va a adquirir su propio ajuste, su propia adaptación, tanto personal como social. (p. 366).

Para estos autores la satisfacción se puede entender desde dos perspectivas: la personal y la profesional.

En la perspectiva personal la satisfacción viene determinada por el propio trabajo cuando éste se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del individuo, a la vez que se hace extensivo a las distintas facetas de la persona. Por otro lado, en la perspectiva profesional las relaciones personales que se tienen tanto en el centro de trabajo como en el entorno, serán las que determinen la satisfacción o insatisfacción del individuo. Por lo tanto, la satisfacción no es sólo expresión de una vivencia subjetiva, pues el trabajador, al vivir la experiencia de autoeficacia personal, se siente profesionalmente satisfecho. (Martínez y Mata, 2004).

Sáenz y Lorenzo, citado por Herranz-Bellido et al. (2007), han definido la satisfacción del profesorado universitario como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo.

CAPÍTULO 3.

Estrategia Metodológica.

“Los nuevos valores sociales y los planteamientos competitivos que vive el contexto de la educación superior (...), así como la preocupación interna por alcanzar la excelencia académica, son algunas claves para entender la necesidad sentida de modificar los estilos de organización de la gestión universitaria”

-Reboloso, et al., 2001-

Capítulo 3.

Estrategia Metodológica

La investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Según Tamayo (2004), “la investigación no es una mera búsqueda de la verdad, sino una indagación prolongada, intensiva e intencionada” (pp. 37-38). Es decir, la investigación por sí misma constituye un método para descubrir la verdad; es en realidad, un método de pensamiento crítico.

Egg citado por Tamayo (2004), concluye a partir de varias definiciones que “la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano” (p. 38).

Por lo tanto, ya que la investigación es una diligente pesquisa para averiguar algo, es necesario que se lleve a cabo una estrategia metodológica.

La estrategia metodológica utilizada en este trabajo de investigación fue la siguiente:

3.1 Tipo de estudio

Cuando se va a resolver un problema en forma científica, es muy conveniente tener conocimiento detallado de los posibles tipos de investigación que se pueden seguir. “Este

conocimiento hace posible evitar equivocaciones en la elección del método adecuado para un procedimiento específico”. (Tamayo, 2004, p. 44).

Los tipos de investigación son tres: investigación histórica, descriptiva y experimental.

El tipo de estudio de este trabajo de investigación es descriptivo pues busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de los fenómenos analizados. Lo que se pretende con este tipo de estudio es especificar características importantes del fenómeno que se estudia, a través de un registro de datos obtenidos. “Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 80).

3.2. Enfoque

Al buscar conocer la verdad sobre la problemática que compete a este estudio de investigación, nace la forma en que se realizará buscando explicar los pensamientos, fenómenos, sujetos de estudio, etc.

Hernández, et al. (2010), consideran que ello ha originado que nazcan dos caminos o aproximaciones diferentes: el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Sin embargo, también es importante señalar que a la combinación de ambos enfoques se le conoce como enfoque mixto.

El enfoque cuantitativo “es aquel que usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. (Hernández et. al, 2010, p. 4).

Por otro lado, el enfoque cualitativo “utiliza la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, entonces la reflexión es el puente que vincula al investigador y los participantes”. (Hernández et. al, 2010, p. 7).

El enfoque que se abordará en este trabajo de investigación será el enfoque cuantitativo.

3.3. Diseño

Para fines de esta investigación se decidió que el tipo de investigación fuera no experimental con un diseño transversal, ya que la aplicación del instrumento y la recolección de datos se realizaron en un solo momento y en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Hernández, et al. (2010) lo ejemplifican como tomar una fotografía de algo que sucede.

3.4. Instrumentos y Métodos

La investigación dispone de diversos tipos de instrumentos para medir las variables de interés. A partir de la revisión de la literatura se construyeron los siguientes:

- Una escala para medir las actitudes con el método de escalamiento tipo Likert.
- Dos cuestionarios: Uno autoadministrado proporcionado directamente a los participantes con el fin de que fuera contestado por ellos; y uno por entrevista personal con el método de “cara a cara”.

El primer instrumento se utilizó para medir el nivel de satisfacción laboral según la percepción docente y estuvo enfocado en dos dimensiones: una dimensión a nivel general y otra a nivel por factores; esta escala constó de 27 ítems con 5 opciones de respuesta.

La escala tipo Likert es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación. Su nombre se debe a Rensis Likert que publicó en 1932 un informe describiendo su uso. Esta escala también es conocida como método de evaluaciones sumarias.

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, es decir que el sujeto debe externar su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenida en relación con todas las afirmaciones. (Hernández et al., 2010, p. 245).

El segundo instrumento, que fue el cuestionario autoadministrado estuvo compuesto de 5 preguntas abiertas y dos grupos de casillas de verificación en la que los participantes indicaron los factores que a su juicio les causaban satisfacción o insatisfacción laboral con base a una experiencia.

Para finalizar, el último cuestionario constó de 6 preguntas abiertas realizadas al director de la Facultad de Ingeniería.

Descripción de Instrumento N° 1. Escala de actitud con método de escalamiento tipo Likert llamada: Encuesta de Satisfacción Laboral Docente. (ANEXO 1)

El primer instrumento elaborado para medir la satisfacción laboral docente aborda tres aspectos de interés para el presente trabajo de investigación:

1. Aspectos que miden el nivel de satisfacción laboral en relación con los factores intrínsecos (Factores Motivacionales de acuerdo con la teoría de Motivación de Herzberg),
2. Aspectos que miden el nivel de satisfacción laboral en relación con los factores extrínsecos (Factores Higiénicos de acuerdo con la teoría de Motivación de Herzberg), y
- 3) El conjunto de los aspectos anteriores denominado factores totales que miden el nivel de satisfacción laboral general o total de un grupo específico.

Este primer instrumento fue creado a partir de la escala general de satisfacción laboral (Overall Job Satisfaction) que fue desarrollada por Warr, Cook y Wall en 1979. Las características de esta escala son: 1) Que es una escala que operacionaliza el constructo de satisfacción laboral reflejando la experiencia de los trabajadores de un empleo remunerado, y 2) que recoge la respuesta afectiva al contenido del propio trabajo. Esta escala se creó a partir de detectar la necesidad de escalas cortas y robustas que pudieran fácilmente ser completadas por todo tipo de trabajador sin importar su formación. A partir de la literatura existente, de un estudio piloto y de dos investigaciones en trabajadores de la industria manufacturera del Reino Unido, se conformó la escala con quince ítems finales. (Hannoun, 2012).

Se ha utilizado como base los ítems que conforman esta escala modificando y agregando los que se consideraron prudentes para el arroje de resultados necesarios. Como resultado de esto, se resolvió que el instrumento N° 1 de esta investigación esté compuesto por 27 ítems de los cuales 26 abordan factores intrínsecos, extrínsecos y la suma de los

anteriores, denominados factores totales, y el ítem 27 pretende conocer el nivel general único de satisfacción laboral de acuerdo a la percepción docente.

Esto se ha considerado, con el fin de aplicar los métodos más utilizados, según Robbins y Judge, (2013), para medir la satisfacción laboral: el método de puntuación general única y método de suma de facetas del puesto de trabajo.

Las tablas 3.1, 3.2 y 3.3 especifican los factores, sus descripciones y los ítems que contemplan cada factor a valorar en las subescalas mencionadas.

Tabla 3.1.

Subescala de factores intrínsecos.

Factores:	Descripción	Ítems
Reconocimientos e Incentivos Motivacionales	Elogios procedentes de superiores y compañeros de trabajo. Permisos especiales. También incluye la atención que se presta a las sugerencias que hace.	4, 24,
Gobernabilidad	Liderazgo y autonomía que la institución otorga para trabajar, evaluar, enseñar, etc. de la manera que se considere.	17,
El trabajo mismo	Trabajo atrayente, creativo, desafiante, variado. Metas alcanzadas, resultados o rendimientos del trabajo, sentimientos del deber cumplido.	11, 18,
Desarrollo Personal	Metas alcanzadas, resultados o rendimientos personales (académicos) y familiares. Avance en la carrera.	25,

Tabla 3.2.

Subescala de factores extrínsecos.

Factores	Descripción	Ítems
Horario	Incluye horas de clases así como horas en asignaciones adicionales, (tutoría, papeleo, capacitaciones, etc.)	6, 20,
Clima laboral (Relaciones interpersonales)	Relaciones con sus superiores y compañeros de trabajo. Percepción del ambiente laboral. Percepción de justicia o injusticia en el trabajo, etc.	5, 10, 23
Condiciones físicas de trabajo	Ambiente físico como: iluminación, ventilación, temperatura, limpieza, comodidad, condiciones de seguridad y material necesario para llevar a cabo sus labores	1, 15, 21,
Sistema de Administración	Eficiencia de los métodos administrativos utilizados por la Institución. Claridad de Políticas.	7, 16,
Relación con depto. Directivo/Administrativo (Relaciones interpersonales)	Competencia del personal directivo y administrativo de la Institución Educativa. Liderazgo y trato hacia las personas.	3, 9, 12, 14, 26
Salario y Estímulos Económicos.	Sueldo, primas, ventajas y estímulos económicos.	2, 19
Carga académica	Responsabilidades y asignaciones adicionales (tutorías, entrega de evidencias, etc.)	13, 22,
Crecimiento laboral	Cambio de nivel, status o posición. Posibilidad de ascenso y formación profesional que le ofrece la Institución (cursos y capacitaciones.)	8, 19

Tabla 3.3.

Subescala de nivel general único de satisfacción laboral docente.

Mide	Descripción	Ítems
Nivel General	El nivel general de satisfacción laboral docente es medido por el último ítem que consta de una sola pregunta que se considera evaluativa de la Gestión Directiva en la Facultad de Ingeniería de la UNACAR.	27

Para intereses de este estudio, se ha estimado medir, a través de las subescalas mencionas el nivel de satisfacción laboral docente tanto individual, como colectivo.

La escala de satisfacción laboral es considerada una escala aditiva, en la cual la puntuación total se obtiene de la suma de los posicionamientos de encuestados en cada uno de los 26 ítems, asignando un valor de 1 a Totalmente de acuerdo y correlativamente hasta asignar un valor de 5 a Totalmente en desacuerdo.

Por lo tanto, las valoraciones propensas a la satisfacción laboral serán menores respecto de las propensas a la insatisfacción laboral. En ese sentido, se puede concluir que una persona totalmente satisfecha tendría una valoración de 5 en cada ítem a excepción de los ítems 13 y 20 que se consideran aseveraciones negativas. En estos ítems se estimará que la valoración de completa satisfacción es 5 y de completa insatisfacción es 1. Es decir, como son preguntas que tienden a ver un factor laboral en modo negativo, si una persona responde 5, quiere decir que está completamente en desacuerdo a ese factor negativo, eso significa que se encuentra satisfecho con él.

En el ítem 27 se hará la sumatoria independiente para conocer el nivel general único de satisfacción laboral docente.

Medición del nivel de satisfacción Individual

La medición individual, de las escalas será dividirá en 4 partes tomando en cuenta la ponderación individual de cada participante.

- 1) La puntuación de la subescala de satisfacción intrínseca oscilará entre 6 y 30 puntos,
- 2) La puntuación de la subescala de satisfacción extrínseca que oscilará entre 20 y 100 puntos,

- 3) La puntuación de la escala del total de los factores de satisfacción que oscilará entre 26 y 130 puntos, y
- 4) La puntuación de la subescala de satisfacción general única que oscilará entre 1 y 5 puntos.

Es imprescindible tomar en cuenta que la interpretación de las puntuaciones anteriores será de la siguiente manera: Mientras menor puntuación refleje el resultado habrá una mayor satisfacción.

Medición del nivel de satisfacción Colectiva

La medición colectiva, de las escalas también será dividirá en 4 partes tomando en cuenta la ponderación total de la muestra.

- 1) La puntuación de la subescala colectiva de satisfacción intrínseca oscilará entre 318 y 1,590 puntos,
- 2) La puntuación de la subescala colectiva de satisfacción extrínseca oscilará entre 1,060 y 5,300 puntos,
- 3) La puntuación de la escala colectiva del total de los factores de satisfacción oscilará entre 1,378 y 6,890 puntos, y
- 4) La puntuación de la subescala de satisfacción general única oscilará entre 53 y 265 puntos.

Recordando también que la interpretación de las puntuaciones anteriores será de la siguiente manera: Mientras menor puntuación refleje el resultado significa que existe una mayor satisfacción.

Valoración

Estas puntuaciones no suelen incorporar una gran precisión debido a que su base radica en juicios subjetivos y apreciaciones personales sobre un conjunto más o menos amplio de diferentes aspectos del entorno laboral en una Institución Educativa y condicionado por las propias características de las personas.

Por tanto esta escala no permite establecer análisis objetivos sobre la bondad o no de las condiciones de trabajo. Sin embargo la escala es un buen instrumento para la determinación de la perspectiva personal de las vivencias que los trabajadores tienen de esas condiciones.

Como ya se ha indicado la valoración puede hacerse a tres niveles: satisfacción, satisfacción intrínseca, satisfacción extrínseca y satisfacción, total.

Es interesante la obtención de estos tres índices para cada área relacionada con la gestión directiva que se realiza en cualquier Institución Educativa, por ser colectivos relativamente homogéneos, de forma que pueden detectarse de manera rápida posibles aspectos de oportunidad.

Es importante hacer énfasis en el hecho de que la existencia de factores intrínsecos o motivacionales en cualquier organización aumenta la satisfacción en el trabajo; y la existencia de aquellos considerados extrínsecos o higiénicos evita la insatisfacción en el trabajo.

Los factores extrínsecos son los relacionados con las condiciones de trabajo que rodea a la persona, es decir, todos aquellos factores que crean el contexto laboral, como: las instalaciones, las condiciones físicas, las prestaciones sociales, las políticas y reglamentos de la organización, el estilo de liderazgo de superiores, el clima laboral, las oportunidades de crecimiento, etc. Cuando estos factores son excelentes, evitan la insatisfacción, pues su

influencia en el comportamiento no consigue elevar de forma sustancial ni duradera la satisfacción de las personas. Sin embargo, cuando son precarios provoca insatisfacción.

Por ello, los llamados factores de insatisfacción influyen en el salario percibido, las prestaciones sociales, las condiciones físicas y comodidad, las relaciones con directivos y superiores, relaciones con colegas y las políticas de la organización.

Estos factores de insatisfacción laboral, están relacionados con factores externos al individuo y con sus necesidades primarias.

Según el modelo bifactorial, estos factores extrínsecos solo pueden prevenir la insatisfacción o evitarla cuando ésta exista, pero no pueden determinar la satisfacción, pues ésta estaría determinada por los factores intrínsecos. (Chiavenato, 2009).

Los factores intrínsecos o motivacionales se refieren al perfil del puesto y a las actividades relacionadas con él, producen una satisfacción duradera y aumenta la productividad a niveles de excelencia. Cuando los factores motivacionales son óptimos, elevan sustancialmente la satisfacción de las personas; cuando son precarios, acaban con ella.

Los factores motivacionales son las condiciones internas del individuo que conducen a sentimientos de satisfacción y realización personal; están relacionados con las necesidades secundarias. (Chiavenato, 2009).

Descripción de Instrumento N° 2. Cuestionario de Satisfacción Laboral Docente

(ANEXO 2)

Para evaluar la satisfacción laboral docente, también se elaboró un cuestionario que permite apreciar la manera en que los docentes de la Facultad de Ingeniería de la UNACAR

perciben, sienten y valoran los factores que componen su institución educativa, ya sea elementos intrínsecos o extrínsecos.

El cuestionario consta de 5 preguntas abiertas y dos grupos de casillas de verificación. Este es un medio rápido, aunque no muy preciso, de detectar áreas críticas o de realizar un sondeo de actitud equiparable a una auditoría de factor humano. Es útil ya que permite evaluar la receptividad y eficacia de determinadas acciones organizativas.

El propósito principal, como ya se mencionó es conocer la percepción, los sentimientos y los valores que los docentes le dan a los factores intrínsecos y extrínsecos de su institución educativa; de igual manera pretende conocer la percepción que tienen específicamente de la Gestión Directiva y de esa manera identificar las áreas débiles en las que puede mejorar el departamento Directivo/Administrativo, así como las posibles estrategias a implementar propuestas por los docentes.

Valoración

Debido a que es un instrumento cualitativo se considera prudente utilizar el método del perfil de Herzberg que compara en un cuadro bipolar las frecuencias de los motivos de satisfacción e insatisfacción. Éste cuadro agrupa los primeros en: logros, reconocimiento de méritos, gusto por el trabajo propio, responsabilidad, crecimiento laboral, desarrollo personal, la gobernabilidad, etc.

Entre los determinante de insatisfacción se encuentran: las políticas de la institución, la vigilancia excesiva, o incluso, la completa ausencia de ésta, los salarios, las condiciones físicas de trabajo, las relaciones interpersonales, etc.

Descripción de Instrumento N° 3. Cuestionario dirigido al Director de la Facultad con el método de Entrevista

(ANEXO 3)

Este instrumento fue realizado a partir de un guion con base en los siguientes criterios: información y conocimiento de funciones, procesos, percepción de su gestión directiva en relación con la satisfacción docente de su institución, liderazgo, respeto social y competitividad de los Departamentos/Directivos Administrativos.

Validación del instrumento

La validación de los instrumentos definitivos se realizó por dos métodos:

1. Por sistema de jueces: Este sistema consistió en que algunos estudiantes de posgrado contestaran la encuesta y el cuestionario. De ahí, emitieron su juicio acerca de la validez y la confiabilidad de las preguntas. Al emitir sus comentarios y observaciones se procedió a hacer los ajustes necesarios a ciertas preguntas. Ej. En la recolección de datos generales en vez de hacer preguntas abiertas en cuanto a la edad, la antigüedad laboral, etc., se agruparon en categorías específicas para un arroje más rápido y eficiente de resultados.
2. Por sistema de aplicación piloto en línea: Este sistema consistió en el hecho de que 18 personas dieron respuesta a la encuesta y el cuestionario en línea. Posteriormente también se atendieron sus aportaciones y observaciones para rediseñar algunas preguntas con el fin de clarificarlas.
3. Por último se procedió a emplear el sistema del juicio de un experto: Este sistema consistió en presentar los tres instrumentos (encuesta, cuestionario y guion de entrevista) para su evaluación a la Dra. Heidi Angélica Salinas Padilla,

coordinadora del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Carmen, después de una revisión detallada y de atender a sus sugerencias para la modificación de algunas preguntas, los instrumentos fueron aprobados y validados oficialmente, constituyendo así, los instrumentos definitivos.

3.3. Población y muestra

La muestra es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta. Para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis (individuos, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, eventos, etc.) (Hernández et al., 2010, p. 173) .

La unidad de análisis de esta de esta investigación es la comunidad docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

Una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así, Selltiz et al., citado por Hernández et al., 2010 sostienen que una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Para efectos de esta investigación, la población la integran los docentes que imparten clases a nivel licenciatura de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen, los cuales están divididos en tres grupos:

1) Docentes de tiempo completo, 2) docentes de tiempo parcial o por horas, y 3) docentes técnicos encargados de laboratorios.

A la fecha de aplicación del instrumento, el número de docentes total es de 81, y de acuerdo con los mecanismos formales de Estadística para la determinación del tamaño de la muestra, a partir de un nivel de confianza del 80% con una probabilidad de éxito de 95% y

un margen de error de un 8% se obtuvo como resultado que la muestra debe ser de un tamaño de 53 docentes.

Todo el proceso anteriormente descrito quedó ilustrado en el siguiente mapa cognitivo de secuencia.

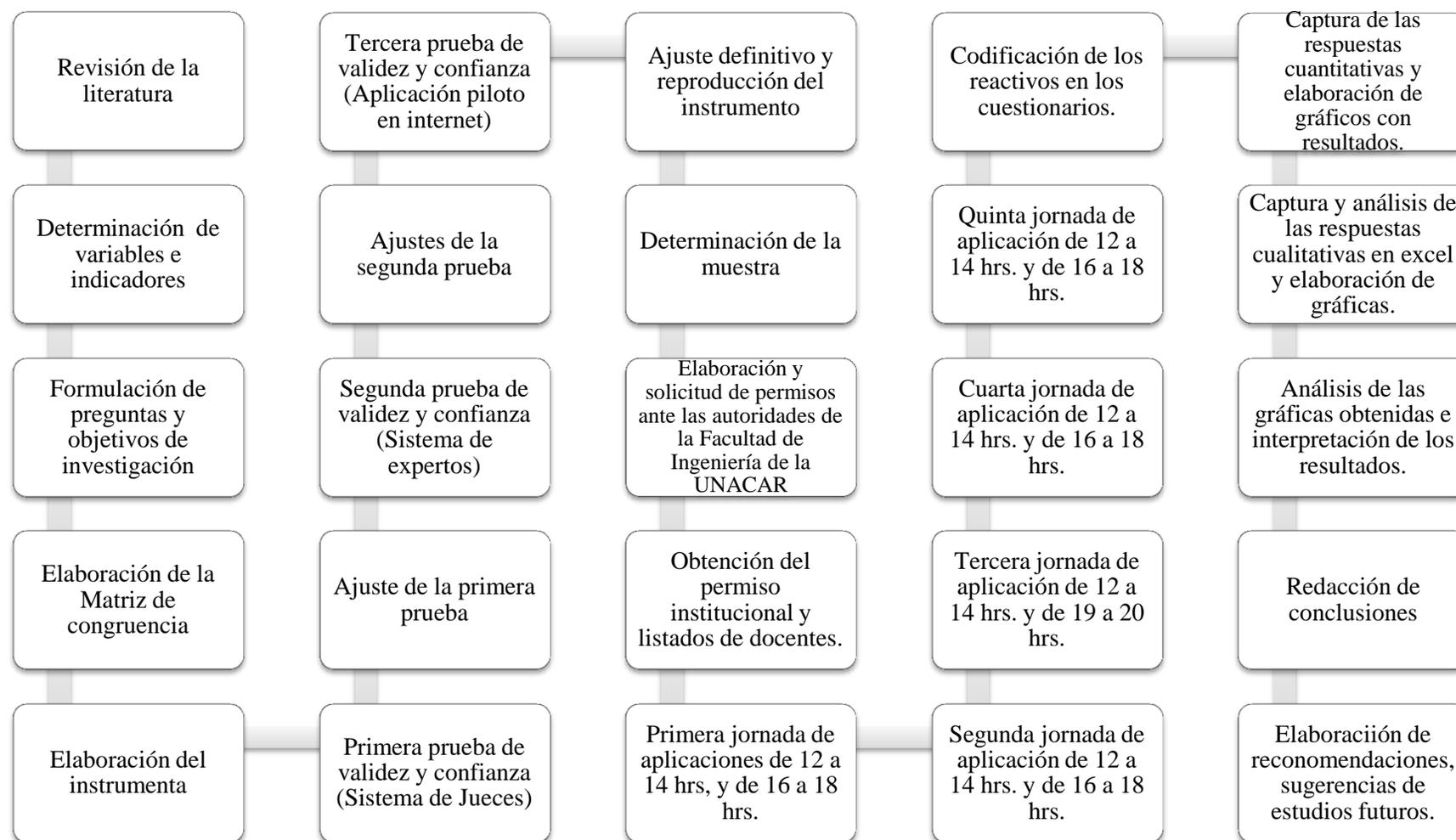


Figura 3.1. Mapa cognitivo de secuencia para Diseño de la Investigación.

CAPÍTULO 4.

Análisis e interpretación de resultados.

“Leer entre datos, leer dentro de los datos, leer más allá de los datos y leer detrás de los datos, son las maneras de valorar críticamente los resultados recogidos, su validez y fiabilidad.”

-Friel, Curcio y Bright-

CAPÍTULO 4.

Análisis e Interpretación de resultados

4.1. Análisis de datos

El análisis de datos es un paso necesario que se realiza después de haber aplicado el instrumento a la muestra y consiste en la manipulación de hechos y números para obtener cierta información mediante técnicas que al investigador posteriormente le podrán permitir tomar decisiones. Los objetivos más comunes del análisis de datos son: 1) conocer lo que hay en los datos, 2) determinar el nivel de variabilidad entre ellos, 3) conocer el comportamiento que sigue la distribución de datos, 4) encontrar la relación que existe entre variables, e 5) identificar qué estimaciones y predicciones se pueden realizar. (García, 2007)

La meta final de todo tipo de investigación es obtener resultados lo más confiable posible y para esto existen diferentes herramientas que permiten analizar correctamente los datos. Estas herramientas pueden ser la estadística, la informática, o el análisis documental, por mencionar algunos ejemplos. Mediante la utilización de estas herramientas y sus respectivas técnicas, se podrán manipular datos de acuerdo con el interés del investigador, siempre y cuando esto ya estén debidamente organizados. (García, 2007)

García (2007), considera que es necesario racionalizar lo que hasta ahora se ha logrado. Esta racionalización ocurre al buscar lo esencial, es decir, lo que realmente será trascendente.

El autor señala que los conocimientos obtenidos a partir de la recolección de datos serán temporalmente verdaderos hasta que otras investigaciones futuras ofrezcan un mejor argumento y fundamento.

En este sentido, la interpretación de los datos obtenidos, no se limita únicamente a describirlos, sino que da cuenta de los hechos concatenándolos a leyes y teorías a las que se ligán después de haber interpretado racionalmente sus hallazgos; es por eso que se dice que la interpretación de datos centra su importancia en el acto mismo de comprender la teoría de una mejor manera.

Para este trabajo de investigación, después de aplicar los instrumentos se procedió a clasificar, ordenar, procesar y analizar los datos por medio de la aplicación google encuestas para las preguntas cerradas y Office Excel para las preguntas abiertas organizándolas por su similitud y facilidad de comprensión.

4.1.1. Descripción general de la muestra, datos generales de la muestra.

Después de la aplicación de los instrumentos se obtuvieron los siguientes datos:

Género

Los resultados obtenidos referentes al género de la muestra arrojaron que el 81.1% de los docentes encuestados son hombres y el 15.1% son mujeres. Este dato demuestra una constancia con los datos registrados en el 2012 por la UNESCO citada por Ordorika (2015, p.8), en los que sostiene que existe una disparidad amplia en la distribución de la matrícula por disciplina académica o profesión entre hombres y mujeres, sobre todo hay una mayor disparidad en las disciplinas de ingeniería, manufactura y construcción, debido a que están ampliamente dominadas por los hombres en todos los países. De igual manera el Instituto

Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), revela que el monto de hombres docentes en la educación superior registrado en el año 2014 supera al de mujeres con un 56.2% y un 43.8% respectivamente.

Edad

La edad predominante de la muestra es de 36 a 50 años, teniendo un rango de 50.9%. En segundo orden, la edad que también destaca en su número es de 25 a 35 años, con un porcentaje de 30.2%. Y con un porcentaje menor de 17% se encuentran los docentes que tienen más de 50 años. Estos resultados arrojan que en la Facultad de Ingeniería la población docente dominante es relativamente joven. La edad promedio de los encuestados es de 42.83 años.

Estos resultados coinciden con la publicación del INEGI (2015, pág. 3), de que la estructura por edad de los ocupados en la docencia muestra que predominan los docentes que tienen de 30 a 39 años con un 28.8%, seguidos de cerca por aquellos que tienen entre 40 y 49 años con un 26.5% y los de 50 a 59 años de edad con un 20%, valor similar al peso porcentual del grupo de edad de los más jóvenes (los comprendidos entre los 15 y 29 años de edad). De acuerdo a estadísticas publicadas por el INEGI (2016), la edad promedio de la población económicamente activa es de 39.0 años.

Escolaridad

La escolaridad predominante en la Facultad de Ingeniería de la UNACAR es el doctorado con un 45.3%, seguido de la Maestría con un 43.4% y la Licenciatura o Ingeniería con un 11.3%.

En contraste con el dato anterior, datos arrojados por el INEGI (2015:7) revelan que la escolaridad de los docentes es mayor conforme el nivel educativo que imparten, de tal modo que 30.4% de los que imparten clases en los niveles superior tienen maestría y 15% doctorado. Se puede observar que en la Facultad de Ingeniería existe una población predominante con escolaridad de doctorado, refutando así los datos generales a nivel nacional que el INEGI reporta.

Antigüedad y Experiencia laboral

La antigüedad laboral docente en la Facultad de Ingeniería y la experiencia laboral es proporcional respectivamente en el sentido de la “joven experiencia” (de 0 a 15 años) de empleabilidad con la que cuentan los docentes, por lo que los datos arrojaron que el 83% del total de la muestra tiene menos de 15 años trabajando en la Facultad y el 66% tiene menos de 15 años laborando. Dejando atrás a los docentes con mayor experiencia laboral (28.3%) y mayor tiempo de antigüedad (15.1%).

Se considera un dato sumamente interesante que la población de la muestra dominante referente a los años de antigüedad laboral es el de menos de 5 años con un 47.2%, equivalente a 25 personas que constituye casi la mitad de la población de muestra total.

Funciones

Las funciones principales que se identificaron fueron la función docente con un 66.03% del total y la función de gestión académica con un 32.07% del total de la población, las funciones de investigación y tutoría arrojaron un dato promedio de 30.18% y 26.41% del

total de la muestra, y la función de técnico o encargado de laboratorios finaliza la lista con un 18.86 % del total de la población muestra.

4.1.2. Descripción de resultados. Una vez llevado a cabo el instrumento N° 1 para medir la satisfacción laboral de acuerdo a la percepción docente, se obtuvieron los siguientes resultados:

En cuanto al primer instrumento, es necesario entender que el mismo permite obtener una valoración respecto de factores intrínsecos (motivacionales), extrínsecos (higiénicos) y la suma total de ellos, así como una valoración de la percepción general de los docentes en cuestión de su satisfacción laboral.

Para intereses de este estudio, se ha estimado utilizar escalas y subescalas que miden el nivel de satisfacción laboral docente, tanto individual como colectivo.

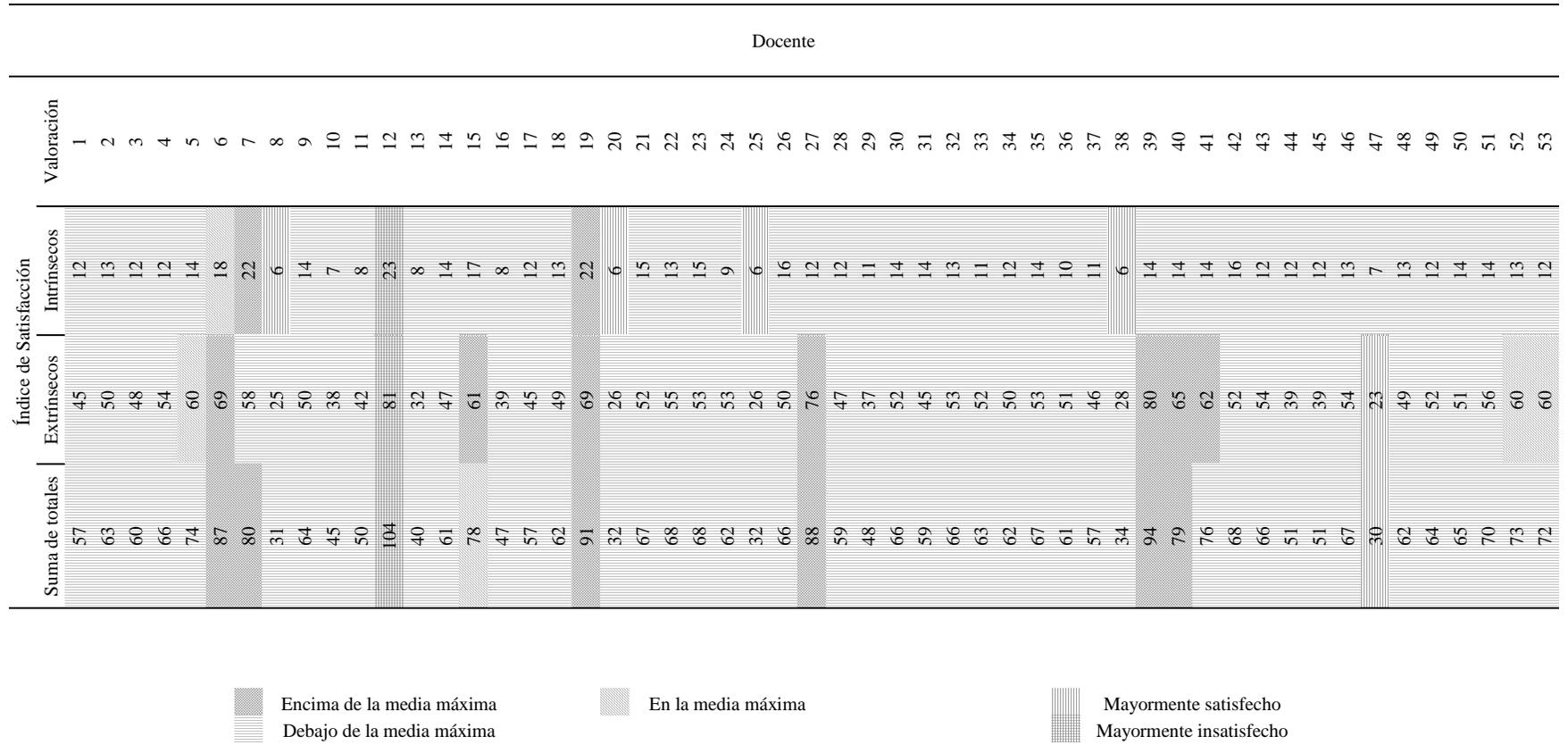
Resultados del Nivel de Satisfacción Individual. La medición individual de la satisfacción laboral de la muestra se ha hecho en 4 partes:

- 1) La puntuación de la subescala de satisfacción intrínseca que osciló entre 6 y 30 puntos,
- 2) La puntuación de la subescala de satisfacción extrínseca que osciló entre 20 y 100 puntos,
- 3) La puntuación de la escala del total de los factores de satisfacción que osciló entre 26 y 130 puntos, y
- 4) La puntuación de la subescala de satisfacción general única que osciló entre 1 y 5 puntos.

A través de las tablas 4.1 y 4.2 se presentan los índices de satisfacción individual:

Tabla 4.1.

Índice de satisfacción laboral individual por factores.



Para interpretar estos índices es importante aclarar que cuanto menor es la valoración, implica una mayor satisfacción por parte del empleado.

- Presentación de índice de factores intrínsecos (reconocimientos e inventivos motivacionales, gobernabilidad, el trabajo mismo y desarrollo personal):

Los docentes #8, 20, 25 y 38 son los trabajadores que poseen el nivel de satisfacción laboral máximo respecto de los factores intrínsecos involucrados. Sin embargo, se puede observar que además de ellos 45 de los 53 docentes poseen un nivel de satisfacción por debajo de la media máxima determinada, demostrando así que el máximo de ellos, es decir, el 92.45%, se encuentra mayormente satisfecho.

El docente #12 es el que mayor insatisfacción presenta. Los docentes #7 y 19 debido a que se encuentran por encima de la media máxima determinada también se consideran insatisfechos y el docente 6 se encuentra justo en la media de la máxima, lo que significa que está medianamente satisfecho.

- Interpretación de índice factores extrínsecos (horario, clima laboral, condiciones físicas de trabajo, sistema de administración, relación con departamento directivo/administrativo, salario y estímulos económicos, carga académica y crecimiento laboral):

El docente # 47 es el que posee el mayor nivel de satisfacción laboral respecto de los factores extrínsecos involucrados. Sin embargo, se puede observar en la tabla que además de éste 41 de los 53 docentes poseen un nivel de satisfacción por debajo de la media

máxima determinada, demostrando así que el máximo de ellos, es decir, el 79.24%, se encuentra mayormente satisfecho.

En este índice de valoración individual, el docente # 12 nuevamente es el que mayor insatisfacción presenta, seguidos por los docentes # 39, 27, 6, 19, 40, 41 y 15, presentados en orden de puntuación, que se ubican por encima de la media máxima determinada. Los docentes #5, 52 y 53 se ubican exactamente en la media máxima determinada por lo tanto se consideran medianamente satisfechos.

- Interpretación de índice del total de ambos factores

El docente # 47 es el trabajador que mayor nivel de satisfacción laboral presenta en la suma total de los factores respecto de los demás, sin embargo, adicionalmente se puede observar que 44 de los 53 docentes poseen un nivel de satisfacción por debajo de la media máxima determinada, demostrando así que el máximo de ellos, es decir, el 85.90% se encuentra mayormente satisfecho.

En contraste a este punto se puede observar que el docente #12 nuevamente presenta el mayor índice de insatisfacción laboral, arrojando un resultado de 104 puntos, puntuación que está muy por encima de la media máxima determinada y bastante cerca de ella; la tabla indica que dicho docente fue el que mayor insatisfacción presentó en los tres índices de valoraciones, dando como resultado, posesionarse en el primer lugar de insatisfacción laboral.

Los docentes # 39, 19, 27, 6, 7 y 40, presentados en orden de puntuación, se encuentran por encima de la media máxima, y el docente #15, se ubica exactamente en el medio; esto

significa que los primeros se consideran mayormente insatisfechos y el segundo se considera medianamente satisfecho.

Factores de mayor satisfacción según la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente.

Los docentes coincidieron en el ítem número 6 con el que se encuentran la mayoría satisfechos (52 de 53 = 98.1%), mismo que se refiere al gusto por sus horarios de trabajo; factor denominado “**Horarios**”. Éste ítem ha sido catalogado como factor extrínseco.

En segundo lugar, los docentes coincidieron en el ítem número 18 con el que se encuentran la mayoría satisfechos (47 de 53 = 88.7%), mismo que se refiere a disfrutar cada labor realizada en el trabajo y la sensación de felicidad por los resultados obtenidos con sus alumnos; factor denominado “**El trabajo mismo**”. Este ítem ha sido catalogado como factor intrínseco. Los detalles se encuentran en Anexo 1.

Factores de mayor insatisfacción según la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente.

Los docentes coincidieron en el ítem número 15 con el que se encuentran la mayoría de ellos insatisfechos (27 de 53 = 51%), mismo que se refiere a la comodidad del ambiente físico (iluminación, ventilación y temperatura) tanto de sus cubículos, como de las aulas donde laboran; factor denominado “**Condiciones físicas de trabajo**”. Este ítem ha sido catalogado como factor extrínseco de acuerdo a la teoría bifactorial de Herzberg.

En segundo lugar, los docentes también coincidieron en el ítem número 16 con el que se encuentran bastante insatisfechos (20 de 53 = 37.7%) referente a la eficiencia del método utilizado por la dirección para la requisición de material o equipo; factor

denominado “**Sistema Administrativo**”. Este ítem también ha sido catalogado como factor extrínseco de acuerdo a la teoría bifactorial de Herzberg.

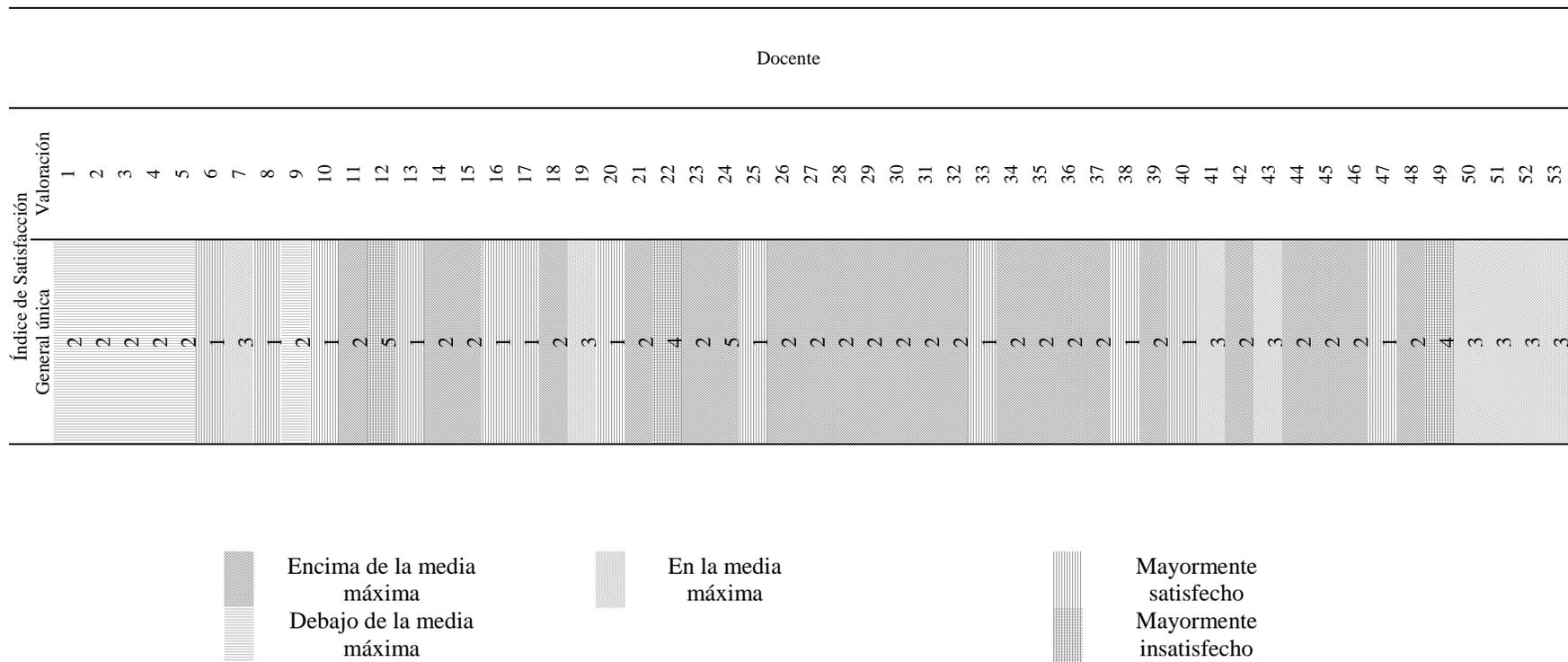
Factores de mayor tendencia al punto intermedio (ni satisfecho ni insatisfecho) según la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente.

Los docentes coincidieron en el ítem número 19 con el que bastantes se encuentran en un punto intermedio (25 de 53, dando un total de 47 .2% de docentes en este punto). Éste ítem se refiere a los incentivos, premios, reconocimientos económicos y oportunidades de promoción y asenso; factor ubicado en dos denominaciones: “**Crecimiento Laboral**” y “**Salario y Estímulos Económicos**”. Ambas denominaciones se han catalogado como factores extrínsecos, de acuerdo a la teoría bifactorial de Herzberg.

Se considera importante tener conocimiento de los factores que mayor porcentaje tuvieron entre los docentes, debido a que se pretende identificar los factores precarios y así elevar el nivel de satisfacción docente o en lo posible evitar la insatisfacción, esto de acuerdo con la teoría bifactorial de Herzberg que se está manejando en este trabajo de investigación.

Tabla 4.2.

Índice de satisfacción laboral individual general única.



En los resultados individuales del índice de satisfacción laboral general única se observa que todos los docentes, a excepción del # 12, 22, 24 y 49, presentan un nivel de satisfacción laboral justo en la media máxima o por debajo de ésta, demostrando así que el máximo total de docentes se encuentra medianamente y mayormente satisfechos.

El docente # 12 muestra una consistencia en los resultados del presente índice y de los índices anteriores, reflejando su insatisfacción al tener una ponderación en ambos por encima de la media máxima determinada.

Es interesante notar una inconsistencia en algunos docentes que en los resultados del índice de la suma total de los factores de satisfacción laboral, se consideraron mayormente insatisfechos y en los resultados del índice de satisfacción general única, se consideraron mayormente satisfechos, como son los docentes # 6, 22 y 49. El docente #24 demostró su inconsistencia al arrojar un resultado elevado de satisfacción en los índices de satisfacción laboral por factores y la suma de ellos y en el índice de satisfacción general única un resultado de completa insatisfacción.

Resultados del nivel de satisfacción Colectiva

La medición colectiva de la satisfacción laboral de la muestra se ha hecho en 4 cuartes:

- 1) La puntuación de la subescala colectiva de satisfacción intrínseca que osciló entre 265 y 1,325 puntos,
- 2) La puntuación de la subescala colectiva de satisfacción extrínseca que osciló entre 1,113 y 5,562 puntos,
- 3) La puntuación de la escala colectiva del total de los factores de satisfacción que osciló entre 1,378 y 6,890 puntos, y

4) La puntuación de la subescala de satisfacción general única que osciló entre 53 y 265 puntos.

Las figuras 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4 representan los resultados obtenidos a partir del análisis de ellos.

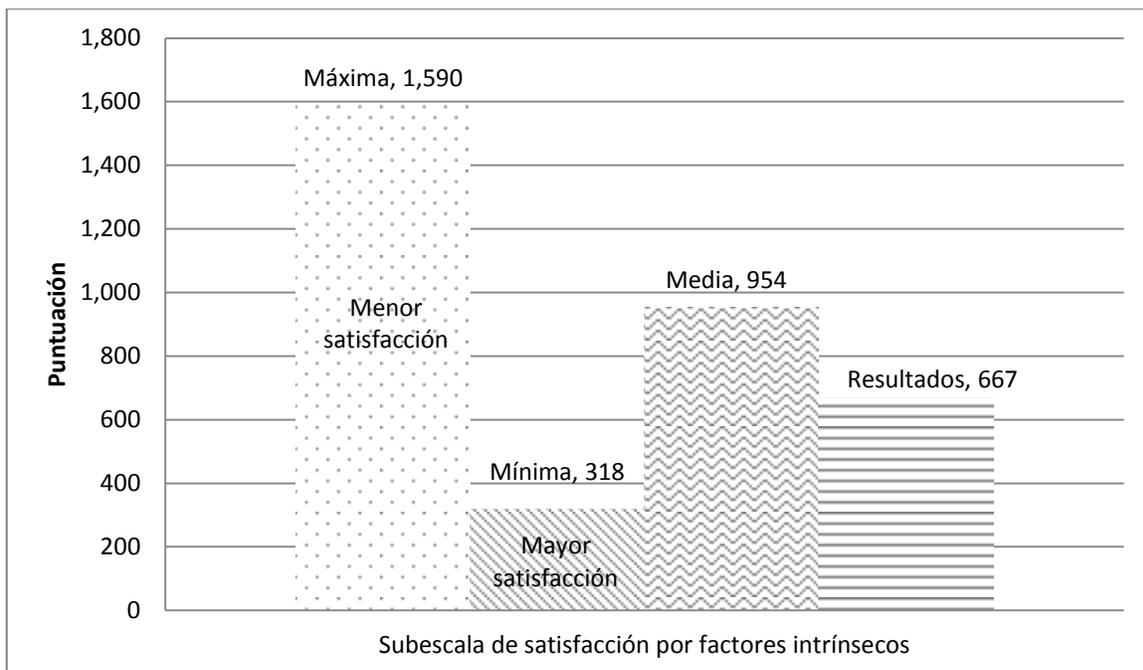


Figura 4.1. Resultados de la subescala colectiva de satisfacción laboral por factores intrínsecos de acuerdo a la teoría bifactorial de Herzberg.

Recordando que cuanto menor es la valoración, implica una mayor satisfacción por parte del empleado, en la figura 4.1 se observa que la ponderación total obtenida colectivamente en cuanto a los factores intrínsecos de satisfacción laboral, es de 667 puntos, resultado que está 287 puntos por debajo de la media máxima determinada, demostrando así que la mayoría de los docentes se encuentra satisfecha en cuanto a

situaciones tales como: reconocimientos e incentivos motivacionales, gobernabilidad, el trabajo mismo y desarrollo personal, consideradas dentro del rango de factores intrínsecos.

Los resultados fueron: 72.6% satisfechos, 13.2% insatisfechos y 14% en el punto medio respecto de los factores intrínsecos.

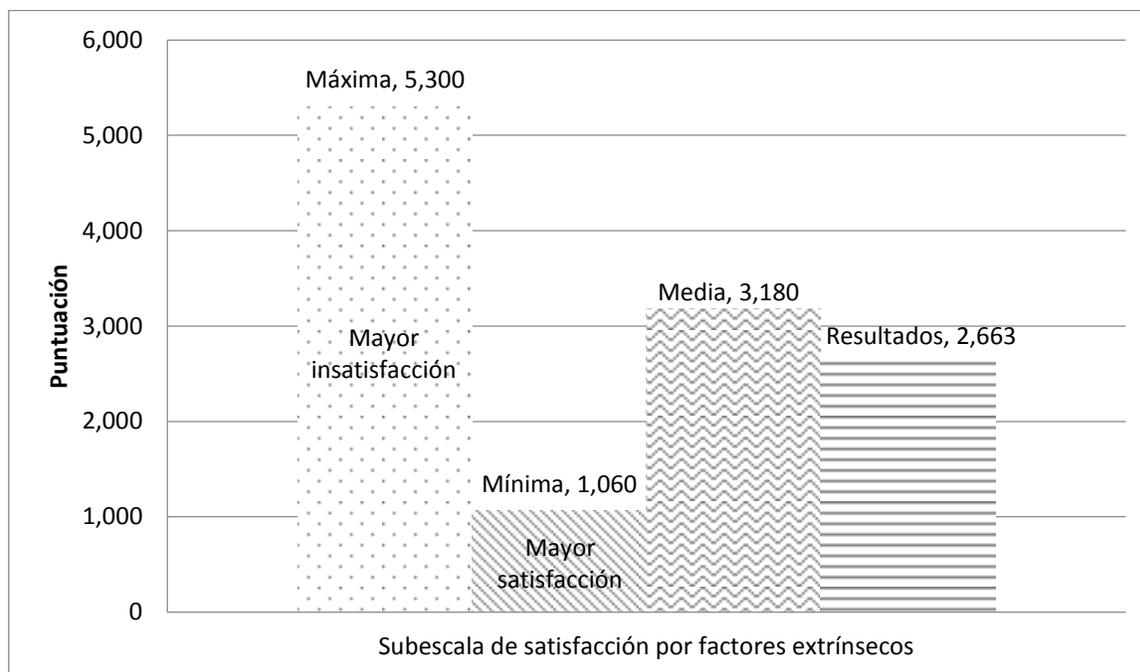


Figura 4.2. Resultados de la subescala colectiva de satisfacción laboral por factores extrínsecos de acuerdo con la teoría bifactorial de Herzberg.

En figura 4.2 se observa que la ponderación total obtenida colectivamente en cuanto a los factores extrínsecos de satisfacción laboral, es de 2,663 puntos, resultado que está 517 puntos por debajo de la media máxima determinada, demostrando así que la mayoría de los docentes se encuentra mayormente satisfecha en cuanto a situaciones tales como: carga académica, horarios, clima laboral (relaciones interpersonales), condiciones físicas de trabajo, sistema de administración, relación con el departamento

Directivo/Administrativo, crecimiento laboral y salario, consideradas dentro del rango de factores extrínsecos.

Los resultados fueron: 56.9% satisfechos, 20.6% insatisfechos y 22.5% en el punto medio respecto de los factores extrínsecos.

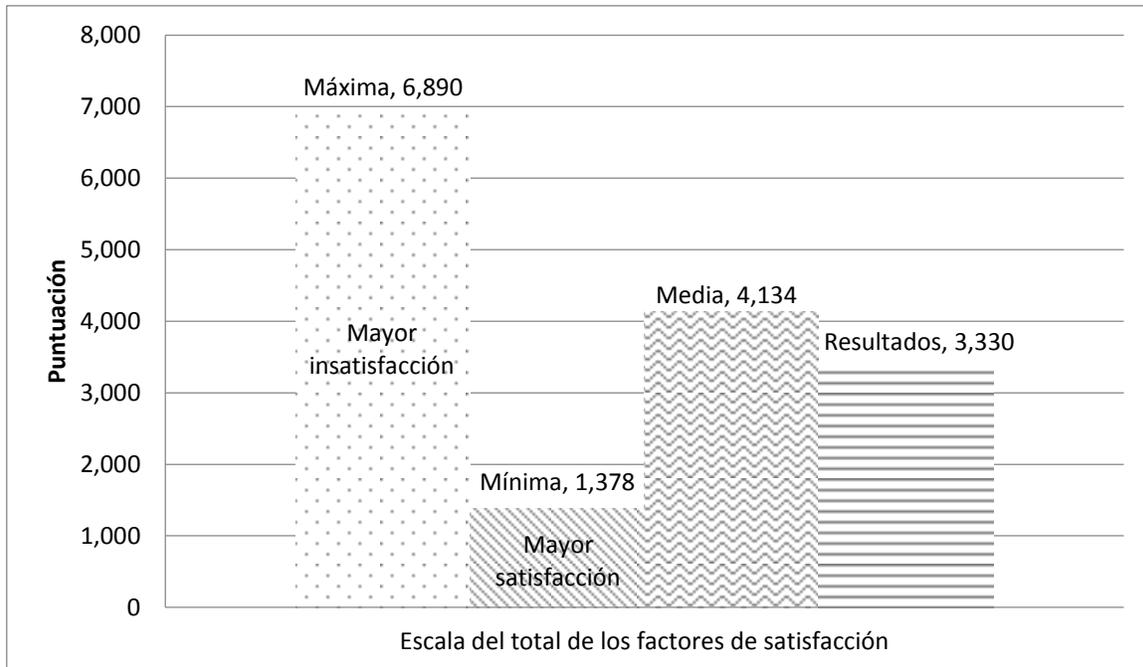


Figura 4.3. Resultados de la escala colectiva del total de los factores de satisfacción laboral.

En la figura 4.3 se observa que la ponderación total obtenida colectivamente en cuanto a la suma de los factores intrínsecos y extrínsecos de satisfacción laboral, es de 3,330 puntos, resultado que está 804 puntos por debajo de la media máxima determinada, demostrando así que la mayoría se encuentra mayormente satisfecha en cuanto a situaciones consideradas dentro del rango de ambos factores.

Los resultados fueron: 60.5% satisfechos, 18.9% insatisfechos y 20.6% en el punto medio respecto de la suma total de ambos factores.

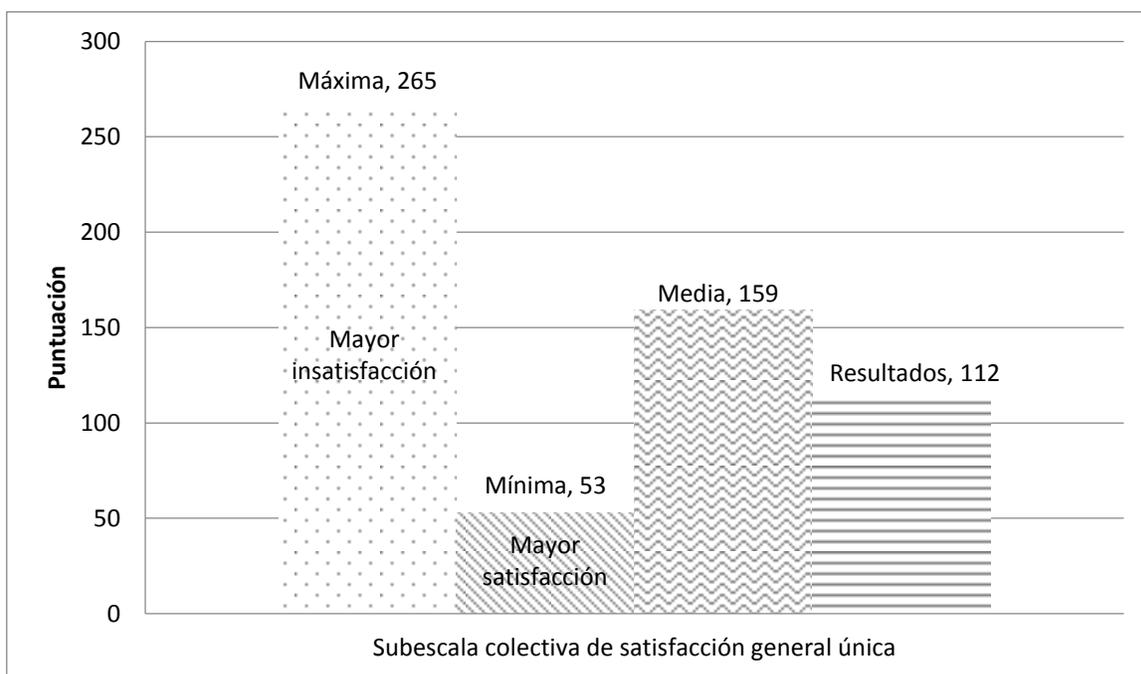


Figura 4.4. Resultados de la subescala colectiva de satisfacción laboral general única.

En la figura 4.4 se observa que la ponderación total obtenida colectivamente en cuanto a la satisfacción general de los docentes, es de 112 puntos, resultado que está 47 puntos por debajo de la media máxima determinada, demostrando así que el máximo se encuentra mayormente satisfecho. Los resultados fueron: 77.4% satisfechos, 7.5% insatisfechos y 15.1% en el punto medio. (Ver Anexo 1, 1.1 y 1.2)

Esta subescala está relacionada directamente con el ítem 27 de la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente, en la que se ratifica, lo expuesto en el párrafo anterior.

Para tener una visión más clara de las escalas anteriores, en el Anexo 1 se presentan los resultados obtenidos de la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente. Esto es, el número total de docentes que seleccionó cada opción por ítem y su porcentaje correspondiente.

Las gráficas correspondientes a cada ítem se presentan en el Anexo 1.3,

Una vez llevado a cabo el instrumento N° 2 para evaluar la satisfacción laboral docente en función de los factores que intervienen en ella y determinar si la gestión directiva ejercía una influencia positiva o negativa, se obtuvieron los siguientes resultados:

En este segundo instrumento se pueden ver los distintos factores que afectan a los empleados a lo largo de su vida laboral, y cómo cada uno de ellos ocupa un determinado porcentaje en el área de los satisfactores e insatisfactores.

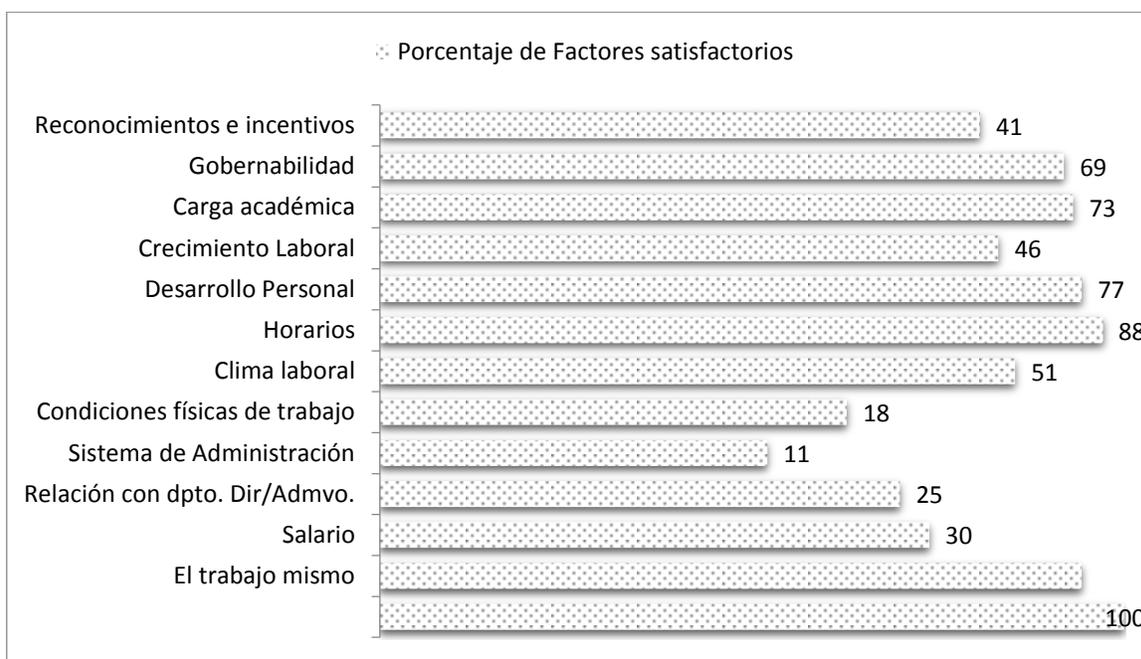


Figura 4.5. Factores satisfactorios basados en una escala de 100%.

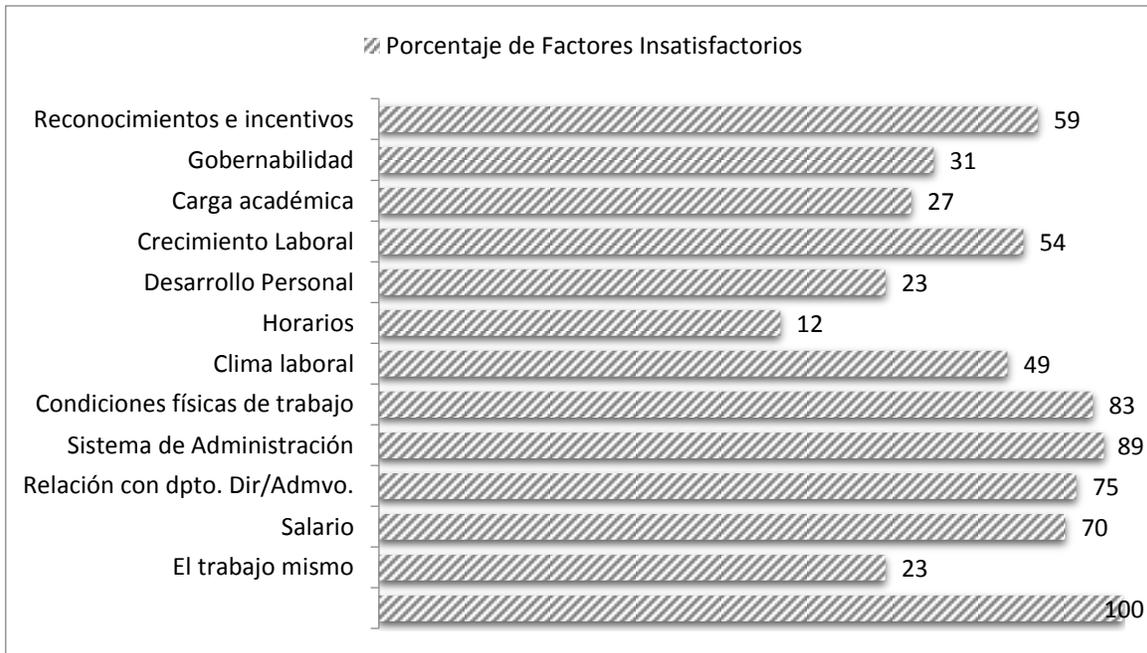


Figura 4.6. Factores insatisfactorios basados en una escala de 100%.

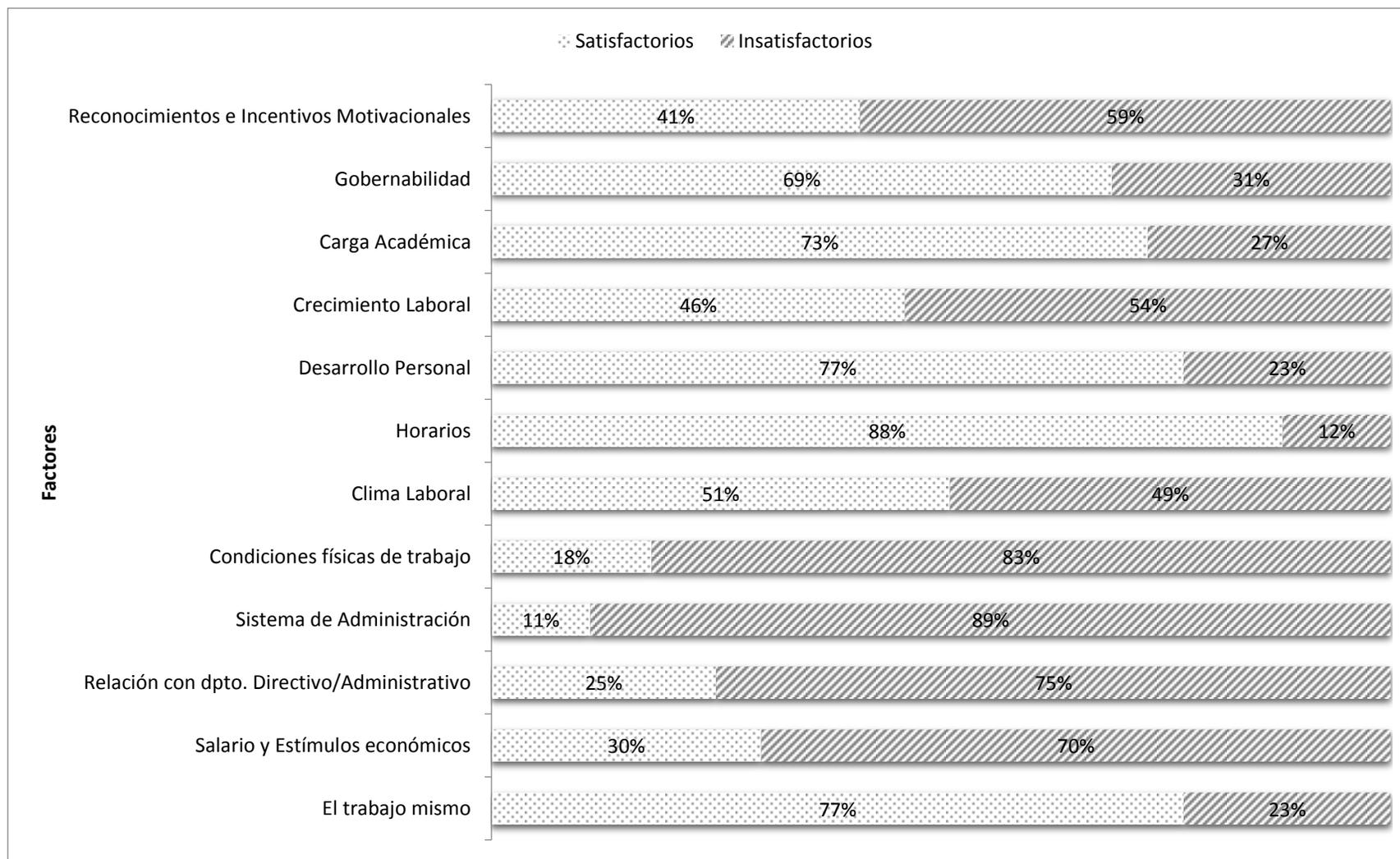


Figura 4.7. Comparación de factores basados en una escala de 100% tendientes a la satisfacción o insatisfacción laboral.

Los horarios, el desarrollo personal y el trabajo mismo son los mayores satisfactores junto con la carga académica y la gobernabilidad, pero estos últimos en menor medida que los primeros.

Por otro lado, el sistema de administración, las condiciones físicas de trabajo y la relación con el departamento directivo/administrativo son los factores que han causado un mayor grado de insatisfacción durante la vida laboral de los docentes, junto con el salario y los estímulos económicos y el reconocimiento e incentivos motivacionales, pero estos últimos en menor medida que los primeros.

En cuanto al crecimiento laboral, los resultados fueron prácticamente neutros, indicando así que es causa de satisfacción como de insatisfacción laboral.

El instrumento 2 también arrojó que el 66% de los docentes considera que su relación con el equipo directivo/administrativo influye en su trabajo y el 56.6% percibe que la gestión directiva de su Institución Educativa es satisfactoria.

4.1.3. Comentarios cuantificados referentes a cada factor satisfactorio o insatisfactorio. Tanto el instrumento 1 como el instrumento 2 fueron elaborados de tal manera que además de arrojar los resultados anteriormente expuestos, pudieran arrojar comentarios referentes a cada factor satisfactorio o insatisfactorio. Referente a estos comentarios, se consideró pertinente graficar aquellos insatisfactorios más significativos y clasificarlos por factores para obtener una mejor retroalimentación, es por ello que se obtuvieron las figuras 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17 y 4.18:

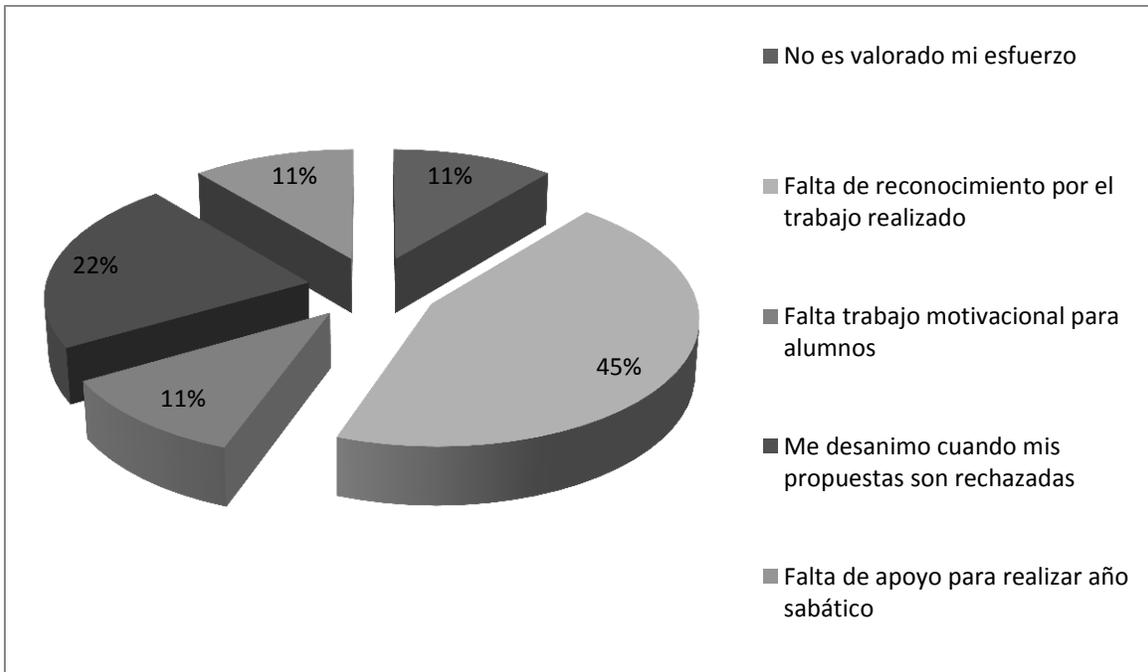


Figura 4.8. Comentarios referentes a Reconocimientos e Incentivos Motivacionales.

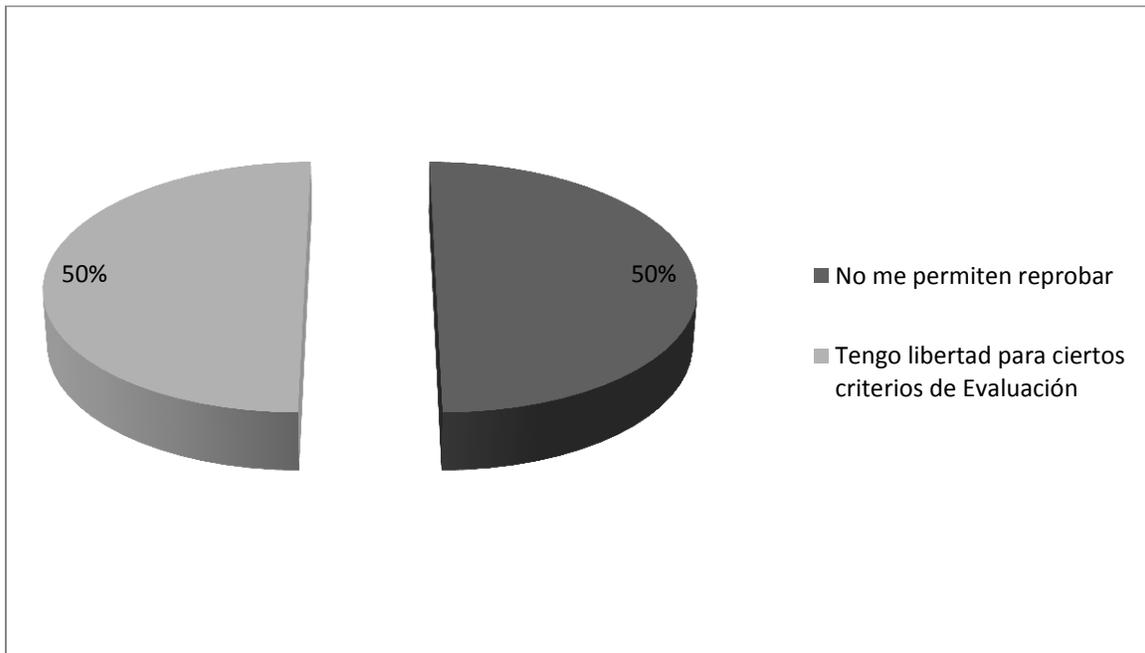


Figura 4.9. Comentarios referentes a Gobernabilidad.

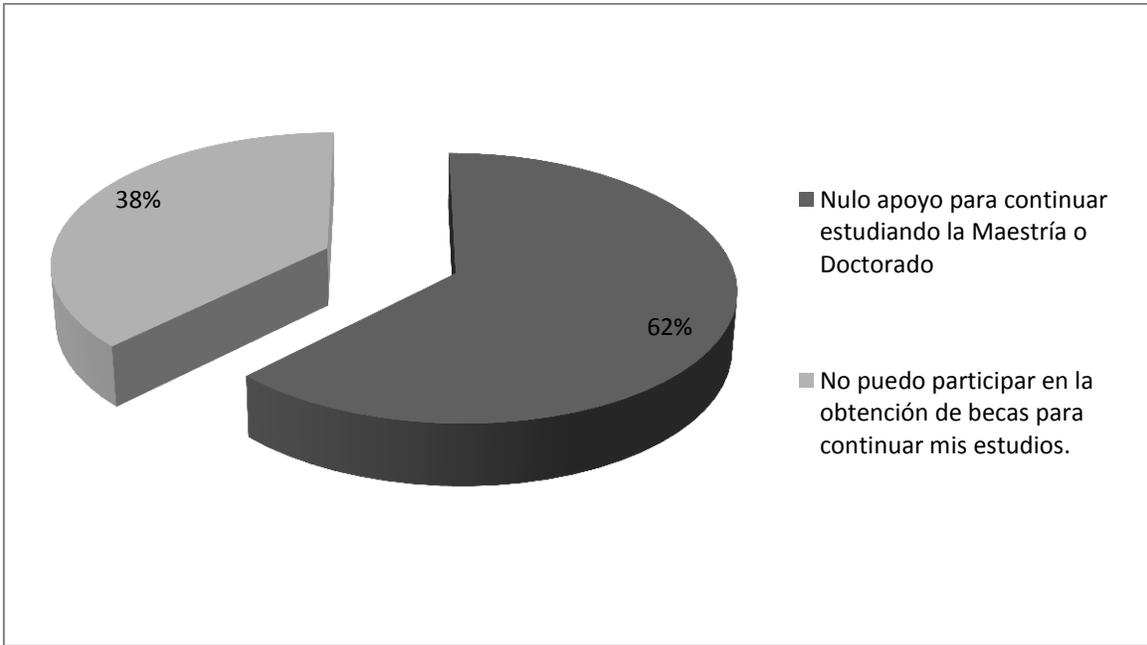


Figura 4.10. Comentarios referentes a Desarrollo Personal.

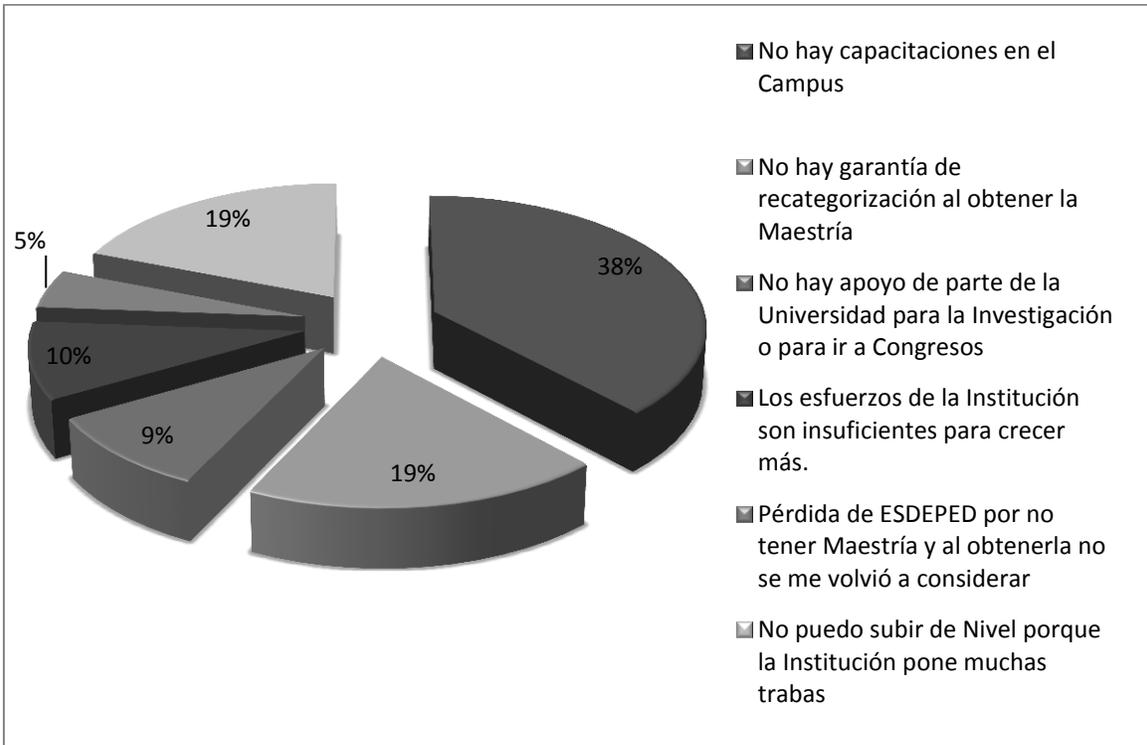


Figura 4.11. Comentarios referentes a Crecimiento Laboral.

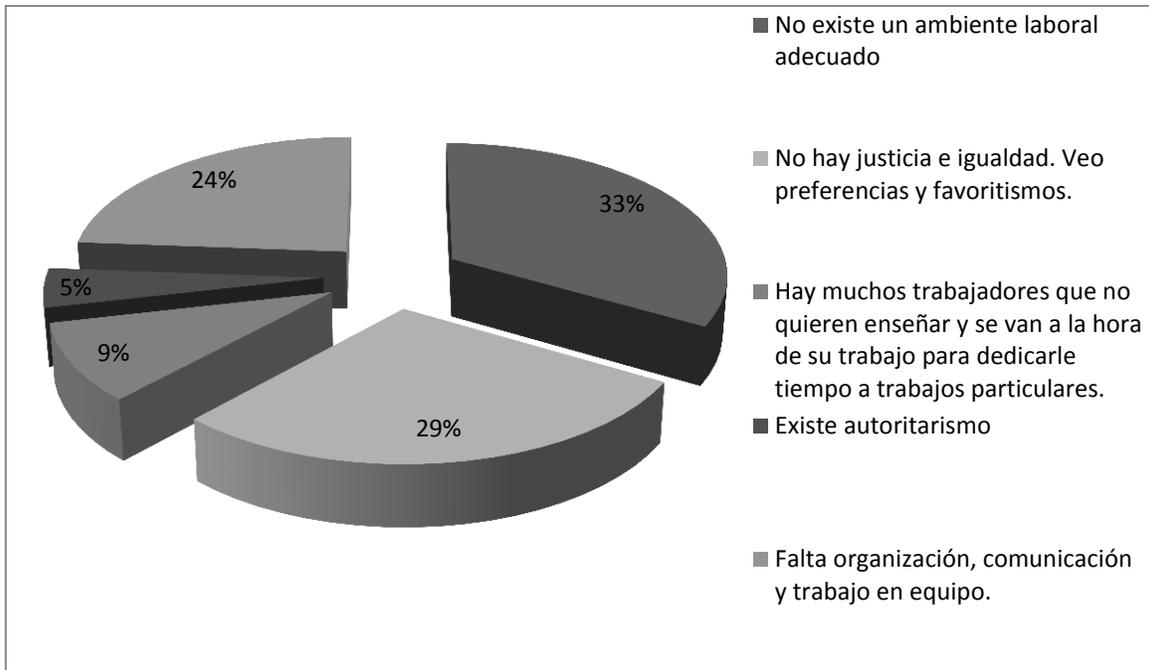


Figura 4.12. Comentarios referentes a Clima Laboral.

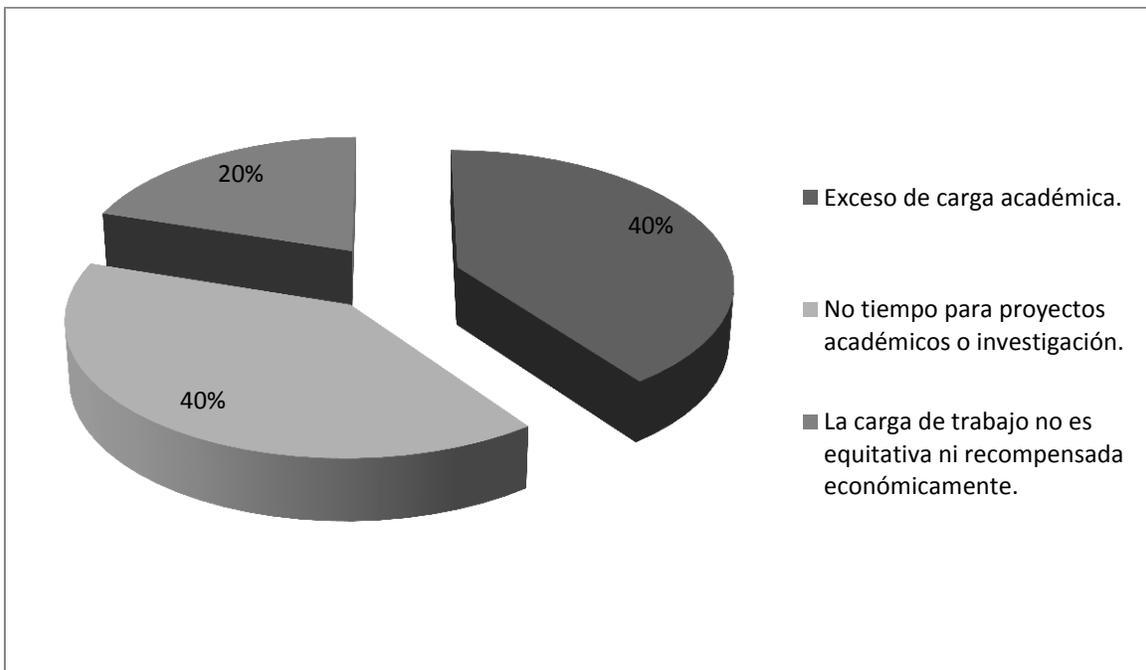


Figura 4.13. Comentarios referentes a Carga Académica.

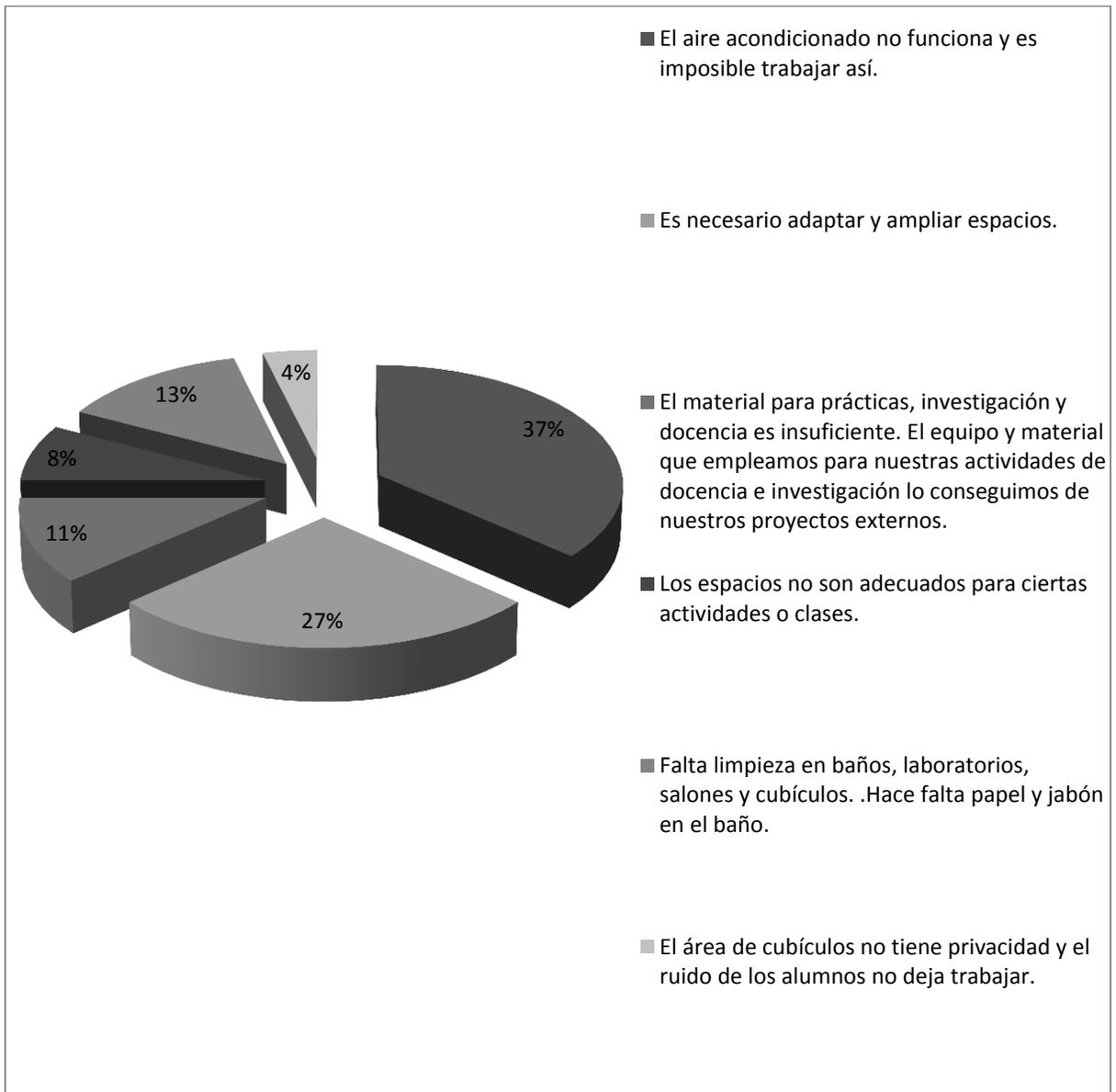


Figura 4.14. Comentarios referentes a Condiciones físicas de trabajo.

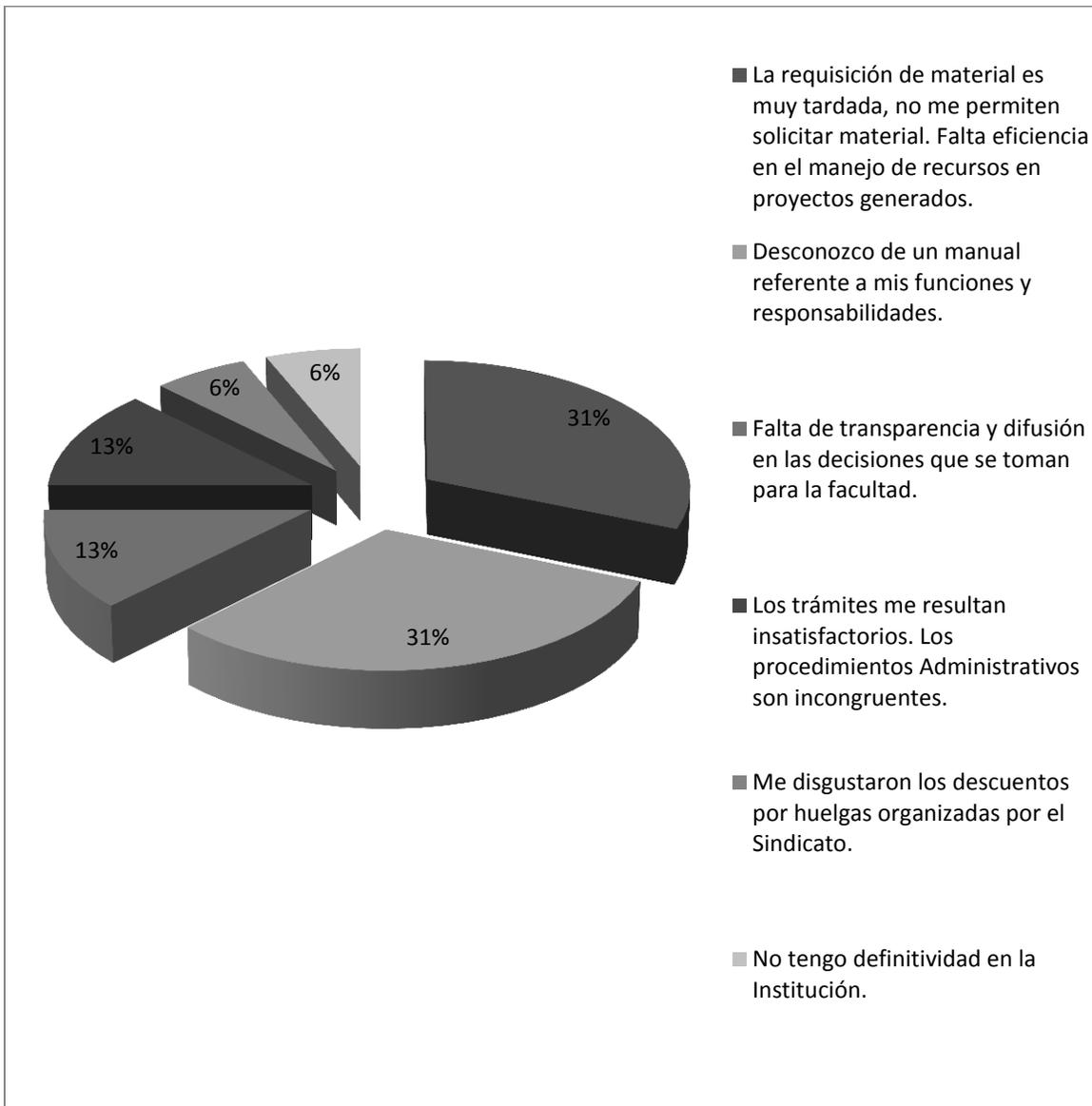


Figura 4.15. Comentarios referentes a Sistema de Administración.

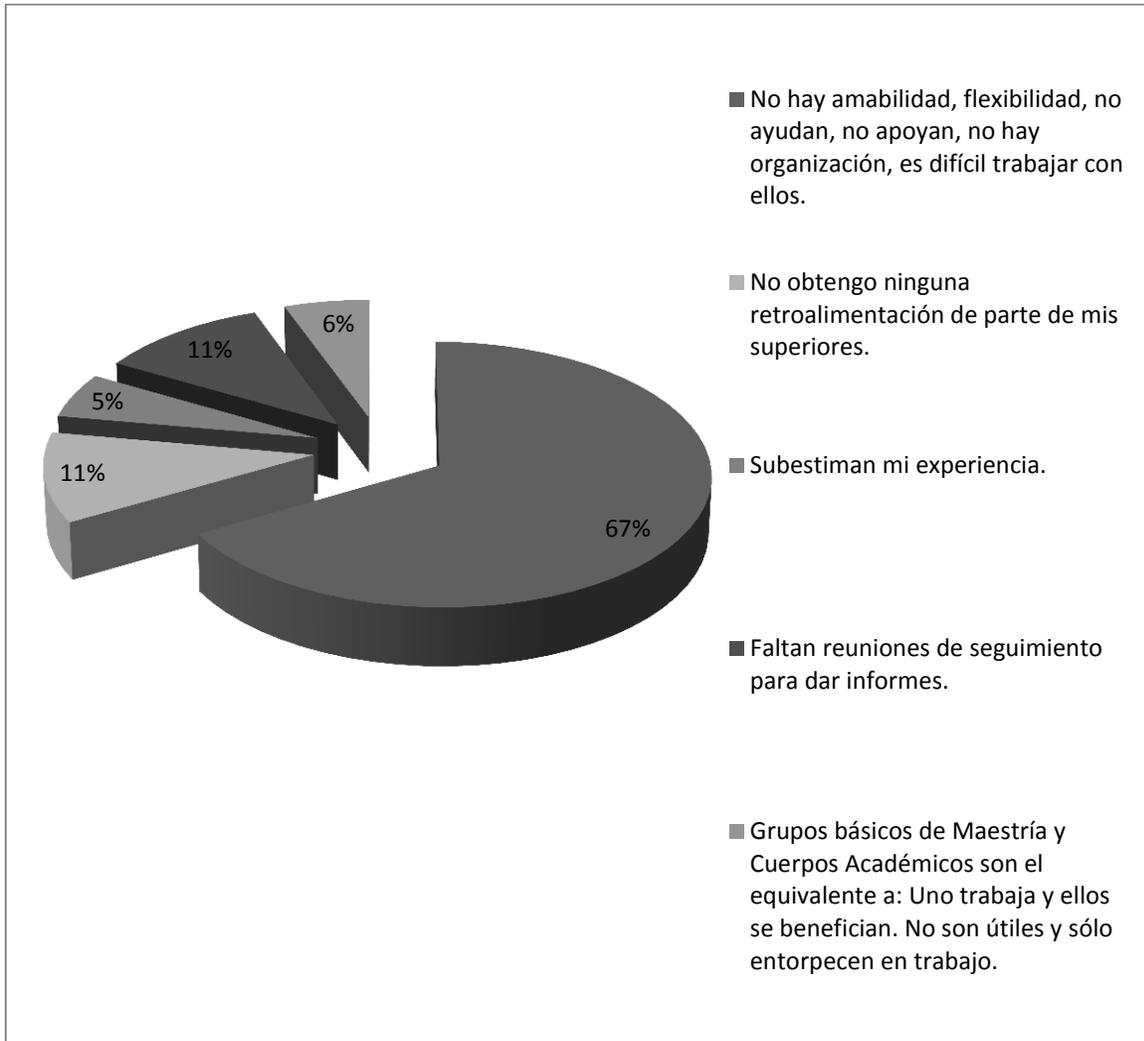


Figura 4.16. Comentarios referentes a Relación con dpto. Directivo/Administrativo.

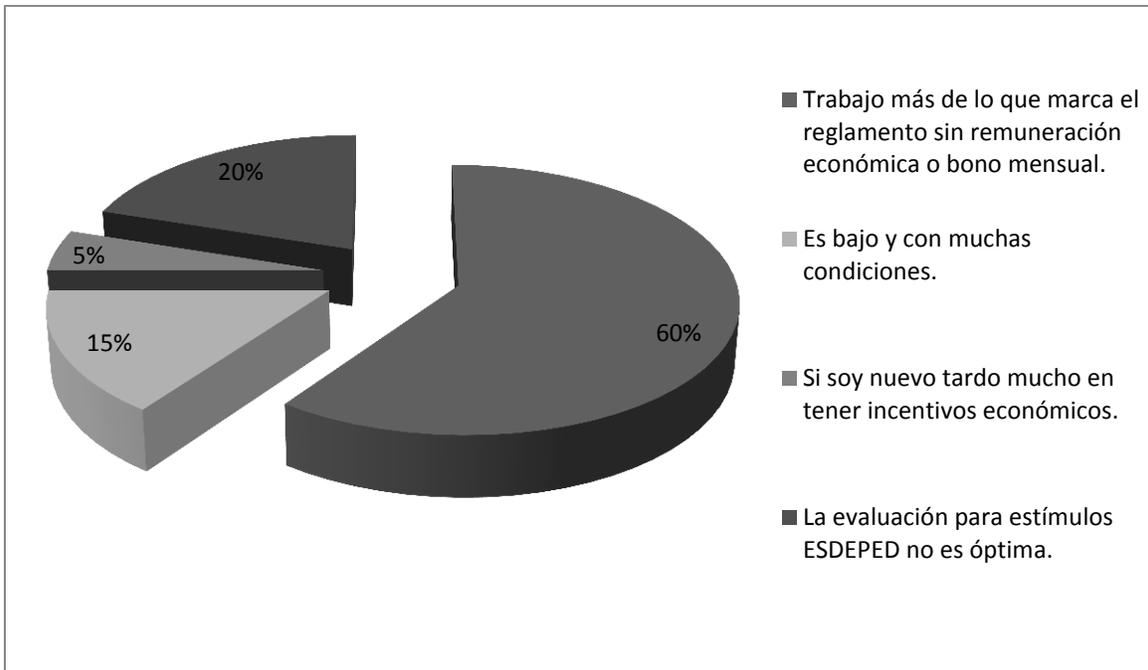


Figura 4.17. Comentarios referentes a Salario y Estímulos Económicos.

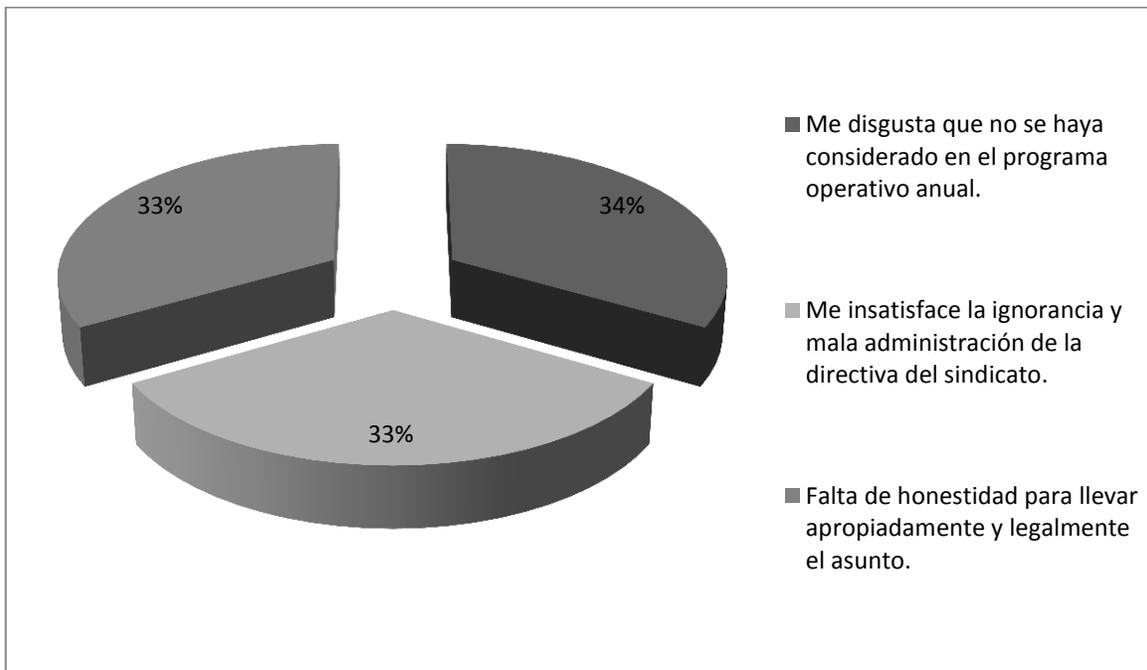


Figura 4.18. Comentarios referentes a Otros.

Para ver el comentario dado a cada ítem de la encuesta de satisfacción laboral docente ver Anexos 2. Para ver los comentarios exactos del cuestionario de satisfacción laboral docente diríjase a los Anexos 3.3, 3.4 y 3.5.

4.1.3.1. Resultados de Entrevista con el Director de la Facultad de Ingeniería.

Una vez llevada a cabo la entrevista al director, se obtuvo que las acciones que realiza el departamento Directivo/Administrativo son las siguientes:

1. Acciones institucionales como posadas o actividades de ese tipo llevadas a cabo de acuerdo a las estaciones del año.
2. Cada año la Universidad reconoce a algunos profesores por su desempeño a través de una ceremonia y un estímulo económico. Los profesores pueden ser reconocidos a través de esta ceremonia y estímulo cada cinco años.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

“Los momentos finales de una experiencia determinan el recuerdo que conservaremos de la misma.”

-Daniel Kahneman-

CONCLUSIONES

Las conclusiones son el punto culminante de la investigación mediante el cual se muestran los resultados, no con el grado de detalle con el que se exponen en el capítulo específico, pero sí subrayando los más relevantes. (Mendioca, 2003).

La exposición de los hallazgos realizados que a continuación se presenta son las respuestas más relevantes a las preguntas de investigación presentadas en el Capítulo 1 llamado Situación Problemática. Tal exposición queda esquematizada de la siguiente manera:

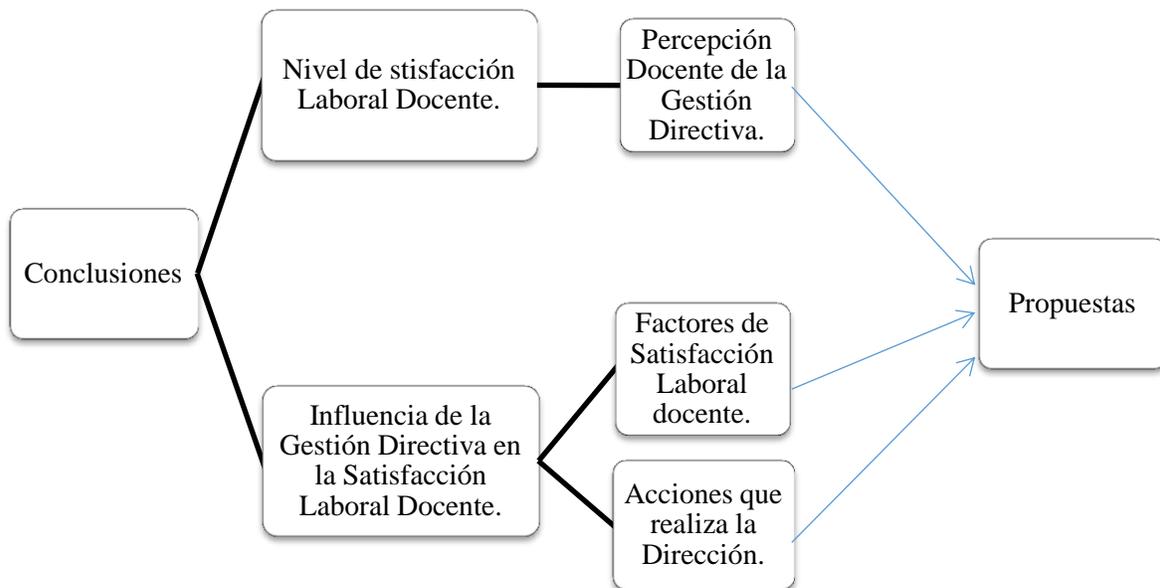


Figura 5.1. Esquema visual de la relación establecida entre la situación problemática, las conclusiones y las propuestas.

Percepción docente de la Gestión Directiva y Nivel de Satisfacción Laboral Docente.

De acuerdo a los resultados expuestos en el capítulo anterior se concluye que el la percepción docente de la gestión directiva de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen es buena e incide de manera positiva en la satisfacción laboral docente.

Respecto de la percepción docente de la Gestión que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen, el 56.9% la considera satisfactoria, el 20.6% la considera insatisfactoria y el 22.5% se encuentra en el medio.

El nivel de satisfacción laboral de la mayoría de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen es elevado, teniendo un porcentaje de entre 60.5% a un 77.4% (dependiendo de la unidad de medición que se tome: la suma total de factores o la medición general única).

Factores de satisfacción e insatisfacción laboral docente relacionados con la gestión directiva.

Realmente en una Institución Educativa la mayoría de los factores, si no es que todos, tienen una relación directa con la gestión directiva que se realiza en ella.

Como resultado general de esta investigación se obtuvo a través de los encuestados que los horarios con un 88%, el trabajo mismo con un 77%, el desarrollo personal también con un 77%, la carga académica con un 73% y la gobernabilidad con un 69% son los factores que producen satisfacción en los docentes. Es importante tomar en cuenta que los horarios y la carga académica son factores externos que no producen satisfacción pero si evitan la insatisfacción; en cambio, el trabajo mismo, el desarrollo personal y la

governabilidad son factores internos que sí producen satisfacción y cuando son óptimos la productividad laboral aumenta a niveles de excelencia de acuerdo con la teoría bifactorial de Herzberg.

Ahora, de acuerdo a los encuestados el sistema de administración con un 89%, las condiciones físicas de trabajo con un 83%, la relación con el departamento directivo/administrativo con un 75%, el salario y estímulos económicos con un 70%, los reconocimientos e incentivos motivacionales con un 59% y el crecimiento laboral con un 54%, son los factores que producen insatisfacción en los docentes. De igual manera es pertinente considerar cuáles son los factores intrínsecos y cuáles son los extrínsecos. De todos los factores tendientes a la insatisfacción únicamente el factor reconocimiento e incentivos motivacionales es considerado factor intrínseco y según la teoría bifactorial del Herzberg, cuándo éstos van mal o son precarios acaban con la satisfacción. Por otro lado, el sistema de administración, las condiciones físicas de trabajo, la relación con el departamento directivo/administrativo, el salario y estímulos económicos, y el crecimiento laboral son los factores extrínsecos tendientes a la insatisfacción y cuando éstos son precarios sí provocan insatisfacción.

Acciones que realiza la Dirección para garantizar la Satisfacción Laboral Docente.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por el director de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen las acciones que se llevan a cabo para garantizar la satisfacción laboral docente son actividades recreativas (festejos de acuerdo a las estaciones del año) y reconocimientos por desempeño anual (de los que un profesor solo puede ser candidato una vez cada 5 años). Estas acciones se consideran mínimas y ambas están relacionadas con el factor “reconocimientos e incentivos motivacionales” (factor

intrínseco) y la última también se relaciona con el factor “salario y estímulos económicos” (extrínseco).

En resumen, la opinión de la muestra desde mi punto de vista, refleja que la dirección por medio de la gestión que realiza, puede llevar a cabo más acciones para garantizar la satisfacción laboral docente. Estas acciones no siempre tienen que ver con un estímulo económico o con el aumento del sueldo, sino con la ardua tarea de motivar, de escuchar y de innovar.

Por lo tanto, en aras de dar cumplimiento al desafío que la Carta Magna propone en su artículo 3° de que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que ésta deber ser garantizada a través de la idoneidad de docentes y directivos para lograr el aprendizaje de los educandos, se considera de vital importancia el procurar la satisfacción laboral docente a través de las gestiones directivas que se realizan en las instituciones educativas, ya que si esto se logra, de acuerdo con la teoría bifactorial de Herzberg que se utilizó como base fundamental para la elaboración de este trabajo de investigación, empezará un ciclo de idoneidad no solo docente y directiva, sino de idoneidad de la calidad educativa que se anhela. (Ver figura 1: Ciclo de la calidad educativa relacionada con la satisfacción laboral docente en función de la gestión directiva de cualquier institución educativa)

Como explicación breve del ciclo anteriormente mencionado se concluye lo siguiente:

Si la dirección a través de su gestión logra aumentar el nivel de satisfacción laboral, la productividad docente aumentará a niveles de excelencia, si la productividad docente aumenta, se podría garantizar más fácilmente la calidad educativa anhelada, si la calidad educativa resulta óptima repercutirá en la satisfacción del alumnado y con ello aumentará el

rendimiento escolar (productividad estudiantil), al obtener un rendimiento escolar elevado, se podrá garantizar la satisfacción de padres de familia y ésta satisfacción se reflejará en recomendaciones y éstas recomendaciones significarán mayor demanda (en caso de escuelas particulares) o mayor prestigio (en caso de escuelas pública, pues la demanda ya la tienen) y eso podría garantizar la satisfacción directiva de cualquier institución educativa.

Es una realidad que elevar el nivel de satisfacción laboral no es tarea fácil, ni debe recaer en una sola persona, sino en un equipo directivo. Por lo tanto, para que la dirección cumpla con esto y todas las demás funciones que le corresponden, es necesario que el director sea capaz de dirigir a su equipo de trabajo, no sólo dando indicaciones de lo que haya que hacer, sino que él mismo sepa cómo hacerlo.

Adicionalmente al tema de satisfacción laboral docente, se concluye que es indispensable entender que las reformas educativas en México están siendo tangibles, evidentes y palpables a nivel nacional con o sin protestas, con o sin revuelos y con o sin manifestaciones entre los actores de la educación obligatoria, sin embargo, es posible vislumbrar en un futuro que estas reformas no sólo apliquen a tal nivel educativo (básico), sino se ramifique a todos los niveles restantes (medio superior y superior).

Parte principal de la reforma educativa es el hecho de que es necesaria la profesionalización y actualización docente a través de evaluaciones periódicas y concursos de oposición que garantizan idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.

Por lo tanto, si ya es una realidad en la educación básica es posible asegurar en un futuro que será una realidad en la educación superior.

Cabe mencionar que esta investigación es un intento más por acercarnos a las causas de los efectos, a las acciones de las reacciones y a las causas de las problemáticas, con el objetivo de proponer métodos, técnicas, estrategias o acciones que puedan ser una aportación a la investigación educativa. Debido a ellos se consideran importantes las siguientes propuestas:

PROPUESTAS

Como parte de la discusión a la investigación realizada, a continuación se presentan algunas propuestas cualitativas las cuales pretenden aportar una alternativa o complemento a las acciones emprendidas por los principales involucrados en la garantía de la satisfacción laboral docente.

1. Capacitar al personal que forma parte de la gestión directiva.

El fundamento de esta propuesta es el gran número de comentarios expresados por los docentes encuestados referentes a la falta de competitividad o capacitación del personal directivo/administrativo para llevar a cabo algunas funciones como trámites, juntas, seguimiento, el escuchar propuestas, retroalimentar, etc., se considera imperante capacitar a este personal, sobre todo a aquellos que ejercen posiciones de liderazgo importantes para la garantía de la satisfacción laboral docente.

2. Se propone que el departamento directivo/administrativo lleve a cabo encuestas internas periódica para medir el nivel de satisfacción laboral docente y para conocer las inquietudes, problemáticas, inconformidades y las propuestas o sugerencias hechas por los docentes de la institución, con el fin de obtener retroalimentación y detectar las fortalezas, las áreas de oportunidad, las debilidades y las amenazas (FODA) no sólo de la gestión directiva de la institución sino de cualquier aspecto relacionado con ésta; con ello se podrá conocer los aspectos a mejorar, a mantener o incluso a eliminar. Es importante

hacer hincapié en la importancia en dos aspectos determinantes: 1) el anonimato y 2) el seguimiento. El anonimato es un factor trascendental para recibir retroalimentación fidedigna sin manipulación o sin interés, es por ello que se debe promover la seguridad de tal aspecto (anonimato) para que las evaluaciones periódicas sean confiables y cumplan el propósito que pretenden. El seguimiento es una de las partes esenciales para que los encuestados sigan aportando información significativa sin sentir que están perdiendo el tiempo o que no vale la pena expresar sus opiniones porque al fin y al cabo no son tomadas en cuenta. Por lo tanto, si la dirección pretende obtener resultados que aporten para la mejora de la institución educativa es necesario contar con éstos dos elementos.

3. Eficientar el sistema de administración interna. Debido a los comentarios relacionados con la ineficiencia del sistema de administración llevado a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen, relacionados con lo tardado, brumoso y desalentados que son los trámites o peticiones, se considera importante implementar medios tecnológicos, electrónicos, virtuales e innovadores que eficiente este sistema de administración. Lo interesante de la tecnología es que la mayoría de las herramientas o aplicaciones innovadoras son gratuitas tales como google drive, los correos electrónicos, hangouts, etc. Incluso si se tiene el presupuesto y no se quiere hacer uso de las aplicaciones gratuitas se podría elaborar una plataforma interna para efficientar la requisición de material, el inventario del mismo, el seguimiento de las juntas, etc. Sea cual sea el sistema que la dirección elija (gratis o pagar por una plataforma específica), la utilización de estos recursos innovadores ayudarán a garantizará la transparencia, eliminar la burocratización, la lentitud de procesos, las pérdidas irracionales de

tiempo, calidad y sentido, e incluso la frustración personal. Esto hará de una Administración Escolar, una Gestión Escolar.

4. Debido a los comentarios expresados por varios docentes en cuanto a la falta de apoyo por parte de la institución de continuar con sus estudios superiores (factor de desarrollo personal- intrínseco), se considera importante brindar oportunidades iguales de crecimiento académico para ser candidatos a tener oportunidades de crecimiento laboral.
5. Adaptar espacios y proporcionar mayor seguridad a aquellos que están en contacto con sustancias peligrosas.
6. Mejorar las condiciones físicas de trabajo a través de pequeñas acciones que están en manos de la dirección coordinar, como la limpieza a los salones, laboratorios, cubículos y sobre todo baños. La mayoría de los docentes expresó su inconformidad en cuanto a la falta de suministro de aire acondicionado por lo que sugirieron (ya que se regule tal falta) dar mantenimiento constante para que no se atrofien los sistemas encargados de proporcionarlo.
7. Implementar entrevistas individuales para reconocer el trabajo y el esfuerzo de los docentes, esto elevará de manera sustancial su motivación. Con este tipo de entrevistas llevadas a cabo por sus supervisores directos podrán cumplir no sólo con el propósito motivacional, sino con la obtención de retroalimentación específica para cada área. Es importante que aquellas personas que ejercen puestos de liderazgo consideren la retroalimentación no como una crítica destructiva, sino como una crítica constructiva. Se sugiere estudiar estrategias de liderazgo y coaching

Como resumen general, este trabajo de investigación considera que si la gestión directiva se enfoca en aumentar el nivel de satisfacción laboral en los factores que la producen, es decir, en los factores intrínsecos se podrá elevar de manera sustancial. De igual manera si la gestión directiva se enfoca en eliminar la insatisfacción en los factores extrínsecos, el nivel de insatisfacción será menor. De esta manera, se logrará un equilibrio adecuado y se producirá el nivel de satisfacción que ayude al cumplimiento de las labores docentes de manera armónica.

ANEXOS

ANEXO 1

Resultado numérico y porcentual de cada ítem de la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente.

Resultado de la encuesta en modo numérico y porcentual por cada ítem.

Aseveraciones	100-81%	80-61%	60-41%	40-21%	20-0%
Aseveraciones	TA	A	X	D	TD
1. El entorno físico, el espacio y los materiales que me proporciona la Institución son adecuados y facilitan la realización de mis labores. (Extrínseco 1)	8 15.1%	13 24.5%	14 26.4%	10 18.9%	8 15.1%
2. Mi sueldo es bueno en relación con la labor que realizo y me permite cubrir mis expectativas económicas. (Extrínseco 2)	2 3.8%	16 30.2%	21 39.6%	12 22.6%	2 3.8%
3. El personal del departamento Directivo/Administrativo es flexible para ayudarme a resolver cualquier problemática que se presente. (Extrínseco 3)	9 17%	25 47.2%	8 15.1%	8 15.1%	3 5.7%
4. Estoy conforme con la cantidad de trabajo que me exigen, y si trabajo más de las horas reglamentarias, el personal del departamento Directivo/Administrativo reconoce y valora el esfuerzo que hago. (Intrínseco 1)	9 17%	12 22.6%	17 32.1%	10 18.9%	5 9.4%
5. El ambiente creado por mis compañeros es el ideal para desempeñar mis funciones. (Extrínseco 4)	12 22.6%	26 49.1%	9 17%	3 5.7%	3 5.7%
6. Me gusta mi horario de trabajo. (Extrínseco 5)	31 58.5%	21 39.6%	1 1.9%	0 0%	0 0%
7. Mi Institución me ha proporcionado un manual (físico o digital) que me ha permitido conocer sus políticas, así como mis funciones, responsabilidades y los derechos que tengo como trabajador. (Extrínseco 6)	7 13.2%	17 32.1%	13 24.5%	8 15.1%	8 15.1%

8. Estoy contento con el nivel de calidad que obtengo a partir de las capacitaciones que me ofrece mi Institución. (Extrínseco 7)	4 7.5%	14 26.4%	16 30.2%	13 24.5%	6 11.3%
9. Me siento a gusto con el personal del departamento Directivo/Administrativo pues recibo siempre un buen trato. (Extrínseco 8)	13 24.5%	30 56.6%	4 7.5%	4 7.5%	2 3.8%
10. Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros ya que facilita la realización de mis labores, pues la solidaridad es una virtud característica de nuestro grupo de trabajo. (Extrínseco 9)	23 43.4%	18 34%	4 7.5%	4 7.5%	4 7.5%
11. Mi trabajo permite desarrollar mi creatividad, pues lo considero desafiante día con día. (Intrínseco 2)	25 47.2%	23 43.4%	4 7.5%	1 1.9%	0 0%
12. Es grata la disposición del personal del departamento Directivo/Administrativo cuando les hago alguna consulta o necesito algo relacionado a mi trabajo. (Extrínseco 10)	12 22.6%	24 45.3%	11 20.8%	4 7.5%	2 3.8%
13. Las tareas que realizo en mi trabajo me resultan agotadoras. (Extrínseco 11)	4 7.5%	10 18.9%	20 37.7%	13 24.5%	6 11.3%
14. Me gusta la forma en que mis superiores me retroalimentan y apoyan. (Extrínseco 12)	10 18.9%	17 32.1%	14 26.4%	5 9.4%	7 13.2%
15. El ambiente físico (iluminación, ventilación y temperatura) tanto de mi cubículo, como del aula donde laboro, son cómodos para trabajar. (Extrínseco 13)	9 17%	8 15.1%	9 17%	10 18.9%	17 32.1%
16. Considero eficiente el método utilizado por la dirección para la requisición de material o equipo. (Extrínseco 14)	5 9.4%	11 20.8%	17 32.1%	8 15.1%	12 22.6%
17. Me satisface la libertad que tengo para decidir por mí mismo los criterios de evaluación en mis contenidos académicos. (Intrínseco 3)	25 47.2%	18 34%	4 7.5%	5 9.4%	1 1.9%
18. Disfruto cada labor que realizo en mi trabajo y me siento feliz por los resultados que logro con mis alumnos. (Intrínseco 4)	26 49.1%	21 39.6%	5 9.4%	1 1.9%	0 0%
19. Estoy satisfecho con los incentivos, premios, reconocimientos y oportunidades de promoción y asenso. (Extrínseco 15)	4 7.5%	12 22.6%	25 47.2%	6 11.3%	6 11.3%

20. El horario de trabajo me resulta incómodo. (Extrínseco 16)	2 3.8%	1 1.9%	13 24.5%	15 28.3%	22 41.5%
21. La limpieza e higiene de mi lugar de trabajo es buena. (Extrínseco 17)	8 15.1%	28 52.8%	7 13.2%	4 7.5%	6 11.3%
22. Estoy de acuerdo con el ritmo con el que tengo que realizar mis labores. (Extrínseco 18)	15 28.3%	26 49.1%	9 17%	3 5.7%	0 0%
23. Tengo la sensación de que en mi Institución Educativa se trata a todos con justicia e igualdad. (Extrínseco 19)	7 13.2%	16 30.2%	19 35.8%	5 9.4%	6 11.3%
24. Trabajo a gusto con el personal de mi Academia y estoy satisfecho con la atención que se le dan a mis sugerencias y con la participación que tengo en las decisiones que se toman. (Intrínseco 5)	15 28.3%	19 35.8%	8 15.1%	8 15.1%	3 5.7%
25. Mi trabajo me permite desarrollarme en otros ámbitos y dedicarle tiempo de calidad a mi familia. (Intrínseco 6)	9 17%	29 54.7%	7 13.2%	6 11.3%	2 3.8%
26. La relación que tengo con mis superiores es cordial. (Extrínseco 20)	25 47.2%	21 39.6%	5 9.4%	0 0%	2 3.8%
Pregunta	MS	S	X	I	MI
27. Considerando todas las circunstancias, ¿qué tan satisfecho estoy con mi trabajo?	12 22.6%	29 54.7%	8 15.1%	2 3.8%	2 3.8%

Las valoraciones específicas a cada opción de respuesta de los primeros 26 ítems se estimaron de la siguiente manera:

Totalmente de acuerdo (TA) = 1

De acuerdo (A) = 2

Ni de acuerdo ni en desacuerdo (X) = 3

En desacuerdo (D) = 4

Totalmente en desacuerdo (TD) = 5

Se puede observar que las valoraciones propensas a la satisfacción laboral son menores respecto de las propensas a la insatisfacción laboral. En ese sentido, se puede concluir que

una persona totalmente satisfecha tendría una valoración de 1 en cada ítem a excepción de los ítems 13 y 20 que se consideran aseveraciones negativas. En estos ítems se estimará que la valoración de total satisfacción es 5 y de total insatisfacción es 1. Es decir, como son preguntas que tienden a ver un factor laboral en modo negativo, si una persona responde 5, quiere decir que está completamente en desacuerdo a ese factor negativo, y eso significa que se encuentra satisfecho con él.

Respecto del ítem 27, sus valoraciones específicas se estimaron de la siguiente manera:

Muy satisfecho (MS) = 1

Satisfecho (S) = 2

Ni satisfecho ni insatisfecho (X) = 3

Insatisfecho (I) = 4

Muy insatisfecho (MS) = 5

En este ítem la valoración propensa a la satisfacción total es de 1 y a la insatisfacción total es de 5.

ANEXO 1.1

Resultados respecto de factores extrínsecos

Extrínseco 1	15.1%	24.5%	26.4%	18.9%	15.1%
Extrínseco 2	3.8%	30.2%	39.6%	22.6%	3.8%
Extrínseco 3	17.0%	47.2%	15.1%	15.1%	5.7%
Extrínseco 4	22.6%	49.1%	17.0%	5.7%	5.7%
Extrínseco 5	58.5%	39.6%	1.9%	0.0%	0.0%
Extrínseco 6	13.2%	32.1%	24.5%	15.1%	15.1%
Extrínseco 7	7.5%	26.4%	30.2%	24.5%	11.3%
Extrínseco 8	24.5%	56.6%	7.5%	7.5%	3.8%
Extrínseco 9	43.4%	34.0%	7.5%	7.5%	7.5%
Extrínseco 10	22.6%	45.3%	20.8%	7.5%	3.8%
Extrínseco 11	11.3%	24.5%	37.7%	18.9%	7.5%
Extrínseco 12	18.9%	32.1%	26.4%	9.4%	13.2%
Extrínseco 13	17.0%	15.1%	17.0%	18.9%	32.1%
Extrínseco 14	9.4%	20.8%	32.1%	15.1%	22.6%
Extrínseco 15	7.5%	22.6%	47.2%	11.3%	11.3%
Extrínseco 16	41.5%	28.3%	24.5%	1.9%	3.8%
Extrínseco 17	15.1%	52.8%	13.2%	7.5%	11.3%
Extrínseco 18	28.3%	49.1%	17.0%	5.7%	0.0%
Extrínseco 19	13.2%	30.2%	35.8%	9.4%	11.3%
Extrínseco 20	47.2%	39.6%	9.4%	0.0%	3.8%
	21.9%	35.0%	22.5%	11.1%	9.4%
		56.9%	22.5%		20.6%
		Satisfechos	Medio		Insatisfechos

ANEXO 1.2

Resultados respecto de factores intrínsecos

Intrínseco 1	17.0%	22.6%	32.1%	18.9%	9.4%
Intrínseco 2	47.2%	43.4%	7.5%	1.9%	0.0%
Intrínseco 3	47.2%	34.0%	7.5%	9.4%	1.9%
Intrínseco 4	49.1%	39.6%	9.4%	1.9%	0.0%
Intrínseco 5	28.3%	35.8%	15.1%	15.1%	5.7%
Intrínseco 6	17.0%	54.7%	13.2%	11.3%	3.8%
	34.3%	38.4%	14.1%	9.8%	3.5%
		72.6%	14.0%		13.2%
		Satisfechos	Medio		Insatisfechos

ANEXO 1.3

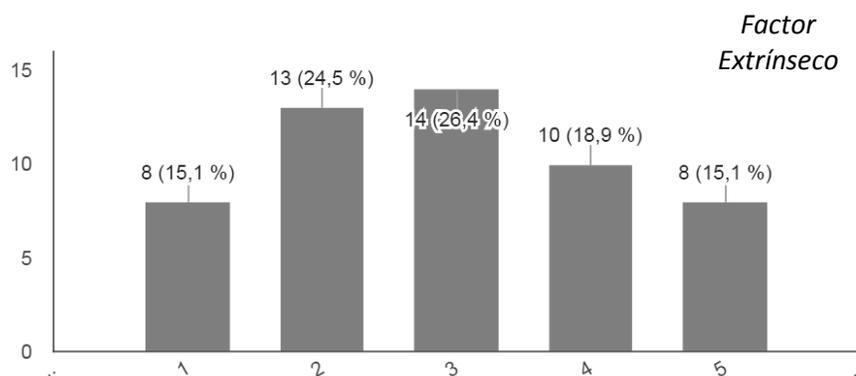
Gráficas correspondientes a cada ítem de la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente

Ítem 1

n = 53

1. El entorno físico, el espacio y los materiales que me proporciona la Institución son adecuados y facilitan la realización de mis labores.

(53 respuestas)

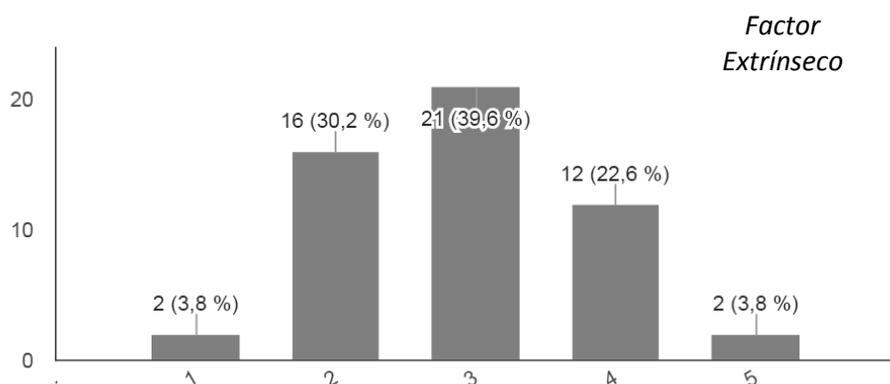


Ítem 2

n = 53

2. Mi sueldo es bueno en relación con la labor que realizo y me permite cubrir mis expectativas económicas.

(53 respuestas)

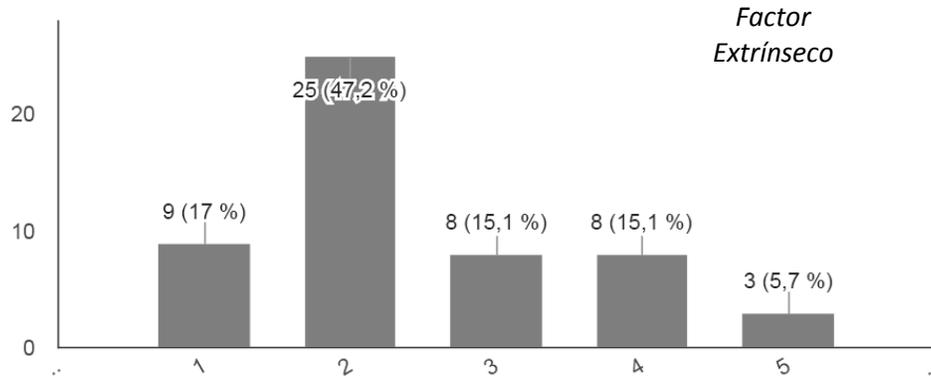


Ítem 3

n = 53

3. El personal del departamento Directivo/Administrativo es flexible para ayudarme a resolver cualquier problemática que se presente.

(53 respuestas)

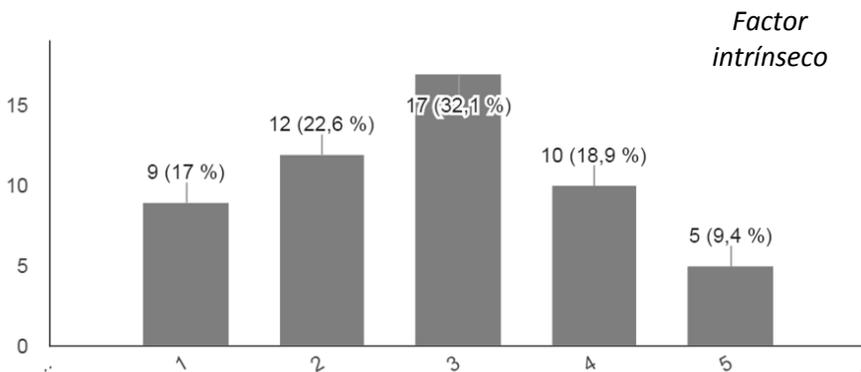


Ítem 4

n = 53

4. Estoy conforme con la cantidad de trabajo que me exigen, y si trabajo más de las horas reglamentarias, el personal del departamento Directivo/Administrativo reconoce y valora el esfuerzo que hago.

(53 respuestas)

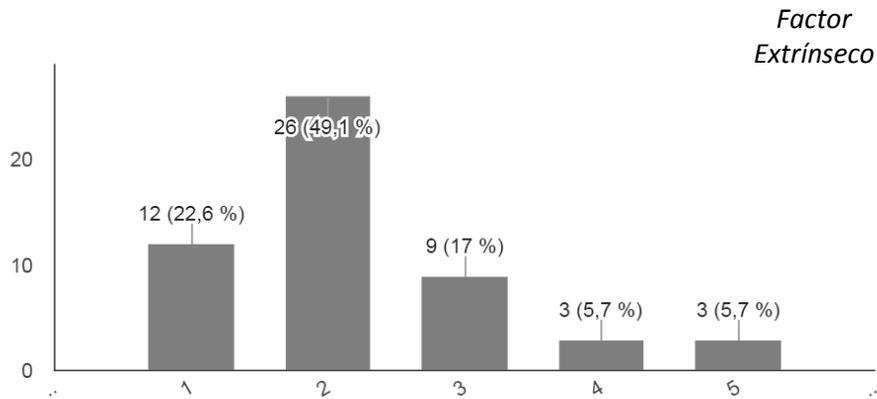


Ítem 5

n = 53

5. El ambiente creado por mis compañeros es el ideal para desempeñar mis funciones.

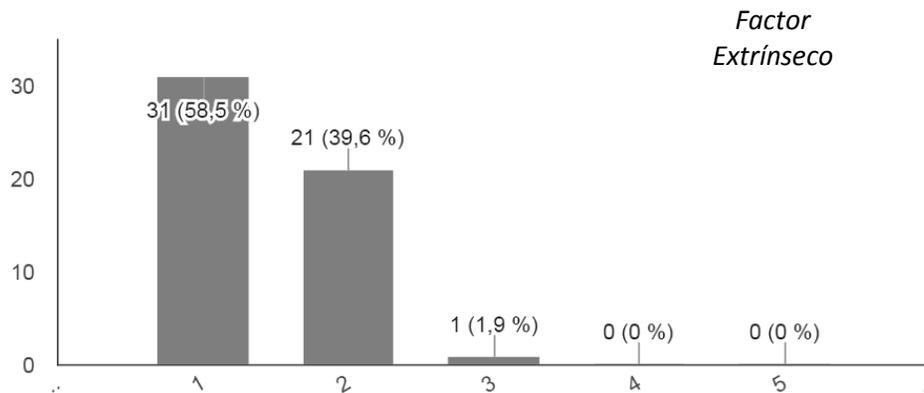
(53 respuestas)



Ítem 6

n = 53

6. Me gusta mi horario de trabajo. (53 respuestas)

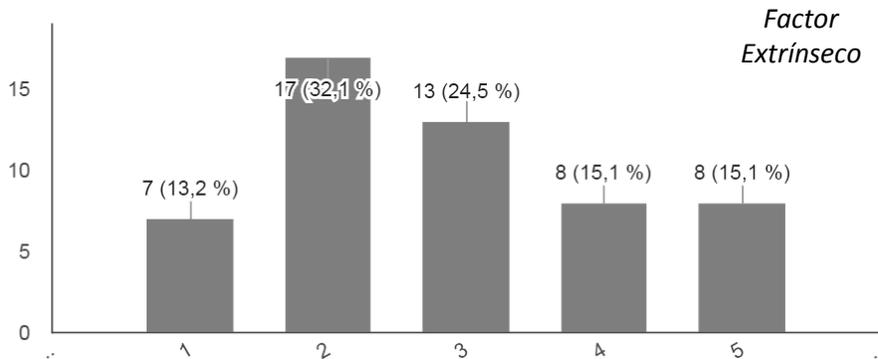


Ítem 7

n = 53

7. Mi Institución me ha proporcionado un manual (físico o digital) que me ha permitido conocer sus políticas, así como mis funciones, responsabilidades y los derechos que tengo como trabajador.

(53 respuestas)

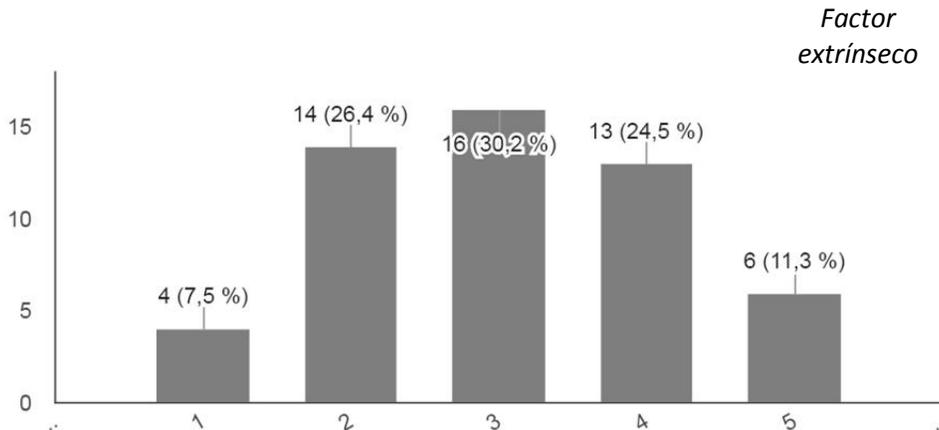


Ítem 8

n = 53

8. Estoy contento con el nivel de calidad que obtengo a partir de las capacitaciones que me ofrece mi Institución.

(53 respuestas)

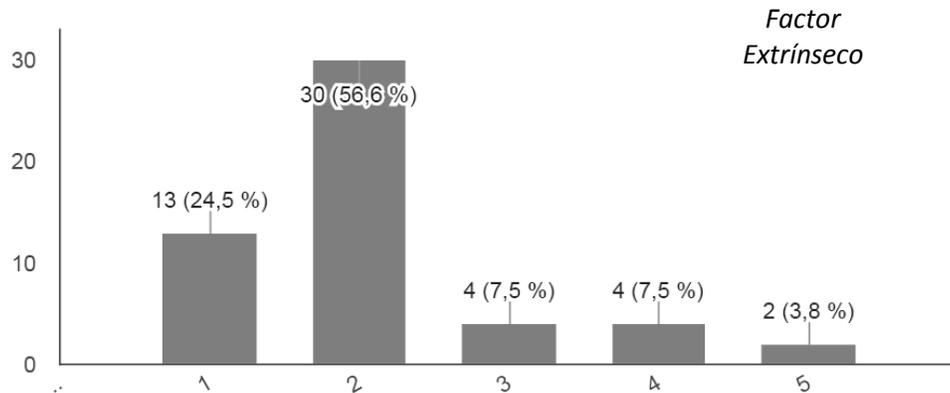


Ítem 9

n = 53

9. Me siento a gusto con el personal del departamento Directivo/Administrativo pues recibo siempre un buen trato.

(53 respuestas)

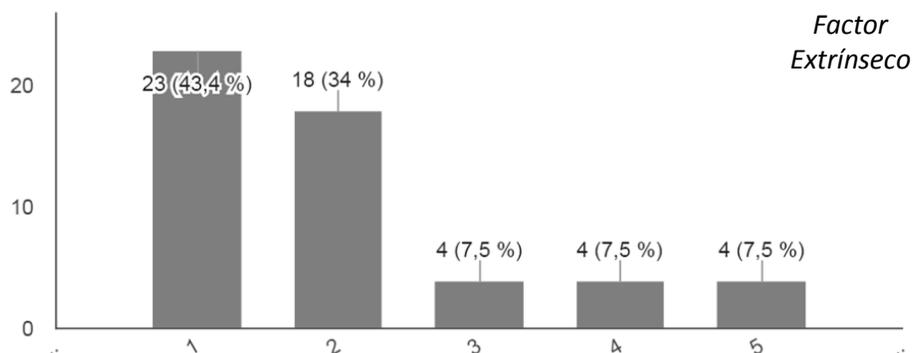


Ítem 10

n = 53

10. Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros ya que facilita la realización de mis labores, pues la solidaridad es una virtud característica de nuestro grupo de trabajo.

(53 respuestas)

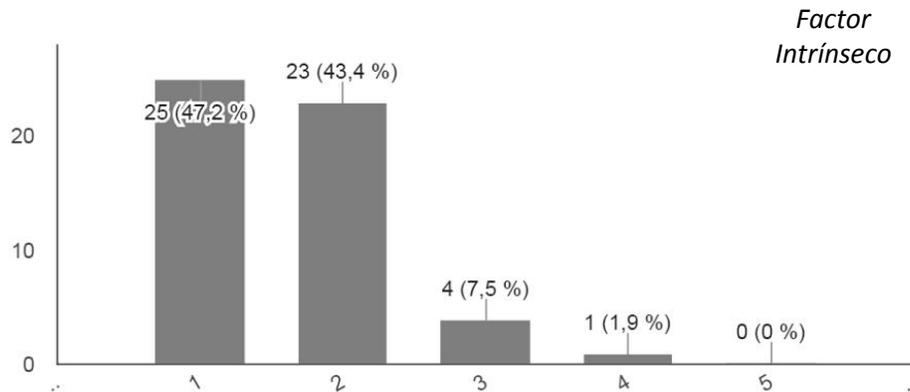


Ítem 11

n = 53

11. Mi trabajo permite desarrollar mi creatividad, pues lo considero desafiante día con día.

(53 respuestas)

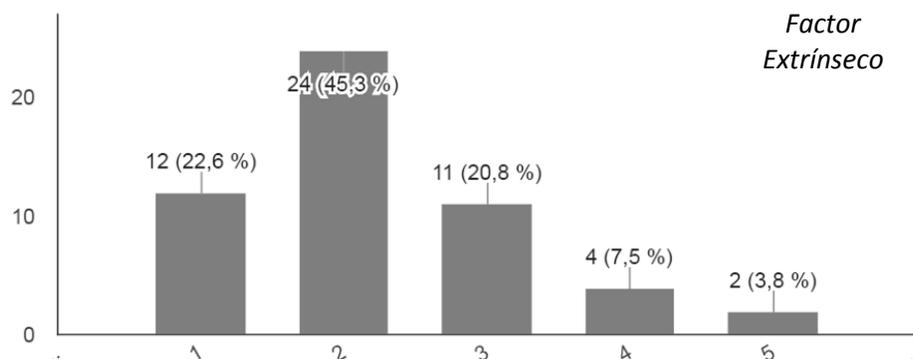


Ítem 12

n = 53

12. Es grata la disposición del personal del departamento Directivo/Administrativo cuando les hago alguna consulta o necesito algo relacionado a mi trabajo.

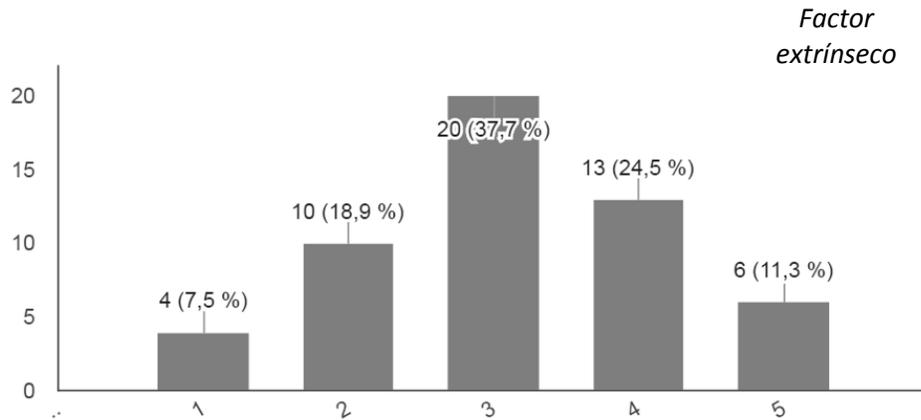
(53 respuestas)



Ítem 13

n = 53

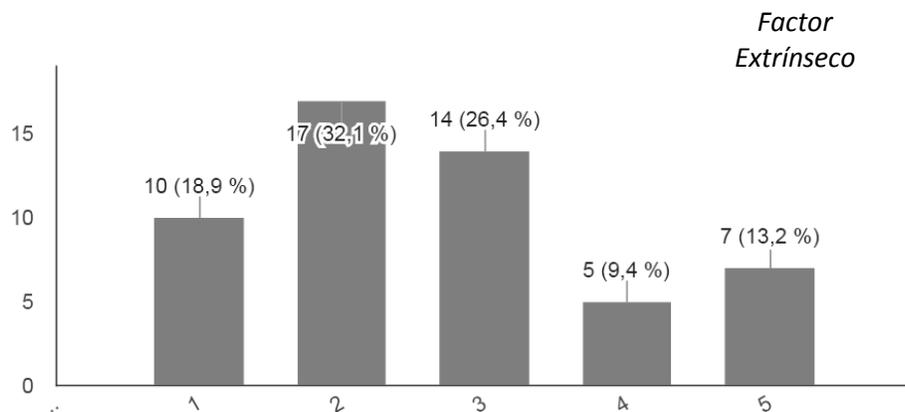
13. Las tareas que realizo en mi trabajo me resultan agotadoras.
(53 respuestas)



Ítem 14

n = 53

14. Me gusta la forma en que mis superiores me retroalimentan y apoyan.
(53 respuestas)

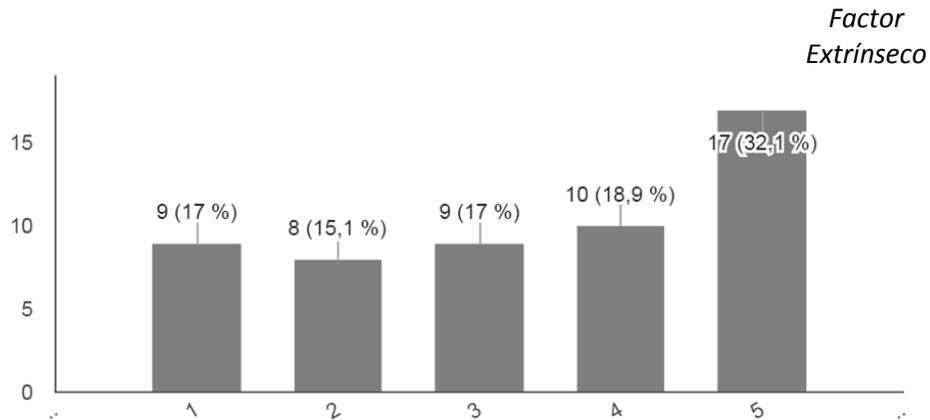


Ítem 15

n = 53

15. El ambiente físico (iluminación, ventilación y temperatura) tanto de mi cubículo, como del aula donde laboro, son cómodos para trabajar.

(53 respuestas)

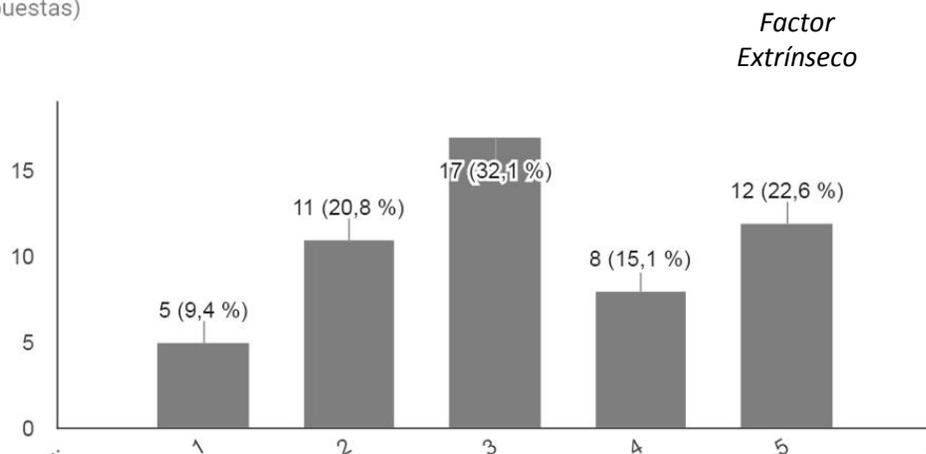


Ítem 16

n = 53

16. Considero eficiente el método utilizado por la dirección para la requisición de material o equipo.

(53 respuestas)

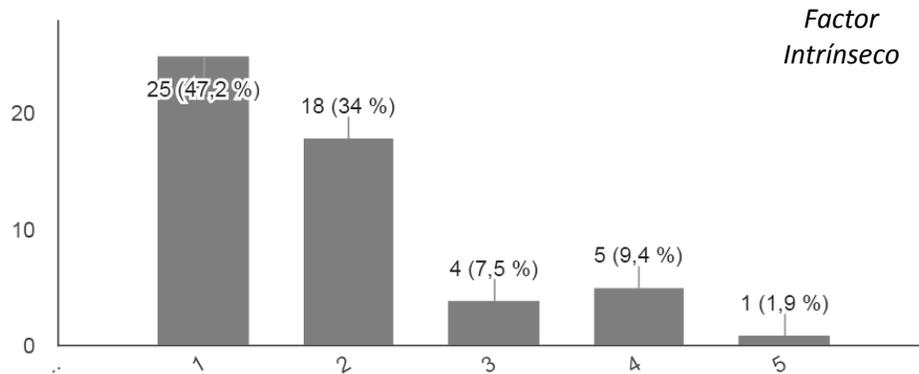


Ítem 17

n = 53

17. Me satisface la libertad que tengo para decidir por mí mismo los criterios de evaluación en mis contenidos académicos.

(53 respuestas)

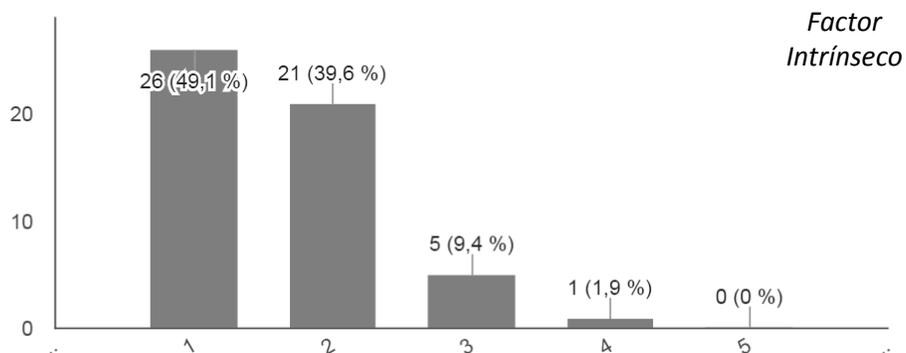


Ítem 18

n = 53

18. Disfruto cada labor que realizo en mi trabajo y me siento feliz por los resultados que logro con mis alumnos.

(53 respuestas)

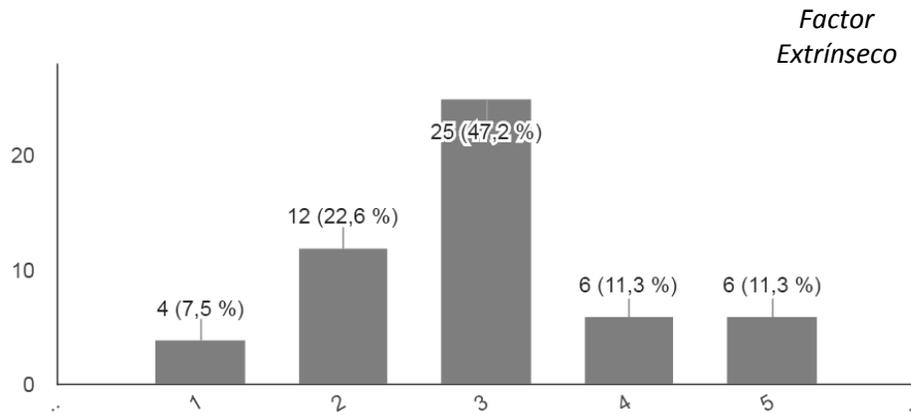


Ítem 19

n = 53

19. Estoy satisfecho con los incentivos, premios, reconocimientos y oportunidades de promoción y ascenso.

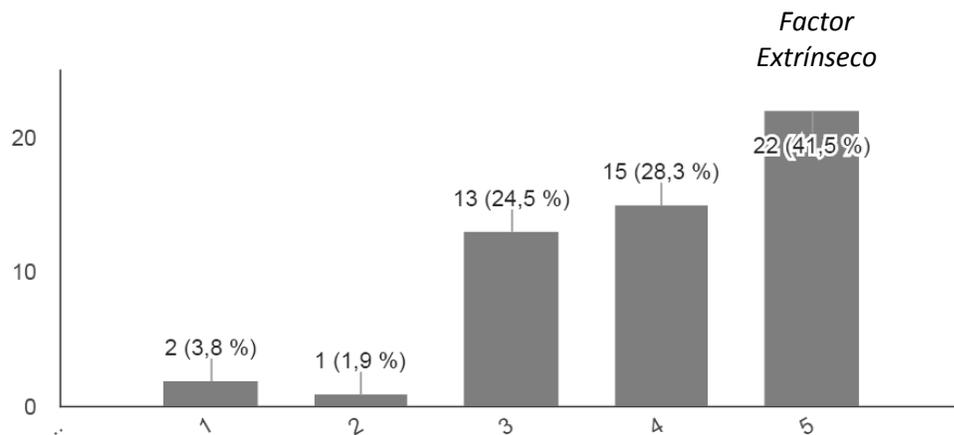
(53 respuestas)



Ítem 20

n = 53

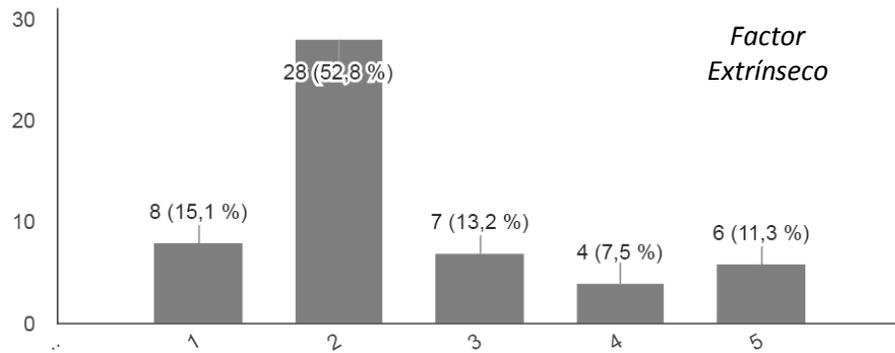
20. El horario de trabajo me resulta incómodo. (53 respuestas)



Ítem 21

n = 53

21. La limpieza e higiene de mi lugar de trabajo es buena. (53 respuestas)

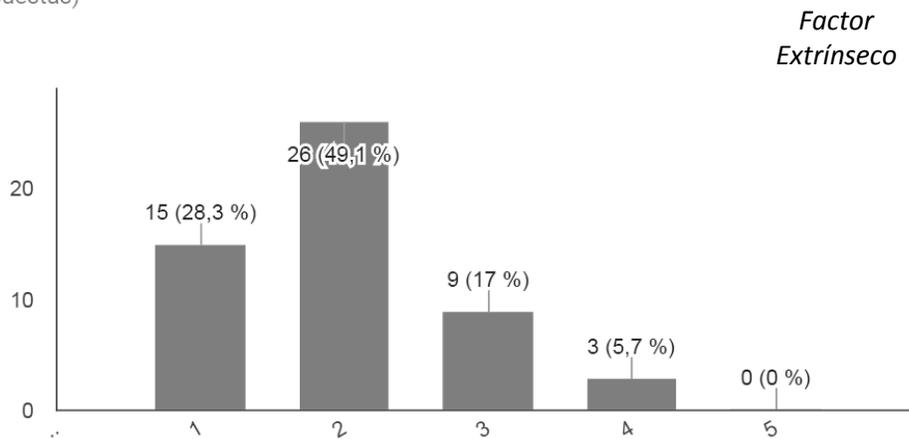


Ítem 22

n = 53

22. Estoy de acuerdo con el ritmo con el que tengo que realizar mis labores.

(53 respuestas)

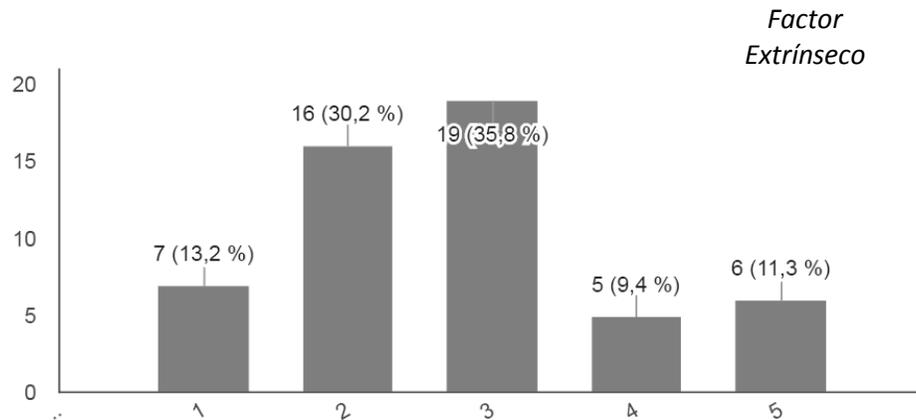


Ítem 23

n = 53

23. Tengo la sensación de que en mi Institución Educativa se trata a todos con justicia e igualdad.

(53 respuestas)

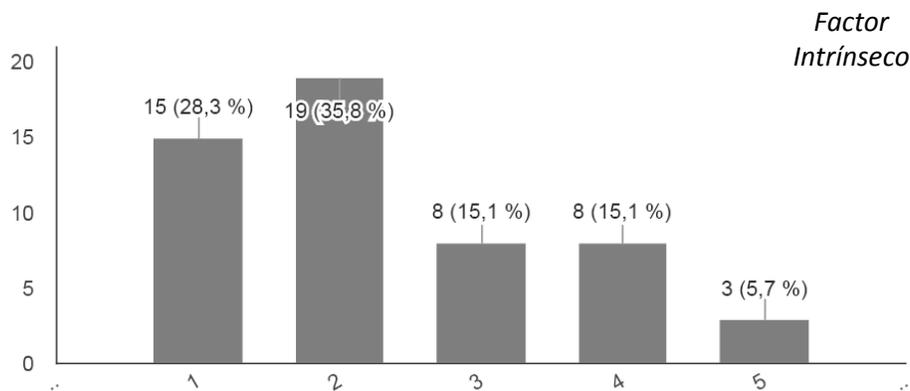


Ítem 24

n = 53

24. Trabajo a gusto con el personal de mi Academia y estoy satisfecho con la atención que se le dan a mis sugerencias y con la participación que tengo en las decisiones que se toman.

(53 respuestas)

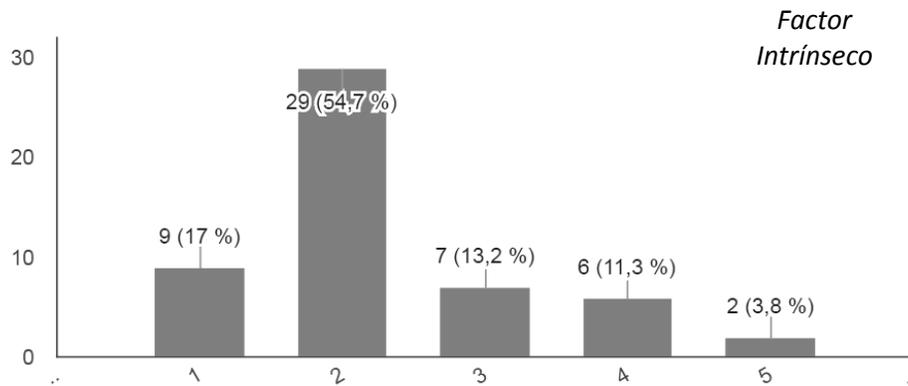


Ítem 25

n = 53

25. Mi trabajo me permite desarrollarme en otros ámbitos y dedicarle tiempo de calidad a mi familia.

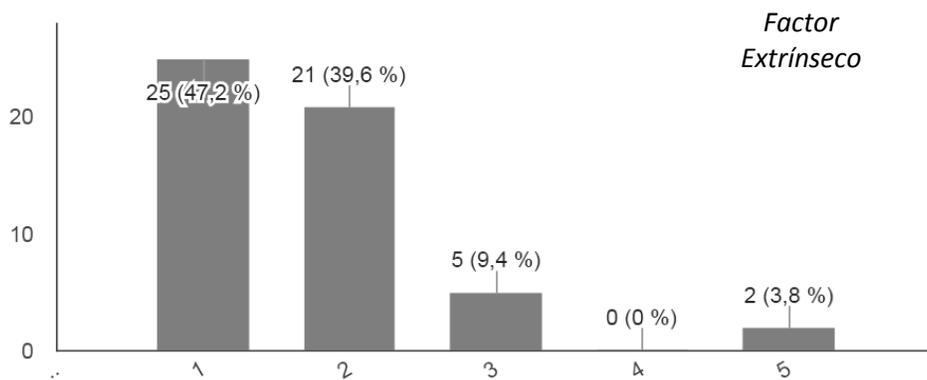
(53 respuestas)



Ítem 26

n = 53

26. La relación que tengo con mis superiores es cordial. (53 respuestas)

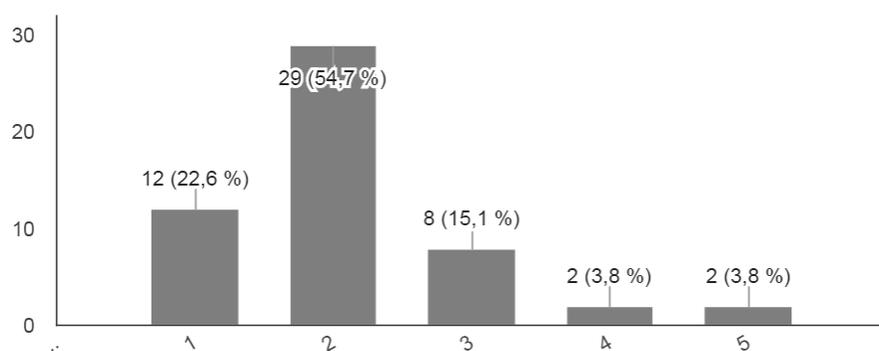


Ítem 27

n = 53

27. Considerando todas las circunstancias, ¿qué tan satisfecho estoy con mi trabajo?

(53 respuestas)



ANEXO 2

Compendio de comentarios por cada ítem de la Encuesta de Satisfacción Laboral Docente.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
1. El entorno físico, el espacio y los materiales que me proporciona la Institución son adecuados y facilitan la realización de mis labores.	1	Últimamente ha habido dificultades por falta de mantenimiento.
	2	El laboratorio del cual soy técnico requiere una bodega para almacenar material y herramientas de las pruebas efectuadas.
	3	Satisfecho en este rubro.
	4	No cuento con cubículo.
	5	Es imposible trabajar sin aire acondicionado. 6 meses con esta situación.
	6	Sin embargo he solicitado un laboratorio más amplio por la cantidad de estudiantes que ingresan.
	7	Falta de cañones y pantallas. Falta elevador.
	8	El aire acondicionado no funciona desde hace 6 meses.
	9	Climatización de espacios.
	10	Hace falta salones especiales para arquitectura.
	11	Falta de aire acondicionado.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
2. Mi sueldo es bueno en relación con la labor que realizo y me permite cubrir mis expectativas económicas.	1	Creo que en los estímulos no tenemos una evaluación adecuada ESDEPED.
	2	Las funciones y tareas que desempeñamos los técnicos de laboratorio van más allá de lo que marca el reglamento. Además de que no somos remunerados con el bono que perciben los compañeros del área administrativa.
	3	Hemos solicitado apoyo con un bono mensual, ya que no tenemos un ingreso adicional al salario. No hay respuesta hasta el momento.
	4	Es bajo y se compone de muchos indicadores.
	5	Pendiente por recategorización.
	6	Solo me pagan 8 de 12 meses al año.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
3. El personal del departamento Directivo/Administrativo es flexible para ayudarme a resolver cualquier problemática que se presente.	1	Los tiempos de espera son mayores a los esperados.
	2	En ocasiones las secretarias no son muy amables y cordiales.
	3	Son muy rígidos empezando por el Director.
	4	No todo el personal tiene el conocimiento de los procedimientos.
	5	Director si ayuda, gestor no.
	6	En algunas ocasiones no lo es.

Ítem (Intrínseco)	Comentarios	
4. Estoy conforme con la cantidad de trabajo que me exigen, y si trabajo más de las horas reglamentarias, el personal del departamento Directivo/Administrativo reconoce y valora el esfuerzo que hago.	1	La jornada laboral a veces excede en doce horas (en la planeación de eventos académicos) y no es reconocido económicamente.
	2	Las horas extras no se contemplan en el salario.
	3	Económicamente no recibo algún incentivo adicional y en ocasiones requiere nuestro apoyo extra sin solicitud previa. Podrían tener mejor organización.
	4	No existe esta valoración.
	5	Falta organización y trabajo en equipo.
	6	No trabajo horas extras, solo mis horas clase. Es más quisiera más hora clase.
	7	El trabajo de docencia es muy demandante y es mucha la carga de materias cuando se combina con la investigación.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
5. El ambiente creado por mis compañeros es el ideal para desempeñar mis funciones.	1	No hay ninguna clase de ambiente.
	2	Solo es cuestión de tener mejor comunicación y organización.
	3	Núcleos Básicos de Maestría Academias Si les dices vamos a hacer dicen que si pero no lo hacen, si lo hacen se molestan. Si no les gusta su trabajo no es culpa de TODOS. Núcleo y CA's (Cuerpos Académicos) súper apoyan y no se sienten DIOS.
	4	Falta interacción
	5	Más o menos.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
6. Me gusta mi horario de trabajo.	1	Por el momento nos han dejado trabajar con flexibilidad en el horario, espero que siga así.
	2	Se adapta a mis necesidades.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
7. Mi Institución me ha proporcionado un manual (físico o digital) que me ha permitido conocer sus políticas, así como mis funciones, responsabilidades y los derechos que tengo como trabajador.	1	Falta que fluya más de esta información, aunque es parte de nuestra obligación informarnos.
	2	La institución no, pero tengo conocimiento de ellos por interés propio.
	3	Nunca me han proporcionado algún manual.
	4	Desconozco la existencia de algún manual.
	5	Manual no, existen reglamentos.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
8. Estoy contento con el nivel de calidad que obtengo a partir de las capacitaciones que me ofrece mi Institución.	1	No hay una capacitación en la disciplina, falta trabajar en esta área.
	2	Nunca he tenido una capacitación.
	3	Falta más difusión de los programas de capacitaciones. Estos también deben de ofertarse en Campus 3 y no solo en Campus 1.
	4	No he podido asistir a ninguna capacitación.
	5	No me dan cursos ni apoyan para maestría.
	6	Me gustaría que se ofertaran otros cursos.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
9. Me siento a gusto con el personal del departamento Directivo/Administrativo pues recibo siempre un buen trato.	1	Las secretarías, creo que podrían mejorar. El director un poco más de organización.
	2	No siempre.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
10. Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros ya que facilita la realización de mis labores, pues la solidaridad es una virtud característica de nuestro grupo de trabajo.	1	Con algunos es fácil trabajar con otros puede llegar a ser un problema, por ejemplo el Dr. Millán.
	2	Falta asumir responsabilidad dentro del grupo.

Ítem (Intrínseco)	Comentarios	
11. Mi trabajo permite desarrollar mi creatividad, pues lo considero desafiante día con día.	1	Muchas veces las limitaciones económicas impiden ser creativo.
	2	Pienso que tenemos más actividades de las correspondientes a un profesor investigador.
	3	Se debe plantear una política que incluya actividades para incursionar en la industria.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
12. Es grata la disposición del personal del departamento Directivo/Administrativo cuando les hago alguna consulta o necesito algo relacionado a mi trabajo.	1	Podrían ser mejores. Conforme transcurre el día el ambiente se percibe estresante.
	2	No siempre.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
13. Las tareas que realizo en mi trabajo me resultan agotadoras.	1	Resultan agotadoras cuando exceden la jornada laboral de 8.
	2	No me agota al contrario me motiva.
	3	No agotadoras, pero si demandantes.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
14. Me gusta la forma en que mis superiores me retroalimentan y apoyan.	1	Falta retroalimentación, reuniones para dar seguimiento a los acuerdos y definir rumbos.
	2	No hay juntas frecuentes para informarnos de la situación. Por ejemplo, el caso del sistema acondicionado no hemos recibido ninguna información al respecto.
	3	Si me apoyan pero no hay mucha retroalimentación a veces subestiman mi experiencia o la desconocen.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
15. El ambiente físico (iluminación, ventilación y temperatura) tanto de mi cubículo, como del aula donde laboro, son cómodos para trabajar.	1	Falta mantenimiento a la infraestructura.
	2	La limpieza se convierte en deficiente por el problema que excesivo almacenamiento de material/herramienta y poco espacio del laboratorio.
	3	No tenemos aire acondicionado.
	4	En las aulas, todo perfecto, en mi espacio (cubículo) no cuento.
	5	El sistema acondicionador de temperatura no funciona desde hace 6 meses.
	6	En este tiempo la temperatura es muy alta.
	7	Solo falta el aire acondicionado pero todo bien.
	8	Solo tengo el laboratorio estoy en contacto directo con sustancias y materiales ya que no tengo cubículo.
	9	No hay clima desde hace 5 meses y no es como el lugar.
	10	No hay confort.
	11	a veces mucho frío otras calor.
	12	Papel p/ baño, jabón p/ baño, limpieza, aire acondicionado.
	13	Falta de temperatura adecuada (No hay aire acondicionado)

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
16. Considero eficiente el método utilizado por la dirección para la requisición de material o equipo.	1	Cuando las llegan a considerar, tardan mucho.
	2	Desconozco el método.
	3	Deberíamos tener un propio departamento de compras.
	4	Hace falta inmobiliario.
	5	La adquisición de equipos de proyectos es muy tardada.
	6	No me permiten pedir material.
	7	Algunas ocasiones no lo es.

Ítem (Intrínseco)	Comentarios	
17. Me satisface la libertad que tengo para decidir por mí mismo los criterios de evaluación en mis contenidos académicos.	1	Se discuten en las academias y hay libertad para las propuestas y modificaciones.
	2	No me permiten reprobar.

Ítem (Intrínseco)	Comentarios	
18. Disfruto cada labor que realizo en mi trabajo y me siento feliz por los resultados que logro con mis alumnos.	1	Faltan insumos para realizar prácticas que complementes lo aprendido en el aula
	2	Falta más trabajo motivación para los alumnos
	3	Es más simple trabajar y se puede tener mejor resultados sin tener concurso.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
19. Estoy satisfecho con los incentivos, premios, reconocimientos económicos y oportunidades de promoción y asenso.	1	Profesores de nuevo ingreso deben de esperar mucho para algunos incentivos.
	2	Estoy bien con mi horario y premios.
	3	Ya no hay garantía de que al obtener mi maestría haya recategorización.
	4	Bajo el ESDEPED.
	5	No me permiten avanzar por falta maestría y no apoyan para realizar.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
20. El horario de trabajo me resulta incómodo.	1	De acuerdo cuando no se excede la jornada laboral.
	2	Estoy bien con mi horario.
	3	Estoy muy bien con mi horario, sin embargo para las prácticas deberían ser de 3 horas.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
21. La limpieza e higiene de mi lugar de trabajo es buena.	1	Aunque en los baños falta limpieza.
	2	Es deficiente porque requerimos la habilitación de un espacio para almacenar herramienta/material de pruebas realizadas.
	3	A veces los baños están muy sucios, pero el problema es ocasionado por compañeros que hacen mal uso de las instalaciones.
	4	Falta de limpieza dentro de los cubos.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
22. Estoy de acuerdo con el ritmo con el que tengo que realizar mis labores.	Ningún comentario	

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
23. Tengo la sensación de que en mi Institución Educativa se trata a todos con justicia e igualdad.	1	Los directivos.
	2	Veo preferencias.
	3	Le dan más horas-clase a quien barbea a gestor.
	4	No siempre sucede.

Ítem (Intrínseco)	Comentarios	
24. Trabajo a gusto con el personal de mi Academia y estoy satisfecho con la atención que se le dan a mis sugerencias y con la participación que tengo en las decisiones que se toman.	1	Las decisiones no se toman en consenso.
	2	No son flexibles ni saben escuchar.
	3	He propuesto sugerencias que son rechazadas por gestoría.

Ítem (Intrínseco)	Comentarios	
25. Mi trabajo me permite desarrollarme en otros ámbitos y dedicarle tiempo de calidad a mi familia.	1	No siempre.

Ítem (Extrínseco)	Comentarios	
26. La relación que tengo con mis superiores es cordial.	Ningún comentario	

Ítem	Comentarios	
27. Considerando todas las circunstancias, ¿qué tan satisfecho estoy con mi trabajo?	1	Estoy muy contento de estar laborando en una institución de educación superior y enseñar lo que me gusta.
	2	Podría aportar más a la Institución.
	3	En ocasiones me he desanimado porque aunque hubieran sido buenas mis ideas no me dieron apoyo o el seguimiento como tal; como aplicación de algún curso o capacitación para mí.
	4	Insatisfecho por el modo en que pagan.
	5	Satisfecho con lo que realizo, insatisfecho en algunas condiciones.

ANEXO 3

Respuestas de preguntas abiertas del Cuestionario de Satisfacción Laboral Docente

ANEXO 3.1

1. Describa un hecho que a lo largo de su vida laboral en la Institución haya producido una gran satisfacción en usted.

1 Elaboración de prototipo didáctico para hidráulica, comisionado para participación en algún proyecto

2	Por ayudar a la realización de un tesis de grado; ya que me permite compartir mi conocimiento.
3	La oportunidad de lograr superarme académicamente
4	Participación como asesor en un concurso nacional
5	Cuando recibimos capacitación en nuestras respectivas áreas, por ejemplo diplomados, etc.
6	El apoyo para realizar estudios de Doctorado.
7	Los horarios
8	Crecimiento profesional,
9	La primera certificación del programa educativo al que pertenezco
10	Ser líder de academia me ha permitido desarrollar y mejorar varios aspectos del PE el cual busco siempre mejore y sea de mejor calidad y a la vanguardia de la tecnología, trabajar de manera amena con mis compañeros me ha hecho sentir bien en mi área de trabajo y las actividades que realizo.
11	Obtener el grado de Maestro.
12	No tengo alguna por mencionar
13	Que mis alumnos tienen un alto índice de aprobación del EGEL, y uno de los alumnos que asesoré ganó un premio a nivel nacional.
14	Los alumnos muestran la asimilación del aprendizaje en las competencias nacionales e internacionales.
15	No tengo más de un semestre en la Facultad por lo que aún no puedo evaluar eso.
16	Ingresar al Sistema Nacional de Investigadores
17	Participar en un Cuerpo Académico del Programa Educativo
18	Encontrarme con alumnos en área laboral participando activamente en el desarrollo de proyectos.
19	Me siento muy satisfecho laborando en la institución a pesar de todos los problemas, reconozco el esfuerzo que hace la institución, pero es insuficiente para crecer más.
20	Obtener el grado de Maestro en Ciencias
21	Exposición de un experimento para un control automático en el encendido de una bomba de agua.
22	Presentación de talleres y apoyos a diversas actividades a la facultad, como son: Torneos, Semanas de Ingeniería, Exposiciones etc...

23	-----
24	Me siento totalmente satisfecho de haber obtenido una beca por parte de la Institución para estudiar una Maestría.
25	Estoy creciendo como persona y trabajador, estoy alcanzando mi meta de ser Ingeniero eléctrico, estoy de acuerdo con mi horario. Ayuda a relacionarte más con tus compañeros. Se puede trabajar a gusto en mi lugar de trabajo. Ayuda a facilitar mi trabajo. Me ha ayudado a que mi trabajo crezca cada día más. Me gusta mi salario me motiva trabajas bien, mi trabajo me gusta pues estoy aprendiendo
26	Me gustó mucho el que me hayan dado la oportunidad de dar cursos de química directamente como docente así como el curso de introducción al hábitat. En mi caso me gusta mucho la docencia, compartir mi experiencia y conocimiento. No tuve oportunidad de entrar como maestra ya que no tengo el nivel de doctorado que solicitan. Fue agotador por los horarios ya que no descuidé la parte de las prácticas en el laboratorio. Pero la satisfacción de poder compartir con los alumnos algo que estoy segura en algún momento les va a servir sobre todo en su camino profesional. Me gusta mucho mi trabajo sobre todo porque mi horario permite que también pueda estar con mi esposo e hija ya que soy foránea y no tengo a nadie más en ésta ciudad.
27	Después de 4 años en la Institución me dieron las facilidades para poder estudiar el doctorado con el apoyo institucional y el apoyo, en su momento, Pomep, lo cual me llevó a alcanzar uno de mis metas propuestas.
28	Han habido muchas atenciones de parte de los administrativos, se me ha recategorizado como lo indica el reglamento. El clima laboral el adecuado. El salario es decente aunque no haría mal un aumento.
29	-----
30	Creo que se me ha dado la oportunidad de crecer como líder de mi programa educativo.
31	Participación en el máximo órgano de gobierno: Consejo Universitario.
32	-----
33	Si el trabajo como tal basado en Resultados en \$ sería injusto pero los directivos han traducido ese factor \$ en apoyo al Desarrollo de Actividades. Considero que los Núcleos Básicos de Maestría y Cuerpos Académicos son el equivalente, uno trabaja y los demás sólo gozan de los beneficios, no son útiles y sólo entorpecen el trabajo. Se dice que lo imposible toma más tiempo; entonces estos grupos no dejan trabajar. Las agrupaciones deben ser por cargas laborales donde éstas Fortalezcan a la Universidad y no sólo sus intereses. El poder en estas personas genera Conflicto no crecimiento.
34	Carga adecuada. Recategorización. Salario: Los de la ley
35	Estudios y obtención del grado doctoral
36	La realización del Torneo Mexicano de Robótica.
37	El realizar labores es satisfactorio, Me han dado oportunidad de capacitarme en otros rubros, diferentes a mi carrera profesional. El único problema hasta ahora ha sido la falta de una solución propia o certera sobre mi definitividad en la institución.
38	Considero que la UNACAR es un excelente lugar de trabajo, ya que esta reconoce los esfuerzos míos, además me da mi espacio para seguir creciendo en lo personal y profesionalmente.
39	Docencia

40	-----
41	Que mis estudiantes obtengan reconocimientos o premios como resultado del trabajo realizado bajo mi tutoría y de mis colegas.
42	Me parece muy bien los horarios.
43	Fue y es para mí el trabajo mismo lo que me da y dio satisfacción porque es un trabajo altamente humanístico y las condiciones del trabajo aceptables. En el desarrollo personal me da tranquilidad de saber lo importante que es la formación de profesionales que formaran nuestro futuro en México, y el futuro es importante porque vamos a vivir en él.
44	Dentro de mi vida laboral siempre imparto materias que me gusta impartir,
45	Me gusto trabajar con jóvenes e impartir materias que tienen mucho importancia
46	-----
47	Mi trabajo con mis alumnos
48	-----
49	Lograr como objetivo final de un semestre un progreso grande de aprendizaje por parte de los alumnos, que quizás supera al mismo programa sintético que se tenía como punto de aprendizaje. Al final de semestre terminan con alto grado de conocimientos.
50	-----
51	Entrega de equipamiento para la carrera y espacio para laboratorio
52	-----
53	-----
Otros comentarios	
1	Ayudar con el crecimiento profesional de un alumno.
2	Me gusta la investigación científica.
3	Por ética propia.
4	Gestión de los directivos.

ANEXO 3.2

2. Describa un hecho que a lo largo de su vida laboral en la Institución haya producido una gran insatisfacción o disgusto.

1 Proyecto no avanzado

2	La falta de un estímulo por el trabajo que realizo.
3	Falta de transparencia y difusión en las decisiones que se toman para la facultad.
4	Participación en la planeación de un congreso interno y que no se haya dado la publicidad a otras universidades a tiempo
5	La dirección de posgrado pone todo tipo de obstáculos posibles para participar en las convocatorias de PRODEP
6	Apoyo para realizar el año sabático
7	Tramites
8	los contratos por hora
9	Falta espacios, equipos y reconocimiento al trabajo realizado
10	Falta de aire acondicionado ha hecho incomodo la labor en mi cubículo
11	-----
12	El rector actual, se esperaba más por ser Dr., pero resultado ser toda una vergüenza.
13	Que no haya presupuesto para ir a congresos
14	Falta de información de los problemas de la facultad.
15	Ninguna aun
16	El cierre de una carrera que es pertinente con la industria
17	-----
18	-----
19	Tener una infraestructura que compita con otras universidades de prestigio nacional
20	El descuento del salario por la huelga que promovió el Sindicato
21	La pérdida del ESDEPED por no tener la maestría y al obtenerla no me volvieron a considerar
22	La desigualdad en los bonos y la poca oportunidad de crecimiento y desarrollo laboral en mi área que impactan en no poder participar en reconocimientos e incentivos, no poder percibir un mejor salario y también en el Desarrollo educativo al no poder participar en los mecanismos con los que cuenta la institución para continuar con la mejora académica y desarrollo personal y laboral.
23	-----
24	Me siento totalmente Insatisfecho por no poder estudiar un Doctorado, ya que la Institución pone demasiadas trabas para apoyarme con una beca. Por otra parte también me siento insatisfecho por no poder subir de nivel como PTC ya que la Institución pone demasiados inconvenientes y trabas.
25	Que hay muchos trabajadores que no quieren enseñar y mucho se van a la hora de su trabajo

26	Desde el inicio comenté y he solicitado instalaciones del laboratorio de química más amplias por la cantidad de alumnos que ingresan. También hemos solicitado al director, y directamente en rectoría el que consideren un apoyo mensual (bono) debido a que somos el único personal de la universidad (Tec. de laboratorios) que no recibimos dicho incentivo. Tampoco nos dejan participar en la obtención de becas en ciertos programas. Me gustaría que me dejaran seguir participando en la impartición de cursos frente a grupo, considero que tengo el perfil y experiencia para química, introducción al hábitat, higiene y seguridad, microbiología o Ingeniería Ambiental.
27	El autoritarismo en cualquier situación del trabajo, como permisos, distinción de personas para ejercer recursos federales o estatales.
28	La única insatisfacción es debida a que me han puesto una carga de materias bastante pesadas y no me deja tiempo para hacer investigación. Además desde hace 5 meses o mas no hay aire acondicionado y no se puede trabajar debido al calor. También el área de cubículos no tiene privacidad y el ruido de los alumnos no deja trabajar a gusto.
29	-----
30	El espacio para las clases se ha reducido con las nuevas instalaciones que se ha habilitado por lo que es necesario ampliar las aulas y laboratorios.
31	Exceso de carga académica lo cual no me permite concluir mis proyectos académicos y tratar especiales a otros docentes que dedican tiempo a otras actividades ajenas al trabajo como trabajos particulares.
32	La falta de aire acondicionado para lograr confort.
33	Sería lindo contar con un cubículo más grande, que funcione el aire acondicionado y contar con espacios para dar clases de Maestría cuando tienes grupos muy pequeños.
34	Condiciones físicas de trabajo: Falta clima ambiental
35	La adquisición de la casa en la villa Universitaria.
36	La descompostura del aire acondicionado del edificio B. Lleva 6 meses sin funcionar.
37	-----
38	Falta más infraestructura en laboratorios, Mejor sueldo
39	Falta de reconocimiento, Falta de capacitación.
40	-----
41	Que la carga de trabajo no es equitativa y recompensada económicamente como lo hacen en el ESDEPED. No es posible creer en la investigación por falta de infraestructura y apoyo por parte de la Universidad. Son escasos los recursos para actividades de investigación. Es muy difícil desarrollar y sustentar proyectos de estudiantes de maestría. No hay congruencia entre lo que nos exigen y lo que aporta la Institución para realizar nuestras actividades básicas. Todo el equipo y material que empleamos para nuestras actividades de docencia e investigación lo conseguimos de nuestros proyectos externos.

42	En ocasiones el número de alumnos en una materia superan los 40 alumnos, esto lo hace muy pesado y no es aprovechado al máximo por el número de alumnos. Considero que para cambiar de nivel, no debe pasar tanto tiempo para solicitarlo; ya que son muchos requisitos los que piden. Mantenimiento en los aires acondicionados para que estos siempre estén funcionando correctamente.
43	Un hecho de insatisfacción acá en UNACAR fue el de haberme engañado cuando se creó la difusora radio-Delfín. Me dijeron que me iban a pagar y que debía presentar y pasar un examen en la SCT para que se le permitiera Transmitir. Pues bien pase el examen y estuve en la puesta en marcha y cuando todo estuvo bien me di cuenta que no estaba en nómina y que no recibí ni las gracias y hace poco supe de un premio nacional para personal de la difusora pero para mí ni las gracias.
44	Reglas de ESDEPED cambian de manera no satisfactoria.
45	1) Estamos en mayo 2016 pero la credencial del docente venció en diciembre 2015. 2) Organización de ESDEPED en este año horrible, un montón de errores en documentación que nos proporcionan. 3) Convocatoria no debe incluir tiempo vacacional 4) Todavía no entregan recibo de nómina de quincena 10/ 2015
46	El tiempo en adquirir equipo de investigación.
47	-----
48	-----
49	El pago de solo 8 meses al año de 12 meses, y el nulo apoyo para estudiar una maestría, aun cuando lo solicité.
50	-----
51	-Trato diferente al de otras carreras, como falta de espacios no considerados en encuestas, etc. -Falta de eficiencia en el manejo de recursos en proyectos generados -Falta de congruencia en algunos procedimientos administrativos
52	-----
53	-----
Otros comentarios	
1	No se haya considerado en el programa operativo anual y que no haya suficientes proyectores.
2	La ignorancia y mala administración de la directiva del sindicato.
3	Por ser laboratorista no tengo derecho a superarme cada día más. Las ganas las tengo, la UNACAR no.
4	Falta de honestidad para llevar apropiadamente y legalmente el asunto.
5	Demasiada preferencia, codicias, entre otras cosas.
6	Insatisfacción porque no hay crecimiento laboral.

ANEXO 3.3

3. ¿Considera que su relación con el equipo directivo/administrativo influye en su trabajo?

¿Por qué?

1	Si	Representan un apoyo directo en el logro de los objetivos. Por ejemplo, trámites entre otros
2	Si	Ya es necesaria una fluidez para poder colaborar de una forma eficiente en el trabajo.
3	No del todo	La parte teórica es mi responsabilidad, pero la práctica requiere el apoyo de la dirección.
4	No del todo	Existe una mejor coordinación en el trabajo
5	Si	Una mejor relación se traduce en mejor comunicación y confianza
6	Si	El tener cargo como Gestor de PE, Líder de C.A. o pertenecer a algún órgano de gobierno de la facultad siempre implica una relación de trabajo con el secretario escolar y el director de la facultad.
7	Si	Tomar tiempo educado para recibir y escuchar
8	Si	Para toma de decisiones
9	Si	La relación entre los directivos es esencial para el buen trabajo en conjunto
10	Si	Si agiliza la realización de mis labores y me apoya para poder conocer mis inquietudes y dudas.
11	Si	Si debido a que es más sencillo poder gestionar tramites.
12	Si	De forma negativa, pues a pesar de haber gente con talento para crear proyectos, seguimos en la misma dándonoselas a personas de fuera y lo peor que hacen mal la labor.
13	Si	si porque si no se cuentan con las herramientas e instalaciones adecuadas, como proyectores, extensiones, aire acondicionado, baños funcionales, no se pueden realizar las actividades de manera adecuada
14	Si	Siempre hay un buen trato
15	No	es totalmente independiente
16	No del todo	porque siempre cuando hay buena relación es menos incomodo solicitar algo para realizar tus actividades o proponer actividades
17	Si	Trámites y Gestiones Académicas
18	Si	Por el ambiente laboral ya que es de ayuda ir de la mano para lograr la misión y visión de la UNACAR.
19	No del todo	Depende de otros factores
20	No	por las atenciones
21	Si	-----
22	No	-----
23	Si	Porque cuando se necesita de su apoyo nunca solucionan los problemas y siempre hay excusas.

24	No del todo	Porque no estoy como PTC. El laboratorista solo atiende a los alumnos y en mi caso apoyo con impartir clases frente a grupo.
25	Si	Ayuda mucho en tu trabajo siga creciendo tanto laboral y amistad
26	No del todo	No tiene por qué afectar. Debe existir buena comunicación, cordialidad y cero chismes.
27	Si	De manera indirecta el clima laboral afecta en cualquier sentido, aunque no esté relacionada la actividad, ejemplo en la docencia.
28	No del todo	-----
29	No	-----
30	Si	-----
31	Si	-----
32	Si	-----
33	Si	Puedes encontrar apoyo y guía.
34	Si	Porque debe haber comunicación y fijar metas. Debe haber más reuniones
35	Si	-----
36	Si	De su trabajo depende la realización de las actividades diarias.
37	No seleccionó	-----
38	Si	Generan buen ambiente de trabajo
39	Si	Por la apatía
40	Si	-----
41	Si	-----
42	No	-----
43	No del todo	Me afecta su mentalidad favoritista.
44	Si	-----
45	Si	-----
46	Si	-----
47	No seleccionó	Prefiero cumplir mis obligaciones profesionales y estoy trabajando no para obtener premios.
48	Si	Si existe de gran impacto al P.E.
49	No del todo	En todo soy libre excepto a la hora de reprobar alumnos que alcanzan el nivel suficiente.
50	No seleccionó	-----
51	Si	Porque facilita la realización de manera eficiente del trabajo.
52	Si	-----
53	No del todo	-----

ANEXO 3.4

4. ¿Considera que la Gestión Directiva de su Institución Educativa es satisfactoria? ¿Por qué?

1	Si	Ha tomado en su mayoría buenas decisiones
2	Si	No tenido algún problema en este ámbito.
3	No del todo	Falta comunicación y transparencia
4	No del todo	A veces demora en dar seguimiento a problemáticas de gran importancia
5	Si	Algunos departamentos sí. Porque es muy fácil hablar con los directivos sin tanta burocracia.
6	No	En muchas ocasiones no se siguen los lineamientos o reglamentaciones establecidas por la institución.
7	No del todo	No hay respuesta
8	Si	Muestra compromiso por alcanzar niveles altos de satisfacción
9	Si	Sin palabras
10	Si	En lo posible la dirección ha solucionado los problemas que han surgido, más sin embargo has situaciones ajenas a ellos para la solución de los problemas.
11	Si	Porque se cuentan con buen ambiente además se trata de dar solución oportuna.
12	No	Solo hay preferencias por desgracias
13	Si	Porque sigue habiendo deficiencias en las instalaciones, en el equipamiento y en la presupuestal de los programas educativos.
14	No del todo	Pienso que no hay solución pronta a problemas de comunidad
15	No	No he tenido que interactuar de esa manera aun
16	Si	Es accesible y muy amable, aunque le falta un poco de decisión
17	Si	Atienden adecuadamente
18	Si	Por la alta responsabilidad que implica sus actividades.
19	No	Falta más planificación a largo plazo
20	Si	Por la capacidad de negociación
21	Si	-----
22	Si	-----
23	No del todo	Hay algunas cosas que no convencen por la poca dedicación que hay.
24	Si	Considero que sí, pues de una u otra forma estamos apoyando al alumnado.
25	Si	Puedo pedir opinión de la directiva sobre mi trabajo
26	Si	Sin embargo, creo que falta un poco más de PLANEACIÓN, organización, y COMUNICACIÓN.

27	No	Hace falta muchas cosas para lograr un buen clima laboral, espacios, clima, aulas, material, etc.
28	No del todo	-----
29	Si	-----
30	Si	-----
31	No del todo	-----
32	Si	-----
33	Si	Te escuchan.
34	No del todo	Hace falta comunicación entre directivos y docentes
35	No	Es muy bajo el nivel de Física y no hay un plan apropiado para elevarlo. No se toman en cuenta mis propuestas.
36	Si	Se han valorizado todas las gestiones exitosamente.
37	No seleccionó	-----
38	Si	El director tiene una calidad humana excelente
39	No	No realiza gestión directiva
40	No del todo	-----
41	No del todo	Porque el apoyo de infraestructura y equipo no es equitativo ni suficiente para realizar prácticas de laboratorio y mucho menos para investigación.
42	No del todo	Se necesita apoyo para infraestructura de P.E.
43	No del todo	Por la misma causa anterior
44	Si	-----
45	Si	-----
46	Si	-----
47	Si	Nunca he tenido problemas y he tenido sólo apoyo.
48	No del todo	Por la gente que es líder del P.E. sin conocer ni trabajar en beneficio
49	Si	De ellos no depende del todo lo que me incomoda más: el pago y el apoyo para maestría.
50	No seleccionó	-----
51	Si	Ha cumplido lo que ha propuesto en algún momento
52	Si	-----
53	No del todo	-----

ANEXO 3.5

5. Tomando en cuenta todo lo que se relaciona a su trabajo. ¿Qué estrategias recomendarías para mejorar la satisfacción laboral de usted como docente?

1	Apoyo para asistencia a cursos y capacitaciones, apoyo en materiales para el laboratorio.
2	Integrar una forma en la que pueda participar más en las actividades docentes para poder compartir el conocimiento. Pero también que exista un incentivo al respecto.
3	Trabajar en equipo hacia un fin, con comunicación y transparencia
4	Realización de juntas a tiempo para obtener una mejor coordinación y generar sanciones a quienes incurran en al menos dos faltas.
5	Menos burocracia.
6	Apegarse a la ley orgánica de la institución, el estatuto general de la institución y demás reglamentación establecida.
7	Tener tiempo más libre de otras actividades.
8	Agilizar más el proceso de asignación de estímulos. Mejorar el mantenimiento general de instalaciones. Mejorar la tramitología interna.
9	Que se entregue el material y espacio disponible para realizar el trabajo de manera adecuada y digna.
10	Seguir mejorando los métodos que están utilizando.
11	Tener reuniones y preguntar sobre los pendientes a los profesores.
12	Que escuchen y no sean cerrados de mente.
13	El principal es el equipamiento suficiente, con proyectores, extensiones y equipo de laboratorio actual.
14	Mejor comunicación entre pares.
15	Mejorar el material de apoyo audiovisual.
16	Mayor igualdad entre los programas educativos.
17	Que el personal administrativo atienda adecuadamente
18	Ayudarnos con herramientas tecnológicas y de comunicación.
19	Planificar, mejorar el ambiente laboral, mejorar la infraestructura, e incentivar a los que más producen.
20	Con respecto a la Gestión y área administrativa ninguna. Con respecto al sindicato actual prefiero pertenecer a un sindicato exclusivamente de maestros.
21	Dar clases y volver a tener ESDEPED.

22	Mejorar los reconocimientos e incentivos, Mejorar el Desarrollo laboral con mejores posibilidades de ascenso o las bases claves para el mismo.
23	-----
24	Que se le apoye al trabajador para que se supere cada día más, darle la oportunidad de desarrollarse profesionalmente, y no poner siempre trabas o que te digan que tienes que renunciar a tu puesto para poder participar en convocatoria para PTC.
25	Tratar de juntar a los docentes y administrativos para pedir opiniones sobre la educación a los alumnos
26	Primero que nada ampliar mi laboratorio que no me falle el suministro de agua, luz, aire acondicionado y que me compren bancos nuevos.
27	La docencia, es solo una de las Actividades que hace un profesor. Pero en términos generales lo que se podría mejorar es la transparencia, comunicación personal y mejor administración de los recursos.
28	-----
29	-----
30	-----
31	Aplicar la reglamentación existente
32	Mejorar condiciones físicas de trabajo. Implementar Sistemas suficientes de aire acondicionado.
33	Mejorar infraestructura y no generar topes creo que los Cuerpos Académicos y Núcleos son en 90% un estorbo y no un apoyo.
34	Llevar a cabo reuniones entre el director y los docentes fijar metas, proyectos. Debe fluir la información por ambos lados. Distribuir adecuadamente los recursos entre P.E.
35	Integrar un solo pago al salario, quitar el ESDEPED. Realizar votaciones para elección de líderes de academia. Mejorar el inmobiliario y la biblioteca
36	Hace falta una sala de maestros, impresoras con tóner y más proyectores.
37	-----
38	Mejores laboratorios, biblioteca y un mejor sueldo.
39	Que se pongan a trabajar cada una de las partes.
40	Que la toma de decisiones sea colectiva y equitativa para beneficio común de todos los docentes.
41	Que la universidad otorgue un pequeño porcentaje de los recursos para poder realizar investigación y mantener los posgrados y proyectos, así como los trabajos de tesis de los alumnos.
42	Apoyo para la compra de material y equipo que se necesite para realizar prácticas en algunas materias y puedan ser teóricas-prácticas.

43	Tomar el respeto debido a la preparación del docente y prohibir la falta de respecto porque no es justo que quien sea maestro verdadero se le dé con regla en la cabeza.
44	Recomiendo cambiar reglas de ESDEPED
45	Cambiar reglas de ESDEPED
46	Disminuir los tramites y candados para realizar en tiempo y forma las distintas actividades.
47	1) Mejorar el sistema de estímulos, 2) Recordad que la Universidad es una escuela con el área de la investigación y no el centro de la investigación con la escuela como una carga más (equilibrio), 3) Recordar y aumentar el papel social de la escuela superior.
48	Que los puestos de líderes realmente sean líderes.
49	Mejorar el pago a los maestros H/S/M. Que sean contratos de 6 meses 2 veces al año, y becas de posgrado para capacitar a su personal (maestros).
50	-----
51	-----
52	-----
53	-----

ANEXO 4

Entrevista con el Director de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

1. ¿Qué funciones desempeña?

Las funciones que desempeño como director la primera es representar legalmente a la Facultad; representarla en las cuestiones académicas; presidir el Consejo Técnico de la Facultad; todo lo que tiene que ver con lo administrativo, corresponde también la dirección; lo que tiene que ver con presentar el presupuesto operativo anua; presentar el Programa de Desarrollo de Unidad Académica; y todo lo que son las actualizaciones; esas serían las principales funciones que desempeña el Director.

2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo el puesto de Director?

Yo oficialmente estoy en este cargo desde el 28 de Agosto del 2013, es decir, prácticamente llevo 3 años.

3. ¿Considera que existe una buena relación entre el personal del departamento Directivo/Administrativo de la Facultad? ¿Qué evidencias hay?

Desde el punto de vista del Director, considero que sí; en la parte Administrativo tengo 6 personas a mi cargo, 5 auxiliares administrativos (secretarias) y 1 secretario administrativo. Si es relativo a la relación entre todo el personal, en el caso de mantenimiento pues nosotros tenemos contacto directo con el supervisor de mantenimiento, ese es nuestro enlace con el personal de mantenimiento; lo mismo hay con el de servicios generales, el personal de limpieza, tenemos aquí un supervisor con el que, ya sea yo o la secretaria administrativa da ciertas indicaciones.

Evidencias, lo que tenemos de evidencias son documentos oficiales que tenemos que estar generando; las evidencias también están en las reuniones que se hacen de forma periódica; cada semestre con los gestores hacemos una reunión entre el semestre, y cuando se está trabajando sobre los horarios, hablamos hasta 3 o 4 reuniones. El trabajo en equipo es una evidencia bastante importante. Asimismo los líderes de Academia tienen como evidencia una reunión cada mes y esa es la que coordina la Dirección General Académica, de esa si piden una evidencia como tal que es la minuta de la reunión, se le llama de trabajo colegiado.

Lo que son gestores, líderes, coordinadores de maestría, y ciencias básicas corresponden a la parte académica.

Lo que son mantenimiento, servicios generales y nosotros (que ejecutamos algunos procesos administrativos), si hay un procedimiento específico porque corresponde a la administración.

En el caso de mantenimiento y servicios generales (limpieza) están esos procedimientos, como las solicitudes de servicio y los reportes que nosotros evaluamos, lo cual tiene que ver con lo que es gestión de calidad; evaluamos si el servicio es bueno o si es malo.

Ahora que vino la evaluación de administración por parte de CIEES, salió un comentario en algunas entrevistas relativo al ambiente laboral en el sentido de que esa información debe de reutilizarse para cuestiones de mejora, pero que también debería perfilarse bastante bien cuáles son las preguntas que se tienen que hacer para no ser tan rígidos y no que se vuelva un instrumento que en lugar de apoyar sea que nos estemos poniendo la soga al cuello en ese sentido. Entonces, en cuanto a la evaluación del ambiente laboral lo lleva a cabo específicamente recursos humanos. Nosotros, o al menos yo como dirección, la medición del ambiente laboral a través de algún instrumento no lo realizo.

La forma en que podemos medir en ambiente laboral es más bien a través de la interrelación y con la contra entrega de los encargos, al fin de cuentas los tiempos que se manejan o que manejamos, dan pauta a estar exigiendo más o menos a cada uno de estos elementos que participan, pero tener un instrumento para medir no.

Hay un instrumento que usa la universidad para medir a los profesores por parte de los estudiantes, ese sí; y ese se utiliza o le pega más bien en indicadores de la evaluación del estímulo del desempeño docente, pero esa nada más es la evaluación de los alumnos a los profesores, entonces, no hay una evaluación como tal de esto; lo que sí se hace es ir verificando en algunos casos si los profesores están cumpliendo con el temario, con sus clases y todo eso, pero o es algo que esté reglamentado ni de forma cotidiana

4. ¿Cuál es su percepción en cuanto a la satisfacción laboral docente dentro de la Facultad en relación con la Gestión Directiva? (Para fines de esta investigación la gestión directiva la conforma el personal del departamento Directivo/Administrativo, el cual está integrado por: El Director de la Facultad, El

Secretario Escolar, el persona alterno de Dirección y Apoyo Escolar (secretarias, asistentes), el personal del departamento de Control Escolar, los Gestores Académicos, los Coordinadores de Maestrías, la Coordinación de Tutorías, los Líderes de Cuerpos Académicos, el Líder de Academia de Ciencias Básicas, el personal de la Biblioteca, el personal técnico de mantenimiento y el personal de limpieza.)

Mi percepción sería entre más o menos satisfactorio y satisfactorio; y también dependería si se hiciera la encuesta a todos los profesores, dependerían también las áreas. Hay áreas o programas educativos que se han visto más beneficiados que otros, pero no es por una cuestión de tendencia a la preferencia, sino tiene que ver también con el trabajo que hacen los profesores. La asignación y la entrega o el desempeño va haciendo que vaya uno buscando más apoyos a unos que a otros.

Tenemos una plantilla que no es uniforme, tenemos ya gente que es muy grande y que a veces no encaja mucho con los jóvenes, entonces los jóvenes llegan a veces con mucha energía, con mucho ímpetu y los grandes los frenan y en ese frenado a veces surgen los conflictos. Tenemos docentes de 26, 27 años, y eso nos ayuda mucho en el sentido de que se identifican con los alumnos, porque tenemos algunos profesores ya mayores que son muy reacios, en especial algunos doctores de ciencias básicas, y eso nos pega. A veces por reconocimiento he tenido que intervenir; algunos directamente me han dicho que no se ha dado el reconocimiento adecuado a mi trabajo o alguien más está siendo reconocido por el trabajo que yo también hago, entonces eso se relaciona directamente con la satisfacción, entonces ¿cómo medirlo? Es difícil pero esta investigación que usted está haciendo nos serviría.

5. ¿Considera importante que los docentes de la Facultad tenga un alto nivel de satisfacción? ¿Por qué?

Si es importante, porque si no conocemos como está el ambiente nos afecta. Yo me he preguntado a veces el por qué no logramos mejorar algunas cosas y puede tener que ver con la satisfacción laboral.

Definitivamente la satisfacción laboral beneficiaría a la institución; si yo recuerdo (personalmente) la formación que llevé, siempre que había una motivación se trabajaba mucho mejor y creo que hay algunas políticas universitarias que sí son buenas pero que no han logrado el impacto o los resultados por esta situación; porque la satisfacción laboral a veces como que enmascara el ánimo o la colaboración del profesor hacia eso, viéndolo como política institucional, o quizás al bajarlo de política a una actividad, ahí no se está haciendo el cambio adecuado y por eso el profesor lo ve como algo más de apoyo y algo más de pérdida de tiempo. Por eso es importante conocer esta parte en cuanto a la satisfacción laboral.

Y la cuestión de los incentivos; el incentivo principal que es el económico no precisamente implica que vas a tener mejores resultados; y aquí en la Facultad hay 54 profesores y yo creo que el 80% sí realiza el trabajo que está haciendo por satisfacción a su trabajo como docente y el otro 20% a lo mejor está por alguna situación temporal y eso si afecta. Por las exigencias a veces del trabajo los ritmos son un poco distintos y también esto puede dar una idea del porqué... se critica mucho siempre a la academia de la vinculación empresa-universidad, entonces a lo mejor esto puede dar algún resultado de que no se logra la

vinculación por algún problema que se tiene en la academia que no permite que se vincule propiamente hacia la empresa, porque las exigencias son distintas pero yo creo que la academia tiene bastante nobleza, y algunos abusan.

6. ¿Qué acciones realiza el departamento Directivo/Administrativo para garantizar la satisfacción laboral de los docentes de la Facultad?

Aquí como dirección yo respondería que no realizamos ninguna. Pero existe nada más lo que son acciones institucionales como son las posadas o actividades de ese tipo, y se realizan algunas actividades de acuerdo a las estaciones.

También cada quinquenio la universidad reconoce a algunos profesores por su desempeño; se hace una ceremonia y hay un incentivo económico.

ANEXO 5.
Matriz de congruencia

Planteamiento del Problema de Investigación		Hipótesis		Instrumentos		
Pregunta Central	¿Cuál es la percepción docente de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que incide en la satisfacción laboral?	Objetivo General	Analizar la percepción docente de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen y su incidencia en la satisfacción laboral.	La gestión directiva incide de manera positiva en la satisfacción laboral debido a que la percepción docente es buena.	La gestión directiva incide de manera negativa en la satisfacción laboral debido a que la percepción docente es mala.	-Escala de actitudes -Cuestionario autoadministrado
Preguntas Específicas	1 ¿Cuál es la percepción de los docentes en cuanto a la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen?	Objetivos Específicos	1 Detectar la percepción de los docentes acerca de la gestión directiva que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.			-Escala de actitudes -Cuestionario autoadministrado
	2 ¿Cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción relacionados con la gestión directiva que influyen en la satisfacción laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen?		2 Identificar los factores de satisfacción e insatisfacción relacionados con la gestión directiva que influyen en la percepción de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.			-Escala de actitudes -Cuestionario autoadministrado
	3 ¿Qué acciones lleva a cabo la dirección de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que garantiza la satisfacción laboral docente?		3 Describir las acciones que realiza la dirección de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen que garantiza la satisfacción laboral de los docentes.			- Cuestionario por entrevista personal

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. PEARLMAN, Mary, y otros: *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: BID-PREAL.
Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9217.pdf>
- Aguerrondo, I. (2015). *Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana*. Educación y ciudad, (19). Recuperado de:
<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/116/105>
- Aguilar, F. y Guerrero, A. (2014). *Las habilidades directivas y su relación en la satisfacción laboral del personal en los centros de educación básica alternativa estatales de la jurisdicción de la UGEL No. 04, 2013*. (Tesis de maestría inédita). Universidad César Vallejo, Lima, Perú:
- Alcántara, A., Bonilla, M., García, M., Pérez, C., Ramírez, C. y Sotelo, O. (2014). *Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. (Antología). Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Alonso Martín, P. (2008). Estudio comparativo de la satisfacción laboral en el personal de administración. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(1).
Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622008001100002&lng=es&tlng=es

Amaru, A. (2009). *Fundamentos de Administración: Teoría general y proceso administrativo*. México: Pearson Educación.

Antúnez, S. (1993). *Teoría y práctica de la gestión escolar*. Aula de Innovación Educativa.

Revista Aula de Innovación Educativa 15. Madrid, España. Recuperado de:

<http://www.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/teoria-y-practica-de-la-gestion-escolar>

Antúnez, S. (1998). *La Gestión Escolar en la Escuela Primaria, Seminario sobre gestión escolar*.

México – España: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=zcyjyTOFDVQ>

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: Secretaría de Educación Pública.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Nuestras instituciones afiliadas: Universidad Autónoma del Carmen*. México: Autor

Recuperado de:

http://web.archive.org/web/20120524164959/http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/afiliadas/28.html

Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social. Décima edición*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.

Beltrán-Quera, M. (1980). *Las actitudes humanas. Un análisis preliminar de su concepto y de sus componentes*. *Anuario de Psicología*. N° 22. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64469/88151>

- Berales, P. (2009). *Gestión Escolar: El desafío de la función directiva en Argentina*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-193360_archivo5.pdf
- Bowling, N. y Cucina, J. (2015). *Robert Hoppock: Early Job Satisfaction and Vocational Guidance Pioneer*. Estados Unidos: Society for Industrial and Organizational Psychology and Society for Human Resource Management, 53(2). Recuperado de: <http://www.siop.org/tip/oct15/pdfs/hc.pdf>
- Caballero, K. (2002). *El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza*. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>
- Caballero Martínez, J. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista De Investigación Educativa*, 21(2). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99291/94891>
- Canfux Gutierrez, J., & León Gutierrez, F. (2009). Gestión en la Educación de Jóvenes y Adultos: visión desde la praxis educacional. *Revista Integra Educativa*, 2(3). Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-404320090003000008&lng=es&tlng=es.
- Casassus, J. (2002). *Cambios paradigmáticos en educación*. Revista Brasileira de Educação, 20. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>
- Castel, A. (2008). *La satisfacción laboral y sus determinantes en las cooperativas*. En Universidad, Sociedad y Mercados Globales. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Recuperado de: <file:///C:/Users/Sofia%20Gtz.%20Olivos/Downloads/Dialnet-LaSatisfaccionLaboralYSusDeterminantesEnLasCoopera-2774951.pdf>

- Chiang, M.; Martín, M. y Núñez, A. (2010). *Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral*. España. Universidad Pontificia Comillas.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. Segunda Ed. México: Mc Graw Hill Educación.
- Correa-Correa, Z., Muñoz-Zambrano, I., & Chaparro, A. F. C. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12(4). Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/32914/33266>
- Cruz, B., Austria-Corrales, F., Herrera-Kiengelher, L., Vázquez-García, J., Vega, Z. y Salas-Hernández, J. (2010). *Estrategias activas de afrontamiento: un factor protector ante el síndrome de burnout “o desgaste profesional” en trabajadores de la salud*. *Neumol Cir Torax*, 69(3), 137-142. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/neumo/nt-2010/nt103b.pdf>
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. Decimoprimer edición. México: Mc Graw Hill.
- De la Federación, D. O. (1917). Artículo No. 3. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Delgado, M L; (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *EDUCAR*, 48() 9-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130838002>
- Delors J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- Edwards, B., Bell, S., Arthur, W. y Decuir, A. (2008). *Relationship between facets of job satisfaction and tasks and contextual performance*. *Applied Psychology*, 57(3). Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464->

0597.2008.00328.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIEDn

Escuela Agroecológica de Pirique. (2011). *Manual de gestión directiva en un modelo holístico*.

Manual 5. Chile: Fundación Origen. Recuperado de:

<http://fundacionorigenchile.org/esp/wp-content/uploads/2011/11/Manual-Gestion-Directiva.pdf>

Fanfani, E. (2012). *La escuela y la cuestión social*. Diálogos Pedagógicos, 6 (11), Recuperado de:

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/457/pdf>

Flores, J. (2013). *Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Instituto Politécnico Nacional. Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación.

Flores, J. (2014). *Teoría de la Administración. Dirección*. Instituto Politécnico Nacional. Maestría en Administración de Negocios.

Forero, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*.

(Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: Facultad de Educación: Colombia. Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/352/TO-16298.pdf?sequence=1>

Franklin E. (2007). *Auditoria administrativa, gestión estratégica del cambio*. México: Pearson. Prentice Hall.

Fuentes, S. (2012). *Satisfacción laboral y su influencia en la productividad: Estudio realizado en la delegación de recursos humanos del organismo judicial en la ciudad de Quetzaltengo*.

(Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar: Quetzaltengo Recuperado de:

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/43/Fuentes-Silvia.pdf>

Furnham, A. (1992). *Personality at work. The rol of individual differences in the workplace.*

Londres, Inglaterra: Routledge.

Gago, F. (2004). *La dirección pedagógica en los IES: un estudio sobre liderazgo educacional.*

España: Ministerio de Educación y Ciencia.

García, L., Ruiz M. y García M., (2009): *Claves para la educación.* España: Narcea.

García, M.P. y Ortíz, F.G. (2007). *Recopilación de datos. Metodología de la investigación.*

México: Limusa.

Gardner, H. (2007). *Las cinco mentes del futuro.* España: Paidós.

Gibson, J. (1996). *Las organizaciones. Octava edición.* Madrid, España: Mc Graw Hill.

Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas.*

México: Taurus.

Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Electrónica InterAção Psy, 1(1).* Recuperado de:

<http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsacd/cd49/artigo3.pdf>

Gobierno de la República (2016a). *Reforma Educativa.* Recuperado de:

<http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>

Gobierno de la República (2016b). *Ley General de Educación.* Recuperado de:

<http://reformas.gob.mx/infografico/ley-general-de-educacion>

Gobierno de la República (2016c). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la*

Educación. Recuperado de: [http://reformas.gob.mx/infografico/ley-del-instituto-nacional-](http://reformas.gob.mx/infografico/ley-del-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion)

[para-la-evaluacion-de-la-educacion](http://reformas.gob.mx/infografico/ley-del-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion)

- Gobierno de la República (2016d). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: <http://reformas.gob.mx/infografico/ley-general-del-servicio-profesional-docente>
- González, M., (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Hannoun, G. (2011). *Satisfacción Laboral*. (Tesis de maestría inédita). Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4875/hannouncetrabajodeinvestigacion.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a. ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R., y González-Gómez, J. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios*. Humanidades, 68(20), 5. Recuperado de: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2E5.pdf>
- Herzberg, F. (2003). *Una vez más: ¿cómo motiva usted a sus empleados?* España: Harvard Business Review. Recuperado de: <http://siteparalaeducacionenlinea.bligoo.es/media/users/17/893419/files/183726/frederick-herzberg-harvard-business-review.pdf>
- Huergo, J. (2003). Los procesos de gestión. *Material de lectura para los cursos de "Comunicación en las organizaciones públicas"*. Provincia de Bs. As.: IPAP, 2004. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>

Instituto de Formación Docente Continúa N° 715. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-193360_archivo5.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). “*Estadísticas a propósito del... día del maestro (15 de mayo)*” *Datos nacionales*. Aguascalientes, México. Recuperado de:

<http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/maestro0.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Ocupación y empleo. Indicadores de ocupación y empleo al segundo trimestre de 2016*. México. Autor. Recuperado de:

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>

Instituto Tecnológico de Sonora, *Dirección en la Naturaleza del Proyecto*. Recuperado de:

http://biblioteca.itson.mx/oa/ciencias_administrativa/oa16/direccion_naturaleza_proyectos/x1.htm

Koltko, M. (2006). *Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification*. Review of general psychology, 10(4).

Locke, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction: Handbook of Organizational and Industrial Psychology*. Chicago, Estado Unidos: Rand Mc. Nally.

Loitegui, J, (1990). *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la administración Foral de Navarra*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología de la Universidad Complutense: Madrid, España.

Lussier, R. (2002). *Liderazgo*. México: Thomson.

Mansilla, F., García, J., Gamero, C. y Congosto, A. (2010). *Influencia de la insatisfacción laboral en las demandas de cambio de puesto de trabajo por motivos de salud*. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 56(219), 147-157. Recuperado de:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-

[546X2010000200005&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2010000200005&lng=es&tlng=es)

Martínez, J. y Mata, F. (2004). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Revista de Educación, (333). Recuperado de:

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re333/re333_17.pdf

Mendioca, G. (2003). *El enfoque metodológico de la tesis. Sobre tesis y tesisistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Primera Edición*. Argentina: Espacio editorial.

Millán, C., Córdoba, S. y Ávila, L. (2009). *Gestión Administrativa para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones distritales República de Panamá y Manuelita Sáenz. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José Caldas: Facultad de Ciencias y Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Colombia: Revolución educativa, Colombia aprende.

Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección*. México: Ediciones DDS México.

Molinar, M. y Velázquez, L. (2007). *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.

Münch, L. (2002). *Más allá de la excelencia y de la calidad total*. México: Trillas.

Münch, L. (2005). *Liderazgo y Dirección: El liderazgo del siglo XXI*. México: Trillas.

Muñoz, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid: España. Recuperado de:

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/43/Fuentes-Silvia.pdf>

Nader, M. y Castro, A. (2007). *Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: un análisis según el modelo de liderazgo transformacional – transaccional de Bass*. Bogotá,

Colombia: Univ. Psychol, 6 (3) Recuperado de:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a18.pdf>

Omar, A. (2010). *Transformational leadership and job satisfaction: The role of trusting in the supervisor*. Argentina: Universidad Nacional del Rosario. Recuperado de:

file:///C:/Users/Sofia%20Gtz.%20Olivos/Downloads/Dialnet-

LiderazgoTransformadorYSatisfaccionLaboralElRolDeL-3776853.pdf

Ordorika, A. (2015). *Revista de la Educación Superior: Equidad de género en la Educación Superior*. 54 (2), No. 174 abril –junio. ANUIES Editorial.

Ortiz, E. C. (2010). *Percepción del grado de desempeño directivo*. Coordinadores Libro

Electrónico del I Coloquio de Competitividad y Capital Humano, 181. Recuperado de:

<http://www.procomcap.com/documentos/Libro%20Electronico%20Memorias%20del%20I%20Coloquio%20de%20Competitividad%20y%20Capital%20Humano%20Factores%20de%20Tercer%20Milenio%20Septi.pdf#page=181>

Pozner, P. (2000a). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de

transformación educativa: *Módulo 1: Desafíos de la Educación*. Buenos Aires, Argentina:

IPE. Recuperado de

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000b). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de

transformación educativa: *Módulo 2: Gestión Educativa Estratégica*. Buenos Aires,

Argentina: IPE. Recuperado de

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000c). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 3: Liderazgo*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000d). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo4: Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000e). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 5: Delegación*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000f). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 6: Negociación*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000g). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 7: Resolución de problemas*. Buenos Aires, Argentina:

IIPE. Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000h). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 8: Anticipación*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000i). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 9: Trabajo en equipo*. Buenos Aires, Argentina: IIPE. Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Pozner, P. (2000j). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa: *Módulo 10: Participación y demanda educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Recuperado de:

http://poznerpilar.org/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html

Real Academia Española (2014). Definición de Actitud. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=0cWXkpX>

Real Academia Española (2014). Definición de Desafiar. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=CMwXFZM>

Real Academia Española (2014). Definición de Desafío. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=CNE8fk7>

- Real Academia Española (2014). Definición de Influencia. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LXZPs0x>
- Real Academia Española (2014). Definición de Percepción. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=SX9HJy3>
- Real Academia Española (2014). Definición de Teoría. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=ZVMWXXKy>
- Real Academia Española. (2014). Definición de Dirección. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=4UNmzWP>
- Real Academia Española. (2014). Definición de Gestionar. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=JAQijnd>
- Reboloso, E. (2001). *Estrategias de calidad en la Universidad*. Valencia: Promolibro.
- Reyes, A. (1994). *Administración Moderna*. México: Editorial Limusa.
- Riveros-Barrera, A. (2012) La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educ.15* (2). Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1845/2811>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional. Décima edición*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005) *Administración. Octava Edición*. México: Pearson Educación.
- Robbins, S. y Judge T. (2009), *Comportamiento Organizacional, Decimotercera edición*. México: Pearson Educación.
- Robbins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento Organizacional Decimoquinta edición*. México: Pearson Educación.

- Rubio, P. (2008). *Introducción a la Gestión Empresarial*. Madrid, España: Instituto Europeo de Gestión Empresarial.
- Ruiz, J (2012). *Gestión Educativa y Pedagógica: Consideraciones Generales*. Recuperado de:
http://es.slideshare.net/ruizcalleja/gestin-educativa-y-pedaggica?qid=3e177e77-aa3d-4e8f-b73f-23b152581e89&v=&b=&from_search=1
- Salazar, G., Flores, R., Flores, I. y Tapia, I. (2011). *Liderazgo*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:
<http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14673/Liderazgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Slocum, H. y Hellriegel, D. (2009). *Comportamiento Organizacional Décima edición*. México: Editores Cengage Learnign.
- Stoner, J., Freeman, E. y Gilbert, D. (1996). *Administración*. México: Pearson. Prentice Hall.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). *Psicología social, cultural y educación. Capítulo X: Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall. Recuperado de:
<http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf?version=1.0>
- UNESCO (2006). *Líderes escolares, un tesoro para la educación. Bases del liderazgo en educación*. Santiago, Chile: Andros Impresores. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>
- UNESCO, (2011). *Manual de gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

UNESCO (2016). *Educación Superior*. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/>

Universidad Autónoma del Carmen (s.f). Recuperado de:

<http://www.unacar.mx/campus2/historia.html>

Universidad Autónoma del Carmen. (2011a). Recuperado de:

http://www.unacar.mx/f_ingenieria2011/mision.html

Universidad Autónoma del Carmen. (2011b). Recuperado de:

http://www.unacar.mx/f_ingenieria2011/historia.html

Universidad Autónoma del Carmen. (2011c). Recuperado de:

http://www.unacar.mx/f_ingenieria2011/vision.html

Universidad Autónoma del Carmen. (2013a). Recuperado de:

<http://www.unacar.mx/unacar/mision.php>

Universidad Autónoma del Carmen. (2013b). Recuperado de:

<http://www.unacar.mx/unacar/vision.php>

Vaillant, D. (2005). *Reformas educativas y rol de docentes*. Revista PRELAC, 1, pp. 38-51.

Recuperado de: <http://www.denisevaillant.org/articulos/2005/RefEduPRELAC2005.pdf>

Weinert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización: La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona, España: Herder.

Wikipedia (2016). Reforma Educativa en México de 2012- 2013. Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Reforma_educativa_en_M%C3%A9xico_de_2012-2013

WordPress. *Teorías de Motivación: Teoría de Motivación/Higiene*. Recuperado de:

<https://teoriasmotivacionales.wordpress.com/teorias-modernas-de-motivacion/teoria-de-motivacion-higiene/>

Yañez Gallardo, R., Arenas Carmona, M., & Ripoll Novales, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*, 16(2). Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000200009&script=sci_arttext

Zarate, B. y Monterrosa, R. (2013). *Toma de decisiones en las organizaciones*. Recuperado de: <http://repository.unimilitar.edu.co:8080/bitstream/10654/3745/2/MonterrosaRomerRichardNilso2010.pdf>

Zarate, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación: Perú.