

ESTRÉS DIRECTIVO, ESTRÉS DOCENTE Y

Clima escolar en planteles
de nivel medio superior



ESMERALDA LECHUGA ROCHA
ADLA JAIK DIPP

ISBN: 978-607-9003-70-8



9 786079 003708

**ESTRÉS DIRECTIVO, ESTRÉS DOCENTE Y
CLIMA ESCOLAR EN PLANTELES DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR**

ESMERALDA LECHUGA ROCHA
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No.3

ADLA JAIK DIPP
Instituto Universitario Anglo Español
Red Durango de Investigadores Educativos

Primera edición: **Octubre 2022**

Editado: **Durango, Dgo., México**

ISBN: **978-607-9003-70-8**

Editor:

Instituto Universitario Anglo Español

Diseño de portada:

MC. Roberto Villanueva Gutiérrez

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

PRÓLOGO

Dentro de los aspectos psicológicos que en las últimas décadas han venido en aumento en cuanto a su interés investigativo se refiere, se encuentra sin lugar a dudas el estrés, fenómeno que se refiere al desequilibrio de un momento de estabilidad ocasionado por elementos externos al sujeto y mediado por sus propios recursos internos para hacerle frente.

Diversos estudiosos de la temática consideran que el aumento del fenómeno en cuestión tiene relación con la gran cantidad de presiones que se viven en el ámbito en que la persona se desenvuelve, siendo el organizacional y específicamente el laboral, aquellos en los que mayor prevalencia se da, aunque en definitiva; vivirlo como una situación positiva o negativa dependerá en gran medida por las estrategias de afrontamiento que se empleen.

Para la movilización de estas estrategias una persona debe valerse de recursos del tipo cognitivos, psicológicos, físicos, sociales, etc., mediante los cuales dicho desequilibrio puede gestionarse de manera positiva o negativa, siendo en primera instancia un modulador de cambio armónico, mientras que en el segundo caso un padecimiento no placentero para quien lo experimenta. Ahora bien, cuando esa vivencia individual permea en el colectivo, trasciende a otros ámbitos institucionales como es el caso del clima organizacional, un elemento clave dentro del desarrollo de las organizaciones y fundamental de la buena operación de la misma ya que al

ser de construcción eminentemente humana, trasciende a todas las esferas de la entidad como insumo para el logro de los objetivos comunes.

Acotado al sector educativo el clima organizacional puede denominarse como clima escolar, concepto para el que no existe unicidad de perspectivas teóricas al definirlo, sino que hace referencia a un constructo configurado por el capital humano y sus redes de relaciones, pero mediado o intervenido por el propio sistema, lo que es entonces, una especie de relación persona-sistema para la construcción del ambiente laboral. En él se tejen un sinnúmero de posibilidades en una relación cíclica persona-institución, donde la primera llega a la segunda con toda la vivencia física y emocional del plano individual, familiar y social; mientras que la segunda, la institución a través de sus regulaciones procura el cumplimiento y logro de los objetivos determinados por el propio colectivo y por autoridades superiores o macro sistemas.

Se tiene entonces un par de variables sumamente relevantes para fines de estudio en las instituciones educativas, variables que pueden “inclinarse la balanza” organizacional hacia el éxito o fracaso. El estrés, de índole primeramente personal y el clima organizacional, de materia colectiva. Retomando la primera de ellas como elemento de análisis, el presente libro, fruto de una investigación científica con una amplia cobertura de planteles de educación media superior de tipo agropecuario y forestal del estado de Durango, revela el nivel y las causas principales por las que los directores (as) experimentan el fenómeno al ser la figura de autoridad (y con ello todo el trabajo que eso significa) en sus instituciones. Su labor entonces requiere de un equilibrio entre las tareas de gestión hacia el exterior de la escuela, como las de administración hacia su interior.

Se analiza también esta variable desde la experiencia de los (las) docentes, que desde un ámbito áulico, distinto al del director, contiene elementos del trabajo directo con los(as) estudiantes que va desde la planificación de las actividades, insumos, materiales, estrategias, plan de evaluación; desarrollo y ejecución de lo planificado durante todo el semestre, hasta la valoración de los conocimientos, habilidades y valores; agregando a todo ello actividades de naturaleza no propiamente escolar pero que se suelen asignar a los centros educativos, por citar ejemplos, el manejo de situaciones de riesgo por desastres naturales y la gestión de riesgos psicológicos, entre muchos tantos.

Ahora bien, si pudiésemos hacer una reflexión en torno a estas variables, cualquiera de nosotros podríamos preguntarnos: ¿acaso es el estrés un determinante que configura el clima escolar?, o ¿el clima escolar determina la carga y forma de estrés experimentado por los individuos? Es importante mencionar que la literatura empírica muestra que, si bien de manera individual el estudio del estrés ha sido de interés en la última década en el país, el clima escolar no lo ha sido en la misma proporción y además, no se tiene evidencia suficiente sobre la incidencia de una sobre otra, lo que da valía y actualidad al estudio. Además el análisis diferenciado por plantel hace un más interesantes los resultados.

Al lector del texto que se recomienda: en un sentido analizar el texto como lo es, un documento académico con el rigor científico que las ciencias sociales exigen, pero además, como un insumo para posibles intervenciones en el marco de las variables estudiadas. También, se proveen marcos teóricos con basto análisis para estudiosos de las temáticas, así como elementos metodológicos, específicamente instrumentales para el desarrollo de futuras investigaciones.

Para las autoras, con gran respeto destaco la pasión de la Dra. Esmeralda hacia la administración de los recursos humanos y la gestión organizacional y en la Dra. Adla, la sapiencia y profesionalismo para conducir investigaciones científicas.

Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez
Sistema Nacional de Investigadores – PRODEP
Universidad Pedagógica de Durango
Instituto Universitario Anglo Español



ÍNDICE

PRÓLOGO.....	4
ÍNDICE.....	8
RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I.....	16
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO.....	16
DE INVESTIGACIÓN.....	16
Antecedentes investigativos sobre las variables y su análisis.....	18
Antecedentes generales de estrés.....	19
Antecedentes generales de Clima Escolar.....	34
Antecedentes de Clima Organizacional.....	35
Campo de estudio del Clima Organizacional y Clima Escolar.....	37
Análisis general del campo de estudio de las variables Estrés y Clima Escolar.....	48
.....	
Planteamiento del Problema.....	57
Preguntas de Investigación.....	61
Pregunta General.....	61
Preguntas Específicas.....	62
Objetivos de Investigación.....	62
Objetivo General.....	63
Objetivos Específicos.....	63

Justificación	64
CAPÍTULO II	68
MARCO TEÓRICO	68
Conceptos de Estrés	69
Teorías que sustentan la investigación del Estrés tanto Directivo como Docente	72
Teoría de Sistemas de Von Bertalanffy (1976).	73
El Ser Humano como Sistema Abierto.....	76
Teoría Cognoscitivista de Lazarus y Folkman (1984).	78
Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés de Barraza (2006).	82
El Clima Organizacional como base y sustento del Clima Escolar.....	86
Definición del concepto de Clima Escolar.....	87
Dimensiones de Clima Escolar propuestas por Halpin y Croft (1984).	90
CAPÍTULO III	98
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	98
Paradigma Investigativo	99
Paradigma Postpositivista.....	101
Método Hipotético Deductivo.....	104
Enfoque Cuantitativo	106
Alcances del Enfoque Cuantitativo.	109
Selección de la muestra	112
Técnica e Instrumentos de Investigación	118
CAPÍTULO IV.....	130
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	130
Caracterización de la Muestra	131
Caracterización de la muestra de directivos.	132

Caracterización de la muestra de docentes.....	139
Análisis Descriptivo de la Variable Estrés	144
Estrés en Directivos.....	145
<i>Dimensión Estrategias de Afrontamiento</i>	153
Estrés en Docentes.....	158
<i>Dimensión Síntomas de Estrés Docente</i>	165
<i>Estrategias de Afrontamiento al Estrés Docente</i>	169
Análisis Descriptivo de la Variable Clima Escolar	174
Conducta del Director(a).....	175
Conducta de docentes.....	180
<i>Dimensión Conducta de docentes: Indicador Involucramiento</i>	181
Tipo de Clima Escolar por Plantel.....	185
Análisis Inferencial.....	190
Prueba de normalidad.....	190
Análisis Correlacional.....	207
CONCLUSIONES.....	212
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	223
REFERENCIAS	224
ANEXOS.....	13

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo analizar la relación que el estrés directivo y docente puede tener con el clima escolar en 15 Centros de Bachillerato de la DGETAyCM en el Estado de Durango, las muestras 137 directivos y 231 docentes, las teorías Lazarus y Folkman (1984) y el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza 2006); clima escolar teoría de Halpin y Kroft (1984) con propuestas de Monárrez y Jaik (2016); objetivos particulares: identificar estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento; el clima escolar y la relación entre las variables sociodemográficas y las de investigación. El enfoque es cuantitativo, investigación correlacional, transversal y no experimental; la técnica de recolección fue encuesta. En análisis de datos se usó el programa SPSS, se obtiene respuesta a las preguntas de investigación; el nivel de estrés de los docentes es moderado 65.6%; el estrés directivo tiene tendencia a profundo 66%; en promedio los 15 planteles tienen un clima escolar alto con un valor de 87.78%, cabe destacar que existen particularidades descritas a través de diferencias estadísticamente significativas, que matizan las muestras y sus comportamientos en relación con las dimensiones. No existe correlación entre las variables de investigación; sin embargo, al realizar análisis considerando la variable sociodemográfica planteles, coincidente en número para las tres variables de investigación, se encuentra una correlación positiva entre el estrés directivo y el clima escolar, lo que expresa que, a mayor estrés directivo mejor clima escolar, por lo que se infiere que el estrés se convierte en elemento positivo (eustrés).

ABSTRACT

The present research aims to analyze the relationship that managerial and teacher stress can have with the school climate in 15 DGETAyCM High School Centers in the State of Durango, the samples 137 managers and 231 teachers, the Lazarus and Folkman theories (1984) and the Cognitivist Systemic Model of Academic Stress (Barraza 2006); school climate theory by Halpin and Kroft (1984) with proposals by Monárrez and Jaik (2016); particular objectives: identify stressors, symptoms and coping strategies; the school climate and the relationship between sociodemographic and research variables. The approach is quantitative, correlational, cross-sectional and non-experimental research; the collection technique was a survey. In data analysis, the SPSS program was used, an answer to the research questions is obtained; the stress level of teachers is moderate 65.6%; managerial stress tends to be deep 66%; On average, the 15 schools have a high school climate with a value of 87.78%, it should be noted that there are particularities described through statistically significant differences, which qualify the samples and their behaviors in relation to the dimensions. There is no correlation between the research variables; However, when performing analysis considering the sociodemographic variable schools, coincident in number for the three research variables, a positive correlation is found between managerial stress and school climate, which expresses that, the higher managerial stress, the better the school climate, for what is inferred that stress becomes a positive element (eustress).

INTRODUCCIÓN

El quehacer docente y directivo, representa por sí mismo un reto constante, en el que la innovación, la atención a exigencias educativas propias del devenir de los tiempos presentes y futuros, conlleva la necesidad de una formación permanente y de enfrentarse por razones tales e inherentes a los cambios exigidos en el ramo educativo y en sí, a todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser seres humanos con los que se trabaja, existe de manera natural una implicación de emociones; además de la atención a aspectos administrativos-burocráticos y por supuesto a las relaciones interpersonales que se generan entre los miembros de la comunidad educativa, aunado todo esto a las responsabilidades propias del ejercicio profesional tanto docente como directivo, trae como consecuencia la manifestación de estrés.

Tal como se mencionó anteriormente las relaciones interpersonales emanadas de la convivencia entre los diversos elementos que integran la comunidad educativa, genera un cierto o determinado clima escolar, el cual está ligado al comportamiento, atención, liderazgo, participación, compromiso, resolución de problemática y ejercicio de las funciones y de la convivencia, niveles de confianza, de certeza y de aspectos personales implícitos como resultado de la relación laboral en los centros educativos, considerando la percepción del o de los elementos que se investigan.

En este sentido la presente investigación busca identificar si existe o no, relación entre el estrés directivo, el estrés docente y el clima escolar, de esta manera en el primer capítulo: Construcción del Objeto de investigación, se ofrece un análisis detallado de

investigaciones que tengan coincidencia, es decir, se describen los antecedentes descriptivos generales; se presenta al detalle un balance y análisis de investigaciones que involucren las variables contenidas en la presente investigación (estrés directivo, estrés docente y clima escolar); planteamiento del problema; preguntas de investigación, objetivo general y específicos de la investigación; y la justificación amplia que respalda el trabajo y muestra la importancia del presente.

En el Capítulo II, se describe y estructura el marco teórico, es decir, las teorías que dan sustento a la investigación y que dada la naturaleza de la misma son el fundamento general que cobija y soporta el quehacer investigativo del trabajo contenido. El orden de este capítulo representa un recorrido por los conceptos de estrés, las teorías que sustentan la investigación tanto del estrés docente como el directivo, en este caso las teorías de Sistemas de Von Bertalanfi (1976); la teoría Cognoscitivista de Lazarus y Folkman (1984) y el Modelo Sistémico Cognoscitivista del estrés académico de Barraza (2006); de la misma manera en relación con el clima escolar, se describen los antecedentes y conceptos, así como, la propuesta de dimensiones de Halpin y Croft (1984).

En el Capítulo III, se describe detalladamente la metodología de la investigación, el objetivo de este apartado, es clarificar de manera científicamente sustentada, cada una de las acciones que por la naturaleza de la investigación son exigidas para que cumpla con las características que la legitimen como una investigación con apego a un paradigma, en este caso al pospositivista, con seguimiento preciso del método, en este caso hipotético-deductivo; y atendiendo lo concerniente al enfoque cuantitativo, dada la

naturaleza de la propia investigación, en este capítulo se describen los sujetos de estudio, así como las técnicas e instrumentos de investigación.

En el Capítulo IV, se exponen de manera clara, secuenciada y objetiva los resultados emanados de los datos recolectados de los cuestionarios aplicados a las muestras, el contenido da inicio con la caracterización de la muestra tanto de directivos como de docentes; se presenta enseguida el análisis descriptivo de la variable estrés y sus dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) tanto en directivos como en docentes, así como el análisis descriptivo de la variable clima escolar con sus dimensiones (conducta del director y conducta de los docentes); se expone dentro de este mismo análisis los tipos de clima escolar por escuela participante.

Posteriormente a estos, se presentan los análisis inferencial y correlacional en los que se describen las relaciones estadísticamente significativas existentes entre las variables de investigación y las variables sociodemográficas, así como la posible correlación entre las variables de investigación.

Como cierre de la presente investigación se ofrecen además propuestas de investigaciones futuras y las conclusiones emanadas de la investigación que aquí se presenta.



CAPÍTULO I
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO
DE INVESTIGACIÓN

El estrés como manifestación física, psicológica o actitudinal, resultado del afrontamiento de estresores, que se traducen en situaciones que, en el quehacer docente y directivo, ante la atención a los retos y desafíos que de manera constante se enfrentan, se ha convertido en un tema de estudio con importancia preponderante.

Amén de los retos constantes, se suman las complejas exigencias administrativas los constantes cambios a la política educativa, todo esto enmarcado en el proceso educativo y formación que representa sin duda, una gran responsabilidad.

Considerando que el directivo y el docente como entes que forman parte de una comunidad educativa, están en constante interacción con el medio que les rodea, para alcanzar los objetivos descritos en el ámbito educativo, es comprensible entender que, de esa interacción positiva o negativa, se genere un ambiente propio, que matiza y da personalidad, es decir, se construye un clima escolar como resultado de lo que como individuo da y como parte de una institución recibe.

La presente investigación nace con el objetivo de conocer, cuál es la relación entre el estrés docente, el estrés directivo y el clima escolar en un nivel educativo poco estudiado en este ámbito, el nivel medio superior, ubicando del estrés los tres componentes sistémicos: a) estresores, es decir, aspectos que provocan o detonan situaciones estresantes para el directivo y para el docente; b) la sintomatología o síntomas que pudieran manifestarse como resultado de los estímulos estresantes (estresores) y las posible complicaciones o efectos en la salud física, emocional y mental;

y c) mecanismos o estrategias de afrontamiento, sustentada para tal propósito en el modelo sistémico cognoscitivista del estrés de Barraza (2006)

El presente capítulo contiene y describe los antecedentes generales; balance general de investigaciones que involucren las variables contenidas en la presente investigación; planteamiento del problema; preguntas de investigación; objetivo general y específicos de la investigación; y la justificación amplia que respalda el presente trabajo de investigación.

Antecedentes investigativos sobre las variables y su análisis

El estudio del conocimiento cimienta las bases de la investigación, puesto que, con su análisis le ubica, delimita y direcciona, además de soportar la aportación que como punto total la investigación debe hacer a la ciencia, así pues, con el propósito de analizar investigaciones realizadas que involucran alguna de las variables, se presenta este apartado.

Los criterios considerados para el desarrollo de este análisis son aspectos como: países de origen de las investigaciones, modelos de investigación, variables investigadas, sujetos de estudio, objetivos que persiguen las investigaciones y resultados obtenidos, además de un análisis general de lo encontrado.

Haciendo referencia a que las variables de la presente investigación son: estrés docente, estrés directivo y clima escolar, se considera importante referenciar dada la experiencia en la lectura y análisis de investigaciones realizadas, que si bien existen una

gran cantidad de estudios sobre el estrés, no se encontró de manera específica estudios que involucren estas tres variables.

Antecedentes generales de estrés.

El estrés cobra cada vez mayor fuerza por el impacto que en el ejercicio de la profesión se manifiesta, puesto que las afectaciones se vuelven cada vez más tangibles, reflejándose en la interferencia y estropeamiento en el logro de objetivos y cumplimiento de metas, laborales, institucionales, personales y familiares, por estas razones se convierte en un aspecto de importancia para el análisis y por supuesto para la investigación en el gran abanico de variables que lo componen.

Según Harnois y Gabriel (2000), el estrés laboral se manifiesta y tiene como principales consecuencias aspectos tales como el absentismo, costes sanitarios y déficit en la calidad del servicio prestado.

En este sentido, la presente investigación se centra en el estrés directivo y docente que el ejercicio de las funciones profesionales provoca, en múltiples investigaciones queda de manifiesto que la docencia está considerada dentro de las profesiones que presenta un mayor sometimiento a estrés, dentro de los grupos de riesgo, la enseñanza es una profesión que puede llegar a padecer altos niveles de estrés, incluso por encima de otras profesiones de riesgo De Heus y Diekstra (1999, como se citó en Extremera, Rey & Pena, 2010, p. 43).

Razones múltiples surgen en torno a este tema general, considerando que el estrés es o representa un conjunto de variables que se involucran; en tal razón en muchos

países del mundo se han realizado y se realizan investigaciones importantes que nos permiten conocer, entender y hacer análisis críticos sobre el tema, claro está que además de lo ya descrito, nos encausan y dan guía para definir con claridad la ruta a seguir en el campo de estudio.

Campo de estudio del estrés.

Un número considerable de importantes investigaciones se han realizado sobre el tema (estrés), sin embargo, empieza a considerarse como un factor de afectación a la salud física y psicológica y al desempeño laboral, hasta las décadas de los 70's y 80's siendo hasta entonces cuando empieza a cobrar fuerza la investigación sobre el tema.

Remontando el campo de estudio a las aportaciones pioneras e importantes en el tema del estrés, tenemos que desde el enfoque estímulo respuesta con reacción corporal, y la relación directa de los estresores y el impacto que tienen sobre la salud física y psicológica, se ubica como pioneros en la materia a Walter Bradford Cannon de quien se encuentra registro sobre su trabajo realizado en 1935, y quien enfocó su trabajo en el carácter adaptativo de la respuesta al estrés para hacer frente a las emergencias, lo que lo llevó a definir al estrés como una reacción de lucha o huida ante situaciones amenazantes (Barraza, 2007, p. 5).

Posteriormente Hans Selye quien, en 1956, ofrece una de las más destacadas teorías, inserta en el estudio del estrés el término Síndrome General de Adaptación (SGA), con el cual define el proceso de adaptación por parte del organismo a las situaciones estresantes, temporalizado en tres fases consecutivas: alarma, resistencia y agotamiento. De esta manera podemos decir que, su teoría enfocada el estudio del estrés

es la respuesta que el cuerpo genera o da, mismo que tendrá un reflejo o una manifestación en la salud física y psicológica de quien recibe el o los estresores.

En relación con la aplicación en estudios analizados sobre esta teoría, se aplica de mayor manera en investigaciones sobre repercusiones o impacto que provocan diversos estresores en la salud física y mental de profesiones como medicina, enfermería y por supuesto en la docencia, evidentemente la mayoría de los estudios analizados hacen mención del autor, por su importante aportación a la psicología y por la definición del propio concepto de estrés.

Es importante mencionar que los estudios realizados sobre el estrés en la educación, recaen con mayor frecuencia en estrés académico poniéndole en el primer lugar en cantidad de investigaciones, haciendo un ejercicio sencillo buscando en internet investigaciones sobre estrés académico arroja un número al mes de enero del 2019 de 17,300; seguido del estrés docente con un resultado en la red de 16,900 a la fecha, en ambos los temas centrales o variables a investigar son aspectos sociodemográficos, impactos psicosomáticos, psicológicos y psicosociales, sistemas de afrontamiento, impacto en el rendimiento académico y docente, etc.

Sin embargo, al hacer referencia a investigaciones sobre estrés en directivos de instituciones educativas, se ubicó muy poco antecedente, se encuentra que el tema se toca no como una variable de estudio, sino como ejecución del liderazgo y las afectaciones que este puede tener en el estrés docente y en el propio clima organizacional de las instituciones educativas.

A continuación, se presenta la Tabla 1, que muestra un concentrado general sobre el estudio realizado por Tejero y Fernández (2010) en el que se muestra un análisis de investigaciones realizadas sobre el estrés en directivos.

Tabla 1
Investigaciones sobre estrés directivo

Autor(es)	Investigación	Muestra	Logros o alcances de la investigación
Borg y Riding (1993)	Estrés ocupacional y la satisfacción laboral	150 directivos escolares de Malta (97 directores y 53 jefes de estudio)	Recursos inadecuados, sobrecarga, condiciones de trabajo y responsabilidades, y falta de apoyo y solución.
Cooper y Kelly (1993)	Estresores en directores de educación primaria, secundaria y enseñanza superior	2,368 directores escolares del Reino Unido.	Sobrecarga de trabajo y el manejo de las relaciones con el personal
Pawlas (1996)	Principales estresores de la dirección escolar	No se tiene el dato	Causas de estrés: problemas con el personal y los padres, sobrecarga laboral, previsión de problemas, falta de tiempo y apoyo inadecuado de las administraciones
Olayiwola (2008)	Nivel de estrés en directores nigerianos	120 directores nigerianos	Resultados: 7% de directivos no siente estrés; el 76% moderada o considerablemente estresado, y el 17% muy o extremadamente estresado.
Armas (1996)	Estresores en directores de centros públicos de primaria y secundaria.	172 miembros de equipos directivos de centros públicos de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia (España)	Fuentes de estrés: a) asumir múltiples responsabilidades sin autoridad; b) ser interrumpido continuamente por llamadas telefónicas o imprevistos; c) escasez de recursos y acciones para conseguirlos; d) resolver problemas, conflictos o diferencias entre los miembros de la comunidad educativa; e) motivar al profesorado para que trabaje en equipo; y f) conflicto de funciones como representante de la Administración y de la comunidad educativa.

Fuente: Tejero y Fernández, (2010)

La tabla 1 refleja como en cuatro de las investigaciones, el objetivo central es identificar estresores; y sólo en una el propósito es identificar el nivel de estrés, dejando

fuera aspectos tales como los síntomas o afectación a la salud física, emocional; además de que, ninguna tiene como variable los mecanismos de afrontamiento.

Como resultado de la búsqueda sobre investigaciones más recientes, relacionadas con el estrés de directivos, se identifican los siguientes Tejero (2006), Tejero y Fernández (2007a, 2007b, 2009a) y Tejero, Fernández y Carballo (2010), estos trabajos tienen los siguientes objetivos: 1) elaborar una escala que permita medir el estrés laboral de los directores escolares, 2) analizar el nivel de estrés de este colectivo, y 3) establecer una jerarquía de estresores en los directivos escolares; como se puede apreciar, de estas investigaciones ninguna hace referencia a los mecanismos de afrontamiento.

El nivel de estrés y la afectación en los directores del Reino Unido, según estudio realizado en el año 2000, refleja a través de entrevista a directores de la National Association of Head Teachers (Asociación Nacional de Directores), que el 40% de los participantes visitó al médico por problemas relacionados con estrés, 25% presentaban problemas de salud tales como hipertensión, insomnio, depresión y trastornos intestinales. Un 20% consideraban que bebían demasiado y otro 15% se asumían como alcohólicos (Ramírez & Álvarez, 2012, p. 59).

Retomando el análisis de la variable estrés docente, y con el objetivo de puntualizar los antecedentes, se puede considerar que, en el ámbito educativo, uno de los estudios pioneros del estrés en docentes fue el realizado en Alemania por Knight-Wegenstein (1973, como se citó en Moiriana & Herruzo, 2004), en el que se obtuvo que un 87.6% de los 9,129 profesores estudiados, aparecían como afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo.

Por otra parte Weber, Weltle y Lederer (2005, como se citó en Ramírez, D'Aubeterre & Álvarez, 2012, p. 60) revisaron los casos de jubilación temprana en 408 docentes, se detectó que las causas de las mismas para el 45% eran los trastornos psicósomáticos y psiquiátricos, emanados del ejercicio de la profesión docente.

Posteriores a este, estudios en diferentes países reflejan y coinciden en que los docentes están sujetos a un estrés constante, por mencionar algunos tenemos en Suecia a Brenner (1982); en Inglaterra a Kyriacou (1980), Capel (1987) y Chakravorty (1989, como se citó en Moriana & Herruzo, 2004).

Mientras que investigaciones enfocadas a identificar el impacto del estrés en docentes tenemos las realizadas en Malta, por Borg y Falzon (1989), en Austria: Temml (1994), en Ucrania: Tomashevskaja (1978), en Estados Unidos: Pines, Arosón y Kafry (1981) y en España: Esteve (1994), estas investigaciones coinciden en que existe un impacto a la salud física, emocional y psicológica, en diferentes magnitudes.

Eloísa Guerrero Barona de la Universidad de Extremadura (2001) realiza una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado"; donde 257 profesores, respondieron a los instrumentos empleados en la investigación, de los que se obtuvo información para atender las variables involucradas, estos fueron un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional de su propia elaboración; otro el Inventario de burnout de Maslach o M.B.I. (1986); y por último, la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento de Carver (1989) que valora los distintos modos de afrontamiento del estrés.

En este mismo tenor en España, Gutierrez, Moran y Sanz (2005), realizaron una investigación con el objetivo de diseñar un instrumento para analizar las propiedades

psicosomáticas de 172 profesores, de los cuales 55% correspondió a centros públicos y 45% a centros privados, obteniendo el instrumento denominado Escala ED-6, en el que las propiedades psicosomáticas analizadas fueron: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento.

Otro estudio realizado por Extremera et al. (2010), se suma a la búsqueda y objetivo de identificar sintomatología del estrés en los docentes, en ésta los sujetos de investigación son 240 profesores de educación primaria (47.5%) y secundaria (52.5%) de la provincia de Huelva en España, y tiene como objetivo conocer la prevalencia de sintomatología física, psicológica y social asociada al estrés y los problemas de salud que resultan de este, además identificar si existen diferencia entre el sentir de hombres y mujeres.

Los resultados obtenidos evidencian que efectivamente los docentes tienen niveles de sintomatología asociada al estrés medio-alto, por lo que se confirma que la docencia es una profesión de alto riesgo, en la que no sólo se puede experimentar estrés crónico o burnout, sino que también es propicio presentar sintomatologías físicas, psicológicas y sociales concomitantes; otro resultado obtenido en esta investigación fue que las mujeres expresan mayores niveles de estrés y experimentan más malestar sintomático que los hombres.

En América Latina, se han realizado importantes estudios, en países como Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Cuba y por supuesto en México, que revelan que la docencia se ubica dentro de las profesiones mayormente expuestas a padecer estrés, con el propósito de enriquecer el campo de estudio que sustenta la presente investigación se describen en las siguientes líneas las investigaciones analizadas.

Por su parte Ramírez et al. (2012), con el objetivo de obtener un instrumento que identifique las dimensiones asociadas al estrés de los docentes en Venezuela realizaron un trabajo de investigación, consideraron las dimensiones: condiciones de la escuela y del trabajo; el trabajo como docente, las autoridades de la escuela; los alumnos, relación con colegas y con padres y representantes, análisis de la comunidad que rodea la escuela y las políticas de estado.

Otro estudio realizado por los mismos autores venezolanos Ramírez et al. (2012) investigaron sobre los Factores Generadores de Estrés y Trabajo Docente en Venezuela. Valoraciones Diferenciales y Repercusiones Educativas; el instrumento utilizado fue la escala de percepción de estrés laboral, llamada "Inventario de Percepción de Estrés Laboral en Docentes" (IPEL-D), resultado de la investigación realizada dos años antes, entrevista a profundidad en la que participaron 1,788 maestros venezolanos de Educación Básica, de la investigación concluyeron que los factores principales generadores de estrés en los docentes son externos al docente y sobre los cuales este tiene poco control.

En Cuba, Oramas (2013), realizó una investigación sobre Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de Enseñanza Primaria, en el que se midieron: estresores laborales, estrés laboral percibido, autovaloración del estrés laboral y síntomas de estrés; así como agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo reflejo del burnout; se aplicó el instrumento Inventario de estrés para maestros, (Boyle & Borg, 1995); la Escala sintomática de estrés (Aro, 1980); y el Inventario de burnout de Maslach (1981), esta investigación involucró a 621 docentes de enseñanza primaria en cuatro provincias.

Por otra parte en Perú, Castro (2008), a través de un estudio cualitativo, aplicando la técnica de los incidentes críticos y guía de entrevista semiestructurada, persigue el objetivo de describir los factores que desencadenan el estrés laboral en los docentes de instituciones educativas públicas, obteniendo que los principales factores estresantes son los que se generan de la relación con los alumnos, con los padres de familia y con los colegas, y no así los relacionados con la infraestructura, los materiales y la gestión institucional.

Otro estudio realizado en Perú es el presentado por Fernández (2008), en el Segundo Foro de las Américas en donde los temas fueron sobre estrés y salud mental en el trabajo, en esta investigación se presentan tres estudios fácticos sobre burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos, en el que las variables del primer estudio fueron fuentes de presión laboral, satisfacción laboral y percepción de desempeño docente; mientras que del segundo estudio fueron: burnout y autoeficacia percibida; del tercer estudio se consideraron: orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia percibida y percepción del desempeño docente.

Los resultados encontrados por Fernández fueron: 1) Los niveles de autoeficacia percibida tienen una influencia significativa en los bajos niveles de burnout y altos niveles de percepción del desempeño docente. 2) Las variables relacionadas con el estrés – fuentes de presión laboral, personalidad tipo A y burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal)- tienen una relación inversa con la percepción del desempeño docente. 3) Las variables relacionadas con el aprendizaje – orientación a la meta de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia percibida- tienen una relación positiva con la percepción del desempeño docente (2008, p. 10).

Lara y Pando (2014), realizaron un estudio en el que con la participación de 187 docentes de seis facultades que forman parte del área de las ciencias de la vida en Ecuador, las variables involucradas son violencia y acoso psicológico en el trabajo; síntomas de estrés y factores sociodemográficos; los resultados obtenidos reflejan que un 87.2% (163 docentes) manifiestan presencia de violencia psicológica; los síntomas más frecuentes resultado del estrés son: dolores de cuello o espalda, explosiones de coraje, fatiga y gastritis. Sin embargo el estudio cuantitativo realizado, arrojó que no existe asociación estadísticamente significativa entre las variables investigadas.

Estudios como el presentado por Goullart y Novaes (2008), en el que con el objetivo de identificar la presencia del estrés, la sintomatología y las fases presentadas por los profesores de 1ª a 4ª serie de la Enseñanza Fundamental en escuelas públicas estatales de una ciudad del interior de San Paulo, Brasil, en el que participaron 175 docentes, encontraron que, el 56,6% de los profesores están experimentando estrés, cuyos principales síntomas presentes son: sensación de desgaste físico constante, cansancio constante, tensión muscular, problemas con la memoria, irritabilidad excesiva y sin causa, cansancio excesivo, ansiedad diaria.

Posteriormente Goullart y Novaes (2011), realizan un estudio en San Paulo, Brasil, con el objetivo de identificar la posible asociación entre los estilos de liderazgo predominante en las escuelas públicas estatales primarias, con la presencia del estrés en los profesores que en ellas trabajan, obteniendo como resultado que no se confirma la relación entre la gestión de la dirección escolar, por lo que la percepción de los docentes es que, la conducta del núcleo administrativo de la escuela principalmente el del director(a), no ejerce influencia directa en la presencia del estrés.

En Bolivia, Cardozo (2016) realizó un estudio con el objetivo de describir las expresiones psicológicas y somáticas de estrés que presentan los profesores que cursan el programa de desarrollo profesional “licenciatura en ciencias de la educación para maestros titulados de la Universidad Salesiana de Bolivia; en este estudio cuantitativo participaron 135 docentes; los resultados obtenidos fueron que aspectos como la depresión, la sensibilidad interpersonal, la ansiedad y manifestaciones en deterioro de la salud (dolor de cabeza, cansancio, agotamiento, baja en el rendimiento sexual) están relacionados directamente con el estrés laboral.

En 2017 en Colombia, Matabanchoy, Lasso y Pantoja realizaron una investigación sobre el estrés en funcionarios de instituciones educativas públicas, en el cual participaron 196 personas conformadas por directivos, administrativos, docentes y personal de apoyo, en esta investigación se aplicó el instrumento para la evaluación del estrés, tercera versión, de la Batería de Riesgos Psicosociales, diseñada para ser contestada por Trabajadores afiliados al Sistema General de Riesgos Profesionales en Colombia, de todas las ocupaciones, sectores económicos y regiones del país; la cual fue desarrollada por la Pontificia Universidad Javeriana, Subcentro de Seguridad Social y Riesgos Profesionales (2010), el resultado arrojó que el 62% de la muestra, presentan estrés en un nivel alto y muy alto.

Mientras que en México, los estudios sobre el estrés han mostrado un importante crecimiento, se mantiene el comportamiento a nivel global, es decir, un porcentaje mayor está enfocado a la investigación del estrés académico, tal es el caso de Barraza (2005), quien suma estudios al respecto integrando un acumulado de investigaciones al respecto que integran un compendio que marca, sin duda, rutas a seguir en esta materia.

De manera cronológica a continuación se presentan investigaciones o estudios realizados en México relacionadas con el estrés docente.

En 2007 Rodríguez, Oramas, y Rodríguez, realizan un estudio sobre el estrés en docentes de educación básica, en un estudio de caso en el Estado de Guanajuato, en el que las variables de estudio fueron las condiciones laborales y oportunidades de desarrollo; las demandas relacionales y condiciones sociales del trabajo; los factores organizacionales de la docencia; el apoyo social, autonomía y conflicto. Así pues, con el objetivo de identificar las principales fuentes de estrés en los profesores, se aplicó una versión adaptada del inventario de fuentes de estrés de Travers y Cooper (1996) a 1,150 profesores de los niveles educativos de primaria (52%); secundaria (35%) en las modalidades general, técnica y telesecundaria; y preescolar (13%), que laboran en escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas y rurales del Estado de Guanajuato.

Los resultados que se obtuvieron en este estudio evidencian que el 7.2% de los profesores indican presión severa, 46.7% presión moderada y 34.2% presión ligera. No se encontraron diferencias significativas de acuerdo al sexo y región geográfica donde laboran los docentes. Se concluye la importancia de profundizar en las fuentes del estrés e implementar programas de intervención para mejorar la calidad de vida de los docentes (2007, p. 5).

Por su parte Reyes, Ibarra, Torres, y Razo, (2012), realizaron una investigación en el Estado de México, denominada “El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas”, en la que establecieron como objetivo: identificar niveles de estrés; factores de contextos exógenos y endógenos que influyen en la salud de los docentes de las universidades públicas y privadas del

sistema escolarizado; las repercusiones en su desempeño académico y la promoción de estilos de vida saludables, la participación fue de 40 docentes, 50% de universidades públicas y 50% de privadas. El instrumento utilizado fue el MBI-Educators Survey (Maslach et al., 1996), que se adaptó y complementó, quedando 51 reactivos.

Los resultados arrojaron que más del 50% de los docentes perciben el quehacer docente como generador de estrés, se identificó que los aspectos sociodemográficos no tienen impacto y que factores, como: horas frente a grupo, tipo de contrato, prestaciones, ambiente laboral, horas de desplazamiento a su trabajo, logro de alumnos, el contexto familiar, entre otros, son fuentes generadoras de estrés.

En una investigación realizada en el Estado de Durango por Gracia y Barraza (2014), misma que buscó identificar las principales fuentes organizacionales de estrés en los docentes de educación primaria y determinar cuáles son las estrategias de afrontamiento que más usan dichos docentes, se aplicaron los instrumentos: Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (FOED); Estrategias de Afrontamiento del Estrés Laboral y Apoyo Socio-escolar Percibido en Docentes. Para la realización de esta investigación se contó con la participación de 300 docentes del Sector Educativo No. 2, de Primarias Federales, del estado de Durango y los principales resultados fueron que:

El estrés que padecen los docentes investigados se presenta en una dimensión organizacional desde diferentes factores, siendo los principales: la motivación, el clima laboral, la comunicación, comunidad de aprendizaje escolar, tecnologías de información para el aprendizaje, trabajo colegiado, estructura educativa y liderazgo directivo (p. 160).

Con los objetivos de: 1) analizar la relación que existe entre los niveles de estrés percibido y el desempeño docente; 2) analizar la relación que existe entre el Burnout y el desempeño docente; y 3) analizar la relación que existe entre los niveles de estrés percibido y Burnout, Cárdenas, Méndez y González, (2014), llevan a cabo una investigación, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, con la participación de 59 docentes; donde los resultados evidencian que no existe significancia entre el desempeño docente con estrés y burnout; mientras que también los resultados indican que la falta de realización y la desorganización pueden estar relacionadas con el decremento del desempeño docente.

En San Paulo, Brasil Rejane y Barreros (2010), realizaron un estudio sobre el impacto de los valores organizacionales en el estrés ocupacional, estudio con profesores de enseñanza media, en el cual tuvieron una participación de 321 docentes, de los resultados importantes podemos mencionar que, de acuerdo con el inventario de valores organizacionales se encontraron cinco tipos de motivación: ética y preocupación por la colectividad; el dominio, el prestigio y la realización; autonomía y bienestar; logros; y la tradición. Una conclusión general a la que llegaron las autoras es que los valores organizacionales influyen significativamente el estrés ocupacional y que la gestión de la cultura organizacional puede mejorar el nivel de estrés.

La docencia es una actividad ambivalente en el ejercicio: hay profesores que viven la enseñanza con alegría y la convierten en el eje de su autorrealización personal. Piensan que cada hora de clase es una franca aventura, a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos. Al echar la vista atrás justifican el valor de su propia vida. Piensan que han ayudado a miles de alumnos a lo largo de varias generaciones, a ser

mejores personas y a entender mejor el mundo que los rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia (Steve & Franco, 1995; Vera, 2003).

Un aspecto importante de resaltar, es que las investigaciones analizadas mayormente se han concentrado en el estudio sobre el estrés docente en los niveles educativos primaria y secundaria, en segundo lugar por el número de investigaciones se ubica el nivel superior, las investigaciones para diseñar y validar los instrumentos son por el número las que ocupan el tercer lugar, mientras que de todas las investigaciones analizadas relacionadas con la variable estrés, únicamente dos hacen referencia al estrés directivo, tanto ésta como el análisis del estrés en docentes de educación media superior son las de menor número de estudios al respecto.

En la Figura 1 se muestran los porcentajes de investigaciones sobre estrés en los diferentes niveles educativos, en y para validación de instrumentos, así como las realizadas a directivos, las cuales han sido analizadas en la presente investigación.

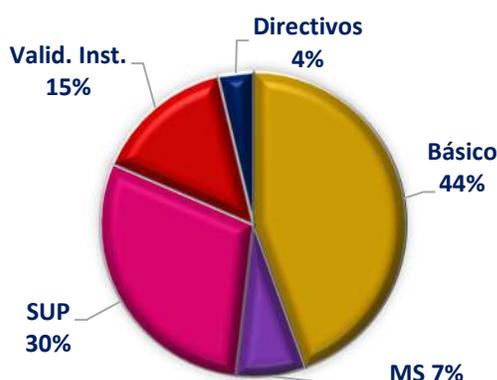


Figura 1: Porcentaje de investigaciones por Nivel Educativo, directivos y Validación de Instrumentos
Fuente: elaboración propia

Antecedentes generales de Clima Escolar

Una organización es un grupo de personas con responsabilidades específicas, que actúan juntas para el logro de un propósito específico, determinado por quienes lideran o guían la empresa o institución. Todas las organizaciones tienen un propósito, una estructura y una colectividad de personas, por lo tanto la escuela como institución educativa es una organización y está conformada por un grupo de elementos interrelacionados entre sí, tales como: la estructura organizacional, los procesos que ocurren dentro de ella para llevar a cabo la enseñanza y alcanzar el aprendizaje esperado y la conducta de los grupos (directivos, docentes, alumnos, padres de familia) e individuos, ya que en la interacción se genera una retroalimentación directa, es decir, el individuo influye en y a su vez recibe una influencia de los componentes antes mencionados, todo esto produce patrones o formas de relación que pueden ser variados y específicos que encajan y dan forma a lo que se conoce como Clima.

El análisis del clima escolar como herramienta de diagnóstico y base para establecer mecanismos de mejora, se está convirtiendo en un área de investigación y trabajos de mejora institucional con un gran interés, con el propósito de que las escuelas se fortalezcan y si bien es cierto que no existen a la fecha, teorías que fundamenten con claridad el clima escolar, este afortunadamente cobra más fuerza dada su importancia y sobre todo, dados los resultados que de él emanan, como lo exponen Hernández y Sancho (2004), haciendo referencia a autores que convergen en que:

El clima escolar en la actualidad no es una referencia abstracta, sino un campo de estudio que se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar,

relacionados con la preocupación de los centros y de sus responsables, desde las diferentes administraciones públicas, de favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender (p. 14).

Evidentemente el clima escolar tiene un enfoque educativo, sin embargo, su origen tiene fundamento en el clima organizacional, para consolidar las bases epistemológicas, se presenta a continuación un análisis somero sobre clima organizacional.

Antecedentes de Clima Organizacional.

Desde el principio de los tiempos al organizarse el ser humano para lograr satisfacer sus necesidades primarias, estableció formas particulares de hacerlo, ya fuera por lograr un objetivo, por supervivencia, por seguridad, por adaptación, etc., definió acciones de aplicación de administración, donde necesariamente habría liderazgos expuestos, quizá por fuerza física, por capacidad de movimiento, por habilidad para comunicar ideas, etc., desde esas manifestaciones podemos establecer que al trabajar en conjunto con otros, el individuo comparte responsabilidades, colabora para lograr lo propuesto, por lo que necesariamente tiene que generarse una atmósfera de convivencia y de trabajo de equipo para lograr metas y objetivos comunes, de esta manera en la interacción que en la organización se generan, podemos decir que existe presencia de un clima organizacional, mismo que se manifiesta a través de percepciones de unos sobre otros.

Considerando que el estudio del clima organizacional es para las empresas y para las instituciones un instrumento de valioso apoyo, en la medición de la percepción que el

equipo de trabajo tiene sobre el actuar de las autoridades, sin duda también representa el diagnóstico situacional a través del cual se puede generar un abanico de oportunidades, ya que nos permite identificar con claridad aspectos a mejorar, razón por la que en las últimas décadas se ha incrementado la investigación al respecto y sobre todo se ha reconocido la importancia que como herramienta administrativa dentro de la organización tiene.

En cuanto a la fundamentación sobre el concepto de clima organizacional, en análisis de lecturas, se encuentra que Lewin, Lippit y White (1939, como se citó en Cardona & Zambrano, 2014) fueron los pioneros en ofrecer las primeras aproximaciones sobre el concepto de clima organizacional, a lo que llamaron atmósfera social, y definieron seis dimensiones que consideran o reflejan el clima social, estas son: conformidad, responsabilidad, normas de excelencia, recompensas, claridad organizacional y claridad y apoyo (p. 185).

Haciendo referencia a lo dicho por Asensio y Fernández (1991), la inserción de los estudios de clima organizacional en escuelas, se encuentra que es hasta la década de 1950 cuando en Estados Unidos se elaboran los primeros instrumentos para la medición del ambiente institucional en centros educativos. Veinte años más tarde, la noción se extiende a otros tipos de organizaciones no productivas, tales como bancos, administración central de gobiernos, agencias de desempleo y hospitales. En estas décadas se manifiesta un mayor énfasis en aspectos metodológicos relacionados con la medición del clima.

Campo de estudio del Clima Organizacional y Clima Escolar.

En las investigaciones sobre clima organizacional y escolar analizadas, para la estructuración del campo de estudio sobre el tema, se ubica a este como variable única, como rendimiento docente; impacto del burnout en el clima laboral; así como diseño y validación de instrumentos para medir el clima laboral en instituciones educativas, es importante mencionar que, de la misma manera que con la variable estrés, los niveles educativos más analizados son el universitario y el básico y además, cabe mencionar que no se encontró un estudio donde se involucren las tres variables objeto de la presente investigación.

Siguiendo con la metodología anterior, se hace referencia a los encontrados en España, Francia y China para posteriormente referenciar las investigaciones en Latinoamérica, y finalizar con lo encontrado en México.

En España, Cid (2004), con el propósito de conocer el clima escolar, desde la perspectiva de la salud de los centros educativos de Educación Secundaria de la provincia de Ourense, desarrolló investigación que le permitió con la participación de 417 profesores de 28 centros educativos, identificar que existe un clima positivo, y que la relación entre los docentes y directores también tiene una percepción positiva.

Dos años después, Trianes, De la Morena, Infante y Raya (2006), diseñaron un instrumento para evaluar el clima social del centro escolar, este con el objetivo de contar con un instrumento útil para evaluar y apoyar en la intervención psicoeducativa en un área relacionada con la salud, con la adaptación individual y con la prevención de violencia en los contextos escolares; el CECSCE se presenta, pues, como un instrumento

que pretende ser útil en la evaluación e intervención psicoeducativa para la mejora del clima social del centro, a nivel de investigación o de la práctica cotidiana de la orientación.

En ese mismo año, Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega (2006), realizan una investigación en la que hacen un estudio comparativo entre España y Francia, sobre clima y violencia escolar, con un total de 1,788 participantes, de los cuales 815 son de España y 973 de Francia, en este interesante estudio se establecieron los siguientes objetivos, a) Describir y comparar, en ambas muestras estudiantiles, el clima escolar en términos de percepción de inseguridad; de violencia y percepción de consumo de drogas y otros factores de riesgo en las escuelas. b) Describir y comparar, en ambas muestras estudiantiles, la percepción de experiencias de victimización. C) Describir y comparar, en ambas muestras estudiantiles, la influencia del factor género, tanto respecto del estudio de clima como del estudio sobre victimización.

Los resultados obtenidos fueron que, los alumnos españoles tienden a percibir el clima social dentro de la escuela de forma más positiva y observan menos tensión entre el profesorado y el alumnado, aunque el alumnado francés valora más positivamente las relaciones entre compañeros. Igualmente, los alumnos españoles expresan un nivel más bajo de sentimientos de inseguridad respecto de la escuela.

El análisis de conglomerados nos ha mostrado la existencia de un conjunto amplio del alumnado extremadamente insatisfecho con el clima escolar, pero también este indicador es mucho más destacado en Francia, donde casi un tercio de la población adolescente de las escuelas que participaron en este estudio piensa que todo va mal en su centro y que hay mucha violencia. Un grupo de estudiantes, extremadamente

descontento, también se encuentra entre los escolares españoles, pero se reduce a la mitad del grupo francés.

Por otra parte en China, Pan y Wu en el 2015, llevaron a cabo un estudio sobre Efectos del clima administrativo y Clima interpersonal en Universidad de Salud Mental de Maestros, en el que participaron 20 universidades de este país, con una muestra de 826 profesores, se desarrolló un instrumento específicamente para ello, de los resultados obtenidos podemos decir que estos muestran que el clima administrativo e interpersonal en las universidades es una variable predictiva significativamente positiva de la salud mental de los docentes.

El estudio descubre que los administradores y profesionales de la educación deben fortalecer la construcción del poder blando en las universidades, como la promoción de la cultura y la organización positiva, construyendo un buen clima administrativo e interpersonal, a fin de promover el desarrollo de la salud mental.

De las investigaciones realizadas en América Latina podemos decir que Chile presenta un importante interés por investigar sobre el tema, una investigación cualitativa, en la que participaron ocho grupos focales, haciendo un total de 58 profesores, realizada por Arón y Milicic (2000), en donde a través de su investigación encuentran que los docentes tienen una mala percepción sobre aspectos como: los desafíos y exigencias que enfrentan; consideran que no reciben el reconocimiento social y económico que merecen; que la capacitación que reciben no les permite hacer frente a las exigencias psicosociales, de disciplina y violencia de los alumnos; creen que no hay espacio ni tiempo para dialogar entre pares; y perciben el ejercicio del liderazgo autoritario.

Con un enfoque total en los alumnos, Cornejo y Redondo (2001), realizan un estudio para describir la percepción que tienen respecto del clima en el ámbito educativo, alumnos de la enseñanza media de cuatro centros de diferentes comunidades de la Provincia de Santiago, en Chile, en este estudio participaron 322 alumnos de 4 instituciones educativas, en esta investigación se buscó identificar o alcanzar los siguientes objetivos: a) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con la capacidad intelectual general de los jóvenes; b) si se asocia con el autoconcepto de los jóvenes; c) si se asocia con algunos datos generales de caracterización de los jóvenes; d) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con las opiniones de los jóvenes respecto a su vivencia escolar; y, e) si se asocia con la percepción de los jóvenes respecto de las condiciones de participación en el liceo (centro escolar) y sus actitudes hacia la participación.

Los resultados reflejan que existen correlaciones significativas entre la percepción del clima escolar y el establecimiento donde estudian los jóvenes, excepto en lo que respecta al clima «disciplinario», donde no se observan diferencias significativas por liceo. El clima «disciplinario» es percibido de manera negativa y común por los alumnos de los cuatro liceos.

Continuando con las investigaciones analizadas, se tiene que, en Chile, Murillo y Becerra, (2009) desarrollan una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), que tiene por objetivo: conocer los significados asociados al clima escolar, según la percepción de docentes y directivos de los centros educativos de la ciudad de Temuco, en el marco de las políticas de innovación de la Reforma Educativa Chilena; en esta investigación los hallazgos más importantes fueron que tanto los docentes como los directivos vinculan el

clima escolar en mayor medida con las relaciones interpersonales que tienen lugar en el centro, mientras que los alumnos y alumnas lo vinculan exclusivamente a los contextos de aprendizaje; en relación con los aspectos que obstaculizan del clima escolar los actores evidencian con mayor peso semántico los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo ejercido; también reconocen aspectos como la envidia, la intolerancia, el egoísmo, los rumores y la irresponsabilidad, elementos que se vinculan tanto a la persona del docente, como a su rol profesional.

Por otra parte también con un enfoque en los alumnos Gálvez, Tereucan, Muñoz, Briceño y Mayorga (2014), proponen un instrumento para identificar las propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE), en el que participaron 977 estudiantes de la Región de la Araucanía, Chile, y los resultados después de los análisis estadísticos muestran un instrumento ampliamente recomendado que presenta características psicométricas aceptables para su utilización en la región de la Araucanía.

Las investigaciones que se describen en este apartado corresponden a las realizadas en Colombia, siguiendo el orden cronológico, De Giraldo y Mera (2000) realizan una investigación sobre clima social escolar desde la percepción del estudiante, para lo cual analizan a través de una encuesta a 147 alumnos de los grados 3°, 4° y 5°, encontrando que existe relación estadísticamente significativa entre satisfacción del estudiante con la institución y años cursados; rendimiento académico y relación con sus compañeros; rendimiento académico y entender al profesor las tareas asignadas, para una $p < .05$.

Prado, Ramirez y Ortíz (2010) también en Colombia, realizan la validación del instrumento Escala de Clima Social Escolar (ECSE), los sujetos de estudio fueron 204 estudiantes con edades entre 10 y 14 años, quienes cursaban los grados 6º, 7º, 8º, de dos Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá (una pública y una privada); el objetivo general por lo tanto se expresa como construir un instrumento fiable para el análisis de variables relacionadas con los procesos de formación en un escenario escolar, y los resultados fueron que los índices de confiabilidad y validez obtenidos dicen que se trata de un instrumento que puede ser utilizado como punto de referencia en investigaciones, cuyo interés gire alrededor de comprender y generar propuestas de trabajo interventivas frente a los procesos de las relaciones sociales de los niños, las niñas, los y las jóvenes que se encuentran en proceso de formación en una Institución educativa.

Castillo, Lengua y Pérez (2011) buscan a través de su estudio cuantitativo la caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional en el sector educativo universitario Colombiano; en el estudio participaron 710 sujetos de investigación, miembros de la comunidad universitaria, y como resultado se obtuvo que la prueba con respecto a la media de los ítems, se encuentra un coeficiente superior a .91, lo que permite concluir un alto nivel de confiabilidad y precisión en la medida del atributo, además, existe homogeneidad en los ítems.

En el 2014, Herrera y Rico presentan la investigación llamada el Clima Escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela, en esta participaron 152, personas entre alumnos, docentes y directivos, y el objetivo general consistió en caracterizar el clima escolar en la Institución Educativa Distrital (IED), como base para el

mejoramiento de la convivencia en las escuelas del Distrito de Barranquilla; las variables analizadas fueron convivencia, conflicto escolar e intervención, los resultados arrojaron un clima escolar positivo lo que ratifica la importancia del clima escolar en este contexto.

Farfán, (2009) en Lima, Perú realizó un estudio de carácter no experimental, para encontrar si existe relación del clima laboral y síndrome de burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares, en Lima, en el que participaron 367 profesores de ambos sexos, de diferente grado de educación secundaria, aplicó los instrumentos para la medición de las variables la escala de Clima Social de Moos (1974) y el Inventario Burnout de Maslach (1981), las variables a investigar fueron autonomía, agotamiento emocional, despersonalización.

De los hallazgos importante se encontró que en la comparación del clima laboral entre los colegios estatales y particulares no se encontraron diferencias significativas en las variables autonomía, organización y presión; empero, en el síndrome de burnout los profesores de colegios estatales obtuvieron un puntaje alto en cansancio emocional y despersonalización en comparación con los colegios particulares, así como un bajo puntaje en la dimensión realización personal, en los colegios particulares en cambio fueron notorios los puntajes altos en la dimensión realización personal.

Caligiore y Díaz (2003) realizan con la participación de 86 docentes, un estudio descriptivo y de campo sobre clima organizacional y desempeño de los docentes en la Universidad de los Andes (ULA): Estudio de un caso, para lo cual se diseñó un instrumento; el propósito de esta investigación fue realizar un diagnóstico sobre el clima organizacional existente en las escuelas de Enfermería, Nutrición y Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes, a fin de determinar el nivel de

desempeño de los mismos y elaborar una propuesta de gestión para optimizar la situación existente; uno de los hallazgos más importantes fue sobre la necesidad de adecuar la estructura organizativa a las funciones sustantivas de la universidad, facilitando la coordinación y la ejecución de las decisiones, es decir, con el estudio se permitió identificar problemas que no implican una gran inversión pero que sí reflejan un gran beneficio.

Una de las investigaciones aproximadas a las variables de esta investigación, es la realizada en Venezuela por González (2008), donde se buscó identificar la prevalencia del Estrés Laboral en la satisfacción laboral de los docentes universitarios, en Maracaibo, en Venezuela y se aplicó un instrumento de 54 ítems, validado por expertos, en el que participaron 153 docentes. Los resultados obtenidos se resumen en que el estrés prevalece en la tercera parte de los profesores, además de que estos consideran que las demandas laborales y de exigencia son excesivas por lo que constantemente se ve superada su capacidad de resistencia.

Para cerrar las investigaciones de América Latina, se hace referencia a un estudio realizado en 16 países por Treviño, Place y Gempp (2013), al que denominaron Análisis del Clima Escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?, en este estudio participaron 95,999 estudiantes de 3º grado y 90,463 estudiantes de 6º grado, las variables analizadas fueron organización de aula, bullying, clima positivo y clima negativo, en el instrumento utilizado para alumnos de 6º, se incluye el análisis de clima escolar y su relación con el aprendizaje, los principales resultados obtenidos se pueden relacionar como las cargas factoriales de las distintas variables latentes del clima escolar se alteraban y algunos de sus errores tenían altas correlaciones.

Por ello, se optó por usar versiones acotadas de los componentes del clima escolar y se observó que el clima negativo se relacionaba con el logro, pero su relación era inestable e, incluso, podía cambiar de signo; el bullying también se relacionaba con el logro, pero finalmente fue absorbido por el clima negativo; la organización del aula logró permanecer como variable latente en sí misma con una relación estable y con el signo esperado con el aprendizaje.

De las investigaciones analizadas se encontró que en México, (Solís & Rodulfo, 2016) en un estudio para identificar la correlación estadística entre el clima escolar y las expectativas de los padres de familia de escuelas de educación primaria, analizaron a 58 sujetos de estudio, en el que encontraron que el clima escolar se correlaciona de manera positiva media con las expectativas de los padres de familia, lo que implica que al mejorar el clima escolar las expectativas de los padres de familia se elevarán, y viceversa, al elevar las expectativas de los padres el clima escolar tenderá a mejorar.

Hernández, Méndez y Contreras (2014), construyeron un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de valores por competencia, probado en una muestra heterogénea de 12 organizaciones en 1,424 casos, a través de un cuestionario validado para el medio laboral mexicano. El instrumento demostró validez y confiabilidad, aunque con cierta limitante en la cultura jerárquica.

En el mismo año (2014) Juárez, con el propósito describir y caracterizar la situación que guarda el clima escolar en la universidad y que esta dé pauta para el desarrollo de propuestas y estrategias que fortalezcan la calidad de las prácticas docentes e institucionales; así como desarrollar un acercamiento teórico y metodológico al fenómeno del clima universitario con base en un marco analítico de convivencia que ofrezca mayor

comprensión sobre los elementos centrales que contempla el clima, propone para alcanzar dichos objetivos la creación de una escala de clima universitario a partir de una visión comprensiva, validar la escala tras el estudio piloto del instrumento para evaluar la percepción del clima por los estudiantes; para lo cual desarrolló una investigación mixta en la participación cualitativa participaron grupos focales de docentes y de alumnos y se realizó entrevista directa, la cantidad de participantes en la validación del instrumento (cuantitativa) fue de 693.

En este mismo tenor Salazar, Peña, Ceja y del Río (2015), realizaron una investigación para diseñar y validar un instrumento para evaluar el clima organizacional en centros escolares de nivel superior, en el que consideraron las variables de relaciones interpersonales, cohesión de grupo, calidad de vida laboral, motivación, políticas y reglamentación.

Por otra parte, Reboloso (2016), desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, para conocer el impacto del clima escolar en el estrés laboral asistencial de los docentes en educación primaria, para lo que desarrolló un estudio de caso, esta investigación evidencia cómo al ser escuchados los involucrados, y permitir que expongan abiertamente sus percepciones enriquece los resultados, y permite encontrar alternativas de mejora socializado.

Con el objetivo de Identificar el tipo de Clima Escolar de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango; así como identificar el estilo de liderazgo directivo, además de analizar la relación entre el clima escolar y el estilo de liderazgo directivo y conocer si existe relación entre las variables sociodemográficas de los maestros de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de

Durango y el Clima Escolar, Monárrez y Jaik (2016), llevaron a cabo una investigación en la que participaron 344 maestros frente a grupo, los resultados obtenidos reflejan el tipo de clima que se percibe dependiendo de la dimensión y del enfoque desde el actuar del director y del actuar del docente, por lo que no se puede establecer que los centros escolares del Sector Educativo No. 15, tengan un tipo específico de liderazgo directivo o un tipo de clima escolar, sino que, es variado.

Con el propósito de conocer el tipo de Clima Organizacional que prevalece en los docentes de los planteles pertenecientes a DGETI en el municipio de Durango; así como identificar el nivel de compromiso organizacional que prevalece y determinar si existe relación entre el Clima Organizacional y el Compromiso Organizacional; Delgado y Jaik (2017) realizan una investigación, encontrando como respuesta a los objetivos de investigación propuesta que el Clima Organizacional identificado podría catalogarse que está en proceso de cambio entre el Clima de tipo autoritario (Sistema II) y el Clima de tipo participativo (Sistema III) dado por aquellos docentes que se encuentran motivados en la participación de lograr los metas institucionales a través de las recompensas; por otra parte la comunicación al interior de las instituciones se percibe como deficiente ya que 1 de cada 2 docentes considera que el flujo de información se da en todas las direcciones; mientras que con relación al nivel de Compromiso Organizacional que manifiestan los docentes es muy favorable; por otra parte se determinó que la relación entre el Clima Organizacional y el Compromiso Organizacional de los docentes de los planteles DGETI del municipio de Durango, la relación entre estas dos variables es fuerte, y en torno a la relación con las variables sociodemográficas, se encontró que únicamente la variable condición laboral influye en el Clima percibido por los docentes de las instituciones, las

otras variables sociodemográficas estudiadas no influyen de manera significativa en la variable Clima Organizacional.

Como última investigación referida se presenta la propuesta por Rivera (2018), en la que busca identificar el clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en un instituto del sector privado de la ciudad de Durango, Dgo., encontrando que de acuerdo con el instrumento aplicado, la intimidad es el indicador más alto, esto refleja que existe una estrecha relación entre los docentes; sin embargo, el análisis descriptivo muestra que los maestros poco trabajan en equipo y que están poco comprometidos con su trabajo; por otra parte el nivel de clima escolar encontrado en el Instituto es el Paternal lo que implica que los coordinadores hacen un trabajo arduo, pero no tienen un impacto positivo en los docentes por la recompensa contingente que se vincula con el tipo Paternal de Clima escolar.

Análisis general del campo de estudio de las variables Estrés y Clima Escolar

La variable estrés ha tenido un crecimiento importante en el número de investigaciones en las últimas décadas, esto por representar un factor importante en la afectación a la salud, se reconoce que ha sido en Europa en donde se dan las primeras investigaciones, sin embargo, este ha ido en expansión en América latina y en el resto del mundo. Para efecto de la presente investigación se consideraron trabajos realizados en países como España, China, Brasil, Ecuador, Cuba, Bolivia y Venezuela y por supuesto México.

En la figura 2, se expone tanto la cantidad de investigaciones, como los países en los cuales se han realizado y que han sido analizadas en la presente investigación.

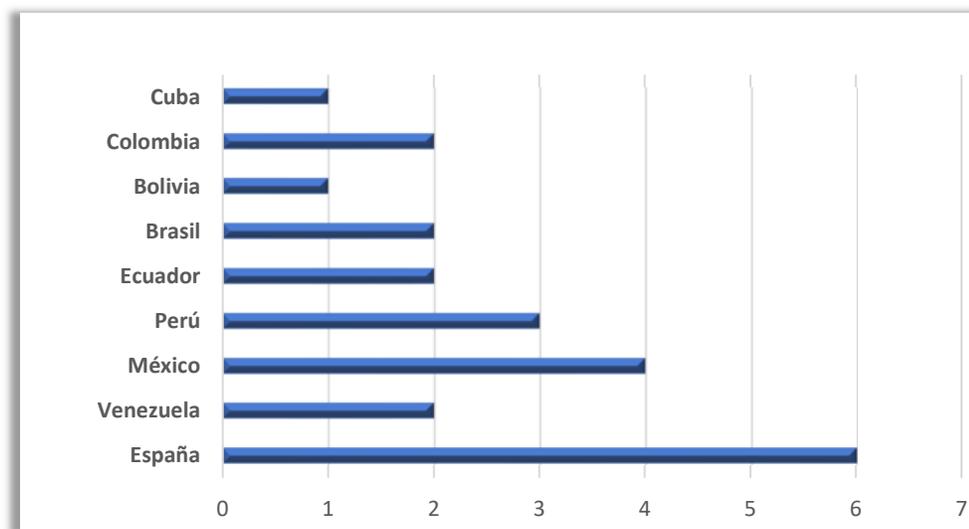


Figura 2: Compendio de investigaciones en el campo de estudio de Estrés por País.
Fuente: Elaboración Propia

En la figura 3, se muestran de manera general los porcentajes correspondientes en la división de las investigaciones analizadas en nacionales e internacionales.



Figura 3: Investigaciones sobre estrés nacionales e internacionales.
Fuente: Elaboración Propia

El estrés educativo, ha sido por mucho más analizado desde la afectación al alumno, considerado este como estrés académico manteniendo una relación o vínculo

preponderante con el rendimiento escolar y las afectaciones tanto físicas como psicológicas y en menor medida las estrategias de afrontamiento (Barraza, 2005; Barraza & Silerio, 2007; Caldera & Pulido, 2007; Martín, 2007; Barraza, 2008, 2009, 2010 y 2011; Román & Hernández, 2011; Berrío & Mazo, 2011; Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez & Martínez, 2011; Maturana & Vargas, 2014; Toribio & Franco, 2016).

En segundo término, tenemos los estudios o investigaciones realizadas sobre el estrés docente (Guerrero, 2001; Morina & Herruzo, 2004; Gutiérrez, Moran & Sanz, 2005; Rodríguez et al., 2007; Castro, 2008; Tejero & Fernández, 2009; Tejero & Fernández, 2010; Farfán, 2009; Ramírez, D'Aubeterre, & Álvarez, 2010; Extremera et al., 2010; Reyes et al., 2012; Ramírez et al., 2012; Oramas, 2013; Cárdenas et al., 2014; Lara & Pando, 2014; García & Barraza, 2014; Goullart & Novaes, 2008; Cardozo, 2016), de acuerdo con lo observado en las investigaciones analizadas en el campo de estudio, los resultados obtenidos evidencian que, efectivamente los docentes tienen niveles de sintomatología asociada al estrés en la mayoría de los casos medio-altos, por lo que se confirma que la docencia es una profesión de alto riesgo, en la que no sólo se puede experimentar estrés crónico o burnout, sino que también es propicio presentar sintomatologías físicas, psicológicas y sociales concomitantes.

Por su parte la investigación sobre el estrés directivo escolar es muy poca, se encontró el trabajo realizado por Tejero (2006), Tejero y Fernández (2007a, 2007b, 2009^a), Tejero et al. (2010), en los que se trató sobre el tema en mención, sin embargo sus trabajos están enfocados en elaborar una escala que permita medir el estrés laboral de los directores escolares, analizar el nivel de estrés de este colectivo, y establecer una

jerarquía de estresores en los directivos escolares; este por supuesto representa un trabajo muy importante, empero no se consideran los mecanismos de afrontamiento.

Con el objetivo visualizar de manera conjunta los elementos que dan forma y esencia a las investigaciones analizadas a continuación, se presenta la Tabla 2, la cual contiene y expone las variables y las dimensiones contenidas en dichas investigaciones, y que para efectos de la presente investigación han sido identificadas y seleccionadas como parte del objeto de estudio.

Tabla 2
Concentrado de Variables y Dimensiones involucradas en las investigaciones analizadas.

Variables	Dimensiones
Estrés	Condiciones de la escuela Autoridades de la escuela Relación con alumnos Relación con padres de familia Relación con colegas Contexto Políticas de estado Condiciones laborales Oportunidades de desarrollo Apoyo social Autonomía y conflicto Gestión institucional Desempeño docente Supervisión y condiciones organizacionales Ansiedad Depresión Presiones Creencias desadaptativas Desmotivación Mal afrontamiento
Síndrome de Burnout	Despersonalización Agotamiento emocional Falta de realización personal en el trabajo
Mobbing	Violencia Acoso psicológico
Estilos de liderazgo	Liderazgo transformacional Liderazgo autocrático

Fuente: Elaboración Propia

En el campo de estudio de clima escolar, conceptualmente existe un análisis importante, sin embargo, no existe un campo de estudio que sustente alguna teoría específica.

En lo que respecta a las investigaciones analizadas se encuentra que existe igual número de investigaciones que analizan clima escolar desde un enfoque meramente descriptivo, considerando la percepción de los diferentes actores del centro educativo se observa un mayor número de investigaciones sobre clima en las que se indaga desde la percepción y sobre el rendimiento del docente (Coligiore & Díaz, 2003; Farfán, 2009; Aguado, 2012; Arón & Milicic, 2000; Reboloso, 2016; Delgado & Jaik, 2017).

Mientras que, desde la percepción de los alumnos y en torno a aspectos como rendimiento o aprovechamiento, se encontraron investigaciones sustantivas que analizan las relaciones entre alumnos, de estos con docentes y la percepción que se tiene del entorno escolar desde la óptica del alumnado (Giraldo & Mera, 2000; Cornejo & Redondo, 2001; Blaya et al., 2006; UNESCO, 2013).

Investigaciones que consideraron las percepciones para identificar el clima escolar desde la percepción de los directivos, docentes y alumnos, para identificar tanto la importancia como el impacto que el clima escolar tiene como factor de calidad, como elemento para la sana convivencia y la importancia de este para la gestión de los centros educativos (Cid, 2004; Murillo & Becerra, 2009; Herrera & Rico, 2014), las cuales corroboran la relación que el clima escolar tiene en los aspectos descritos.

En cuanto a la percepción del personal administrativo, se ubicó una investigación realizada por Piñón, Ramírez, y Vázquez (2016), en la que se involucran las dimensiones

identidad, responsabilidad, estilos de supervisión, apoyo, calidez, motivación laboral, entre otras.

Por lo que respecta a investigaciones que implican identificar alguna relación con otras variables, entre las que destacan el liderazgo del director y aspectos de mejora en los procesos educativos (Oyentunji, 2006; Blanco, 2009; Monárrez & Jaik, 2016), en las que también se corrobora la relación entre el clima escolar y estos aspectos.

Una de las investigaciones que más se acerca a los propósitos de la presente investigación, es la realizada por Reboloso (2016), la cual identifica el impacto del clima escolar en el estrés laboral asistencial, de los docentes en educación primaria, a través de un estudio de caso, situación que pone en condiciones diferentes de desarrollo de la investigación ya que se trata de una investigación cualitativa.

En materia de diseño y validación de instrumentos, se encontró un número importante de investigaciones encaminadas a tal propósito (Trianes et al., 2006; Prado et al., 2010; Castillo et al., 2011; Hernández et al., 2012; Gálvez et al., 2013; Juárez, 2014; Salazar et al., 2015).

Considerando que los padres de familia juegan, sin duda un papel muy importante en el desarrollo de los procesos educativos y que son parte activa e importante en los centros educativos, se hace mención el estudio correlacional entre el clima escolar y las expectativas de los padres de familia, (Solís & Rodolfo, 2010) identificando una correlación positiva media ente las dos variables descritas.

A continuación se presentan tanto la Figura 4, como la Figura 5, en las cuales, en la primera se esquematiza el porcentaje de encuadres generales dados como investigaciones relacionales, investigaciones de identificación de percepciones y

estructuración o validación de instrumentos; y la Figura 5, muestra los porcentajes correspondientes a las investigaciones por elementos del centro educativo, es decir, desde la percepción de los docentes, alumnos, docentes-alumnos; directivos-docentes-alumnos, padres de familia y personal administrativo.

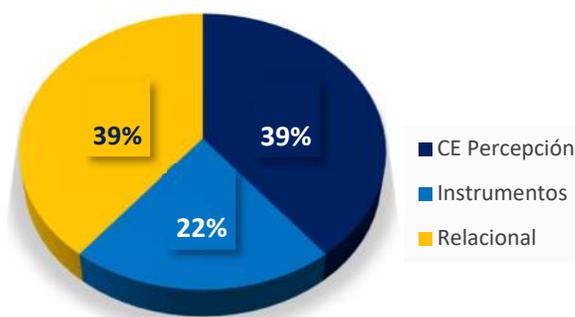


Figura 4: Porcentaje de investigaciones encaminadas a identificar percepción de actores de los Centros Educativos, relación de variables e instrumentos
Fuente: Elaboración Propia

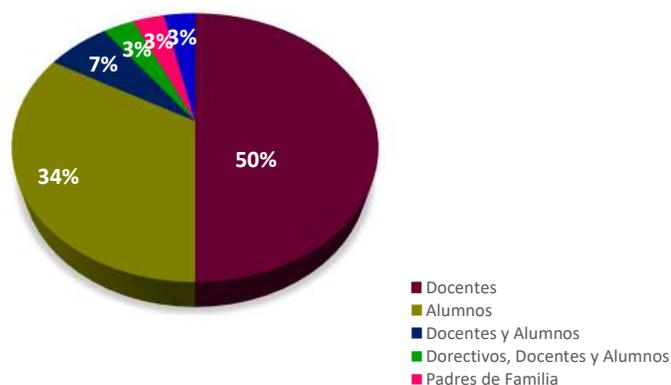


Figura 5: Porcentaje de Investigaciones y sujetos de investigación
Fuente: Elaboración Propia

En el caso del Clima Escolar se buscó que las investigaciones analizadas abarcaran varios países, cabe mencionar que no se encuentran muchas investigaciones específicas de clima escolar, este recibe otras connotaciones, como clima social escolar

(Giraldo & Mera, 2000; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova & Bravo, 2011; Aron, Milicic, & Armijo, 2012), evidentemente todas estas tienen su origen en Clima Organizacional, herramienta administrativa para identificar la eficiencia de los procesos y de las percepciones pero con un sentido economista totalmente, esa es la diferencia esencial entre el clima organizacional y el clima escolar este último eminentemente social, relacional, actitudinal.

Las investigaciones sobre clima escolar analizadas en la presente investigación, tienen su origen, en diferentes países, la Figura 6, permite identificar con claridad la cantidad y el país de origen de las investigaciones analizadas, con un enfoque general.

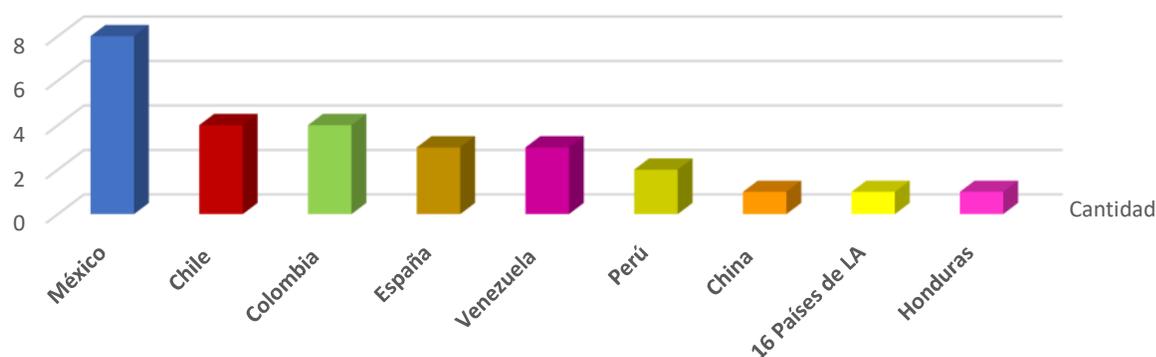


Figura 6: Porcentaje de investigaciones por País.
Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se presenta la Figura 7, con el objetivo de esquematizar el porcentaje correspondiente a las investigaciones de origen nacional y las de origen internacional.

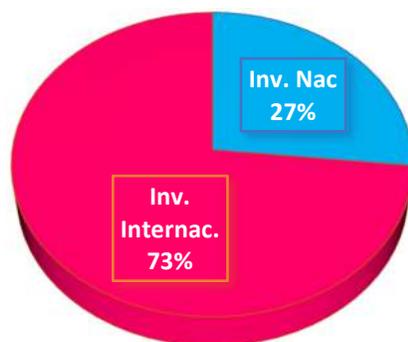


Figura 7: Porcentaje de investigaciones Nacionales e Internacionales sobre Clima Escolar
Fuente: Elaboración Propia.

Para concluir el análisis realizado en materia de las variables involucradas estrés y clima escolar en la presente investigación, con el objetivo de construir, dar forma y soporte al objeto de investigación y haciendo una medición general del cúmulo de investigaciones analizadas, a través de un conteo de los enfoques de investigación, se presenta la Figura 8, misma que nos refleja los porcentajes de estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos.

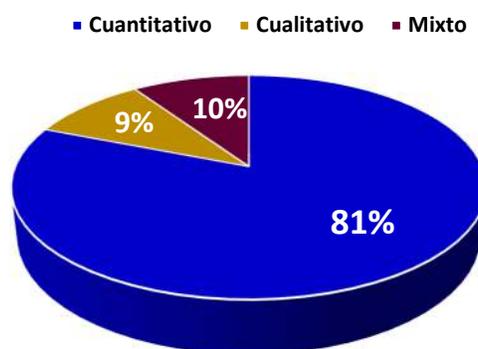


Figura 8: Porcentaje de investigaciones por enfoque
Fuente: Elaboración Propia

Planteamiento del Problema

Partiendo de que el estrés se reconoce desde la década de los 90's como una de las enfermedades que más fuerza cobra, convirtiéndose en un verdadero problema de salud pública, determinado así por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1990), la alta competitividad, la demanda creciente de productos y servicios con calidad, cubriendo la necesidad de crecimiento natural a veces antinatural de las empresas y de las instituciones, que mucho representa la propia supervivencia en un medio cada vez más agresivo y difícil de conquistar.

Todo esto trae consigo mayores exigencias, bajo un esquema de una burocracia tecnificada a veces compleja, el enfrentar una sociedad en corte o cierre de una era y entrante en otra sin límites, sin fronteras tecnológicas ni de comunicación, con una globalización no solo económica sino social, que arrastra como fuerte corriente a todos los que estamos como soporte de esa transición, de alguna manera obligados a una adaptación de supervivencia que necesariamente repercute en la estabilidad o inestabilidad de la salud física, emocional y mental.

Evidentemente el impacto dependerá de la actitud, forma de ser, capacidad de adaptación, afrontamiento de cada persona y de su habilidad para relacionarse e interactuar con su entorno, además de que cada institución tiene sus propias particularidades, condiciones, necesidades, fortalezas, liderazgos haciendo que se distinga un clima organizacional muy específico.

El sistema educativo en nuestro país como en todos los países sobre todo en vías de desarrollo, tienen una gran influencia de países desarrollados que van marcando las

pautas a seguir en torno a las políticas educativas, resulta contradictoria tal situación, puesto que las condiciones son incomparables, sin embargo, es una realidad que las autoridades educativas, siempre considerarán mucho más que las opiniones de los países “poderosos”, para definir al interior las líneas de acción en esta materia, lo cual se traduce en copias de modelos educativos, sí, por supuesto sustentados en teorías educativas generales, pero muchas veces no se considera en plenitud las características locales, es decir el contexto, nuestra realidad.

En este sentido y ante los cambios vertiginosos, demandantes de una alta competitividad, emanados de una exigencia global ilimitada en el ámbito educativo, en esta era de la tecnología y de las comunicaciones, a la cual, como directivo y como docente se está obligado a adaptarse y transitar de la propia formación, a la que los tiempos y las formas demandan, para que como agente del proceso educativo se tenga el mejor de los éxitos, aunado a esto, las políticas educativas poco ad hoc a las necesidades contextuales; los constantes cambios y reformas al sistema educativo en nuestro país con tintes coercitivos en aspectos laborales que generan por naturaleza sensación de incertidumbre; un esquema burocrático complejo en el sector educativo y las exigencias administrativas propias del quehacer, que representa un reto constante para cumplir a cabalidad tantos procesos administrativos y formativos; el tener la responsabilidad de transformar en acción lo definido por alguien en una forma centralista y hasta cierto punto anárquica, al dictar las formas muchas veces, dispares al contexto; agreguemos a todo lo anterior, aspectos tan importantes como los bajos salarios, además de los problemas sociales, económicos, culturales del entorno inmediato así como, la problemática interna que es parte de la propia cultura organizacional de cada

plantel, todo esto pone al docente y al directivo escolar, no por nada, en una de las profesiones más estresantes.

Por otra parte, atender aspectos tan importantes como la diversidad, hacer frente de manera acertada a la diversa problemática de los alumnos, que necesariamente impacta en su desarrollo académico y cognitivo, en su estabilidad emocional, de convivencia y que como docente se debe no solo conocer, sino enfrentar y encausar con miras a lograr los objetivos educativos y formativos trazados, esto implica por ende una gran exigencia para el docente comprometido, por tal razón es casi natural que se generen situaciones de estrés, con diversas manifestaciones o síntomas.

Haciendo referencia a la variable de estrés directivo, ésta ha sido muy poco estudiada, y sin embargo, para que un centro escolar funcione es imprescindible que los directivos ejerzan el liderazgo y la autoridad en un buen ambiente laboral, puesto que su posición por naturaleza implica un desgaste superior, ya que son la cara o el frente que recibe y que amortigua, pero sobre todo que ejecuta los procesos administrativos, académicos, operativos, los programas formativos para los docentes, la aplicación de la norma y de la ley misma.

Considerando que en materia de estrés directivo existen pocos antecedentes, es necesario identificar los estresores, las reacciones de los directivos a estos estresores y la manera de afrontarlos.

Dentro de la problemática que se percibe, el cuerpo directivo de las escuelas de bachillerato, enfrentan una serie de problemas que complican su ejercicio y que como respuesta provocan estrés, tales como la falta de formación y de capacitación sólida, normalmente aprende conforme pasa el tiempo y enfrenta retos, sin embargo, la falta de

experiencia también puede ser una limitante en el ejercicio de la autoridad, en la consolidación institucional, en los directivos recae la responsabilidad de saber más que nadie sobre todo lo relacionado con el área de su competencia.

Son ellos quienes de manera directa enfrentan, la problemática de docentes, resistencia a los cambios, escepticismo, problemática de alumnos, atención y problemática con padres de familia, atención y seguimiento a lineamientos burocráticos dictados por otros, y con fundamentos homogeneizadores los cuales despersionizan las instituciones, enfrentan una estrecha libertad de acción, están sometidos a una constante vigilancia tanto de la comunidad escolar, como de la sociedad en general y por supuesto de la autoridades educativas superiores.

Los directivos enfrentan retos como administrar recursos que siempre son escasos, hacer mucho con muy poco, enfrentan el reto tan importante de ofrecer educación de calidad cuando no se cuenta con los elementos necesarios, no solo de infraestructura física, sino de todos los aspectos anteriormente descritos.

El clima escolar representa la percepción que se tiene al interior de un centro educativo sobre el liderazgo de las autoridades, sobre la participación y comunicación interna, por supuesto la efectividad y calidad de los procesos involucrados en el ejercicio de enseñanza y de las funciones propias de cada departamento; la motivación personal y de equipo, evidencia la capacidad de trabajo en equipo, el involucramiento y el sentido de pertenencia que existe.

Las razones por las que se involucra la variable clima escolar, son esencialmente porque, el clima representa parte de la cultura o la cultura misma de los centros educativos, y ésta de una manera planeada y con fundamentos, puede modificarse, si se

encuentra que existe relación del estrés tanto directivo y docente con el clima escolar entonces se puede hablar de la posibilidad de mejorar, de corregir, y eso es parte sustantiva que sume a las acciones encaminadas a la búsqueda de una educación de calidad, porque al final de cuentas todo suma o resta al logro de los objetivos enmarcados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación son los estímulos que provoca toda la investigación, son junto con los objetivos, los ejes que direccionan el camino y que van marcando las metas a alcanzar, así como la consolidación de aquellas que se alcanzan.

Las preguntas de investigación representan el sentido de toda la investigación, alcanzando este al obtener las respuestas a las mismas, independientemente del sentido de la propia respuesta.

Pregunta General.

⇒ ¿Cuál es la relación entre el estrés directivo, el estrés docente y el clima escolar de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?

Preguntas Específicas.

- ⇒ ¿Cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento de los directivos de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?
- ⇒ ¿Cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento de los docentes de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?
- ⇒ ¿Cuál es el Clima Escolar desde la perspectiva de los docentes en relación con la conducta del Director(a) y de sus compañeros maestros, en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?
- ⇒ ¿Cuál es la relación entre las variables sociodemográficas y académicas de interés para el presente estudio y las variables: estrés docente y estrés directivo?

Objetivos de Investigación

En este apartado se mencionan los objetivos propuestos como objetivo general y objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la presente investigación y que se enlistan de la siguiente manera:

Objetivo General.

- Analizar la relación entre el estrés directivo, el estrés docente y el clima escolar en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango.

Objetivos Específicos.

- Identificar los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de los directivos de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango.
 - Identificar los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de los docentes de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango.
 - Identificar el clima escolar desde la perspectiva de los docentes en relación con la conducta del Director(a) y de sus compañeros maestros, en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango.
 - Establecer la relación que existe entre las variables sociodemográficas y académicas de interés para el presente estudio y las variables estrés laboral docente y estrés directivo.
-

Justificación

Razones por las cuales estudiar el estrés directivo y docente, existen muchas, empero, las más fuertes y que engloban a cualquier otra se fundamentan en la razón de que los centros escolares como entes eminentemente sociales, convergen y se entrelazan en un vínculo institucional, laboral y profesional seres humanos, personas, con roles diferentes, pero con objetivos compartidos, con una misma visión y con una misma razón de ser.

El ejercicio docente está enteramente ligado al contacto con otros, donde de la interacción constante con esos otros (comunidad escolar) se involucran emociones, sentimientos, aspiraciones, expectativas, objetivos, metas y sobre todo una gran carga de responsabilidad puesto que, como directivo y como docente se contribuye de manera directa e indirecta a la formación académica, de valores, de actitud frente a los retos propios de la vida, de cada alumno, respondiendo a normas y lineamientos poco claros y casi siempre con escasos recursos, por lo que debe imperar la buena voluntad, el compromiso, la creatividad, la innovación, la formación constante, etc.

El clima escolar es el resultado de la interacción entre todos los involucrados en el centro educativo, en donde necesariamente tienen peso la forma en que se ejerce la autoridad, cobran importancia los liderazgos y su ejercicio, la aplicación de normatividad y de la forma de trabajar, y de todo aquello que de manera formal e informal alimenta constantemente la cultura, esa que da forma y posiciona en un lugar específico y correspondiente al individuo y por supuesto al propio centro educativo.

La presente investigación involucra las variables estrés directivo, estrés docente y clima escolar, y se desarrolla en el nivel de educación media superior, de esto se

destacan tres puntos, el primero es que sobre las variables expuestas de manera separada o bien relacionadas éstas con otras variables o dimensiones, en México y en el mundo el nivel medio superior es el menos analizado.

El segundo punto a resaltar es que, en estrés directivo, se encuentra muy poca investigación, además de que no existen instrumentos que cubran las necesidades que son razón y propósito de esta investigación, por lo que una de las aportaciones de gran importancia es que como parte del proceso de esta investigación se diseñó y validó un instrumento para identificar el estrés directivo con sus tres componentes: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

El tercer punto tiene que ver con que, en la indagación realizada para sustentar las bases del marco de referencia, no se encontró una sola investigación que involucre las tres variables, en tal sentido resulta muy importante proponer la presente investigación para fines de cimentar las bases de futuras investigaciones en torno a lo que aquí se presenta.

De la misma manera, en la búsqueda no se encontró ningún instrumento de estrés que considere los tres componentes sistémicos que para efecto de la presente investigación son los que se analizan, estos son: estresores, síntomas o manifestaciones del estrés y estrategias de afrontamiento, razón por la que aún en el instrumento de estrés docente se realizó un compendio, se adecuó y se validó.

Si bien es cierto que son muchas las investigaciones sobre estrés y sus diferentes variables, en el entorno educativo tal como ya se mencionó, se ubican en otros niveles y/o con otros propósitos, por lo que se considera que el nivel medio superior, representa una gran área de oportunidad.

La Figura 9, evidencia los porcentajes que corresponden a las investigaciones de acuerdo con el nivel educativo, la validación o construcción de instrumentos y las investigaciones que se encontraron sobre estrés directivo.

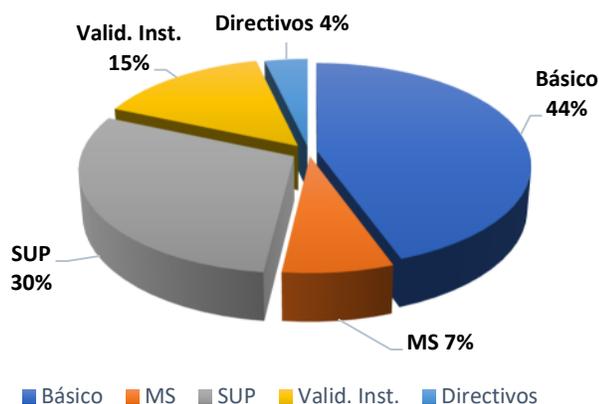


Figura 9: Porcentaje de investigaciones en niveles educativos, validación de instrumentos y estrés directivo.

Fuente: Elaboración propia.

Tan solo el 7% de las investigaciones analizadas correspondió al nivel medio superior, y sobre estrés directivo únicamente el 4% de los estudios se relaciona con este, de una manera clara se evidencia la necesidad de estudiar en este nivel educativo y por supuesto justifica la que aquí se presenta.

Es importante considerar que, esta investigación tiene un enfoque más allá de solo la descripción, esta investigación se desarrolla en los Centros de Bachillerato Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales que forman parte de la Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar del Estado de Durango y tiene como esencia ser presentada ante las autoridades correspondientes y que de ella se puedan desprender las bases para desarrollar una planeación de acciones encaminadas

a mejorar las condiciones actuales, con el compromiso de que la investigación educativa debe atender algún punto de mejora, de movimiento de las realidades.

Un punto muy importante del porqué de esta investigación, se responde con la necesidad de voltear a ver y sobre todo de conocer cuál es la situación con relación al estatus de salud física, emocional y actitudinal de los directivos y docentes del subsistema objeto de estudio, considerando la problemática, las exigencias del propio sistema educativo; las leyes, la normatividad cambiante, robusta y rebuscada; las carencias de conocimientos y de habilidades pedagógicas; falta de consolidación de equipo; de la falta de motivación personal; amén de todo aquello que también influye y que tiene que ver con infraestructura o con aspectos físicos, en fin de todo aquello que toca vivir en el diario laborar.

En lo que respecta a las variables sociodemográficas consideradas en los dos instrumentos, estas hacen referencia a aspectos personales, profesionales y laborales, aspectos que permiten personalizar las encuestas y por supuesto determinar las diferencias significativas, las inferencias entre variables sociodemográficas e indicadores de cada una de las dimensiones de las variables de investigación y obviamente describir las muestras.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de contextualizar las teorías, conceptos, fundamentos y enmarcar los andamiajes que sustentan teóricamente las variables inmersas en la presente investigación, estrés y clima escolar, se presentan en este apartado cada uno de los temas que para tal propósito se consideran necesarios.

Se da inicio con los conceptos de estrés, las teorías que sustentan la investigación del estrés docente y directivo; Teoría de Sistemas de Von Bertalanfy (1976); el Ser humano como sistema abierto; la Teoría Cognoscitivista del Estrés de Lazarus y Folkman (1984); Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés de Barraza (2006). El Clima Organizacional como base y sustento del Clima Escolar; definiciones del concepto de clima escolar, considerando diversas investigaciones; las dimensiones de Clima Escolar propuestas por Lazarus y Folkman (1984).

Conceptos de Estrés

Con el objetivo de adentrarnos en el tema sobre el estrés y estar en condiciones de conocer el impacto que este tiene sobre el quehacer directivo y docente y el reflejo de este en el clima organizacional de instituciones educativas, se considera relevante, en primera instancia, comprender etimológicamente el concepto de estrés, considerando además la perspectiva y análisis de estudiosos en la materia.

Según sea la aplicación, el interés o enfoque de estudio del estrés, a través de los tiempos se han ido formulando definiciones de este concepto, que se pueden encuadrar en tres vertientes: Elliot y Eisdorfer (1982, como se citó en Sierra, Ortega, & Zubeidat,

2003, p. 40), establecen que “existen definiciones en las que se considera como un estímulo, otras definiciones centradas en la respuesta producida en el organismo y, en tercer lugar, las definiciones de tipo interactivo o transaccional”.

De la misma manera lo expone Sandín (como se citó en Tejero & Fernández, 2010, p. 23) quien establece que “existen tres grupos de teorías que abordan el estrés: a) las teorías basadas en la respuesta, b) las teorías fundamentadas en el estímulo, y c) las teorías interactivas”.

Según Travers y Cooper (1997, como se citó en Castro, 2008), el estrés puede conceptualizarse de tres maneras: a) Como variable dependiente: respuesta a estímulos, donde las respuestas pueden ser del orden fisiológico, psicológico o conductual; b) Como variable independiente: fenómeno externo al individuo, se entiende como un agente ambiental y c) Como variable interviniente (enfoque interactivo). En esta se refleja el modo en que los individuos perciben las situaciones estresantes y el modo de reaccionar ante ellas.

Son términos diferentes, pero que caen en los mismos tres grandes aspectos, estímulo respuesta, interaccionista y transaccionista.

Tratando de profundizar un poco más e indagar en el origen del concepto, se conoce que la definición o formulación más clara del concepto tuvo lugar en el siglo XVII y su origen fue en el campo de la física a través del trabajo del expuesto por Robert Hooke. Quien concibe el estrés como “la relación entre la carga externa ejercida sobre un objeto y la deformación experimentada por el mismo, dependiendo el resultado de las propiedades estructurales del objeto y de las características de la fuerza externa” (Sierra et al., 2003, p. 39).

Cannon (1935) a quien se le conoce como uno de los pioneros en el estudio del estrés como estímulo respuesta, define estrés como una “reacción de lucha o huida ante situaciones amenazantes, postulando que su biología dependía de la estimulación del sistema simpático-adrenal” (Barraza, 2007, p. 5), como se percibe, su postura sobre el estrés está orientada a la respuesta fisiológica que produce un organismo ante un estímulo estresante.

En 1936, Hans Selye introdujo el término estrés como un síndrome específico constituido por cambios inespecíficos del organismo inducidos por las demandas que se le hacen; inicialmente, el estrés se desarrolla a partir de los trabajos de Selye (1936, 1960, 1974) como un término novedoso y relevante en la Medicina. Este autor consideró la respuesta de estrés como un conjunto de respuestas fisiológicas de carácter hormonal que tienen lugar por la activación del eje hipotálamo-hipófiso-córticosuprarrenal, con la correspondiente elevación de la secreción de corticoides y del eje simpático-médula-suprarrenal, así como la reacción a estímulos inespecíficos.

Engel (1962), se refiere al término de una manera más amplia y, frente a la posición biológica de Selye, basa su interpretación en los mecanismos psicológicos de defensa, previos a la activación de cualquier sistema ante todo proceso interno o externo, que implique una demanda del organismo.

Ivancevich (1989, como se citó en Castro, 2008, p. 9) define al estrés como “la manera en que el organismo interactúa con el medio ambiente”, además sostiene que, dentro de la definición de estrés, pueden darse tres categorías: de estímulos, respuestas y estímulo-respuesta. La categoría de estímulo podríamos definirla como la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión; si lo

definimos como estímulo respuesta vendría a ser la consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo.

Miller (1997) define el estrés como cualquier estimulación vigorosa, extrema o inusual que, ante la presencia de una amenaza, causa algún cambio significativo en la conducta.

El estrés implica un desequilibrio sistémico de la relación entre la persona y su entorno ya que, bajo la valoración de la propia persona, las exigencias o demandas del entorno desbordan sus propios recursos (Barraza, 2006, p. 121).

Es importante considerar que el estrés dada su naturaleza de origen, así como la capacidad de manejo y respuesta de quien recibe el o los estresores, puede ser positivo (eustrés) o negativo (distrés); el primero hace referencia a cuando la respuesta de estrés se produce de una forma adaptativa, las consecuencias de tal respuesta no perjudican la salud integral del sujeto y su duración se acopla a la duración del estímulo estresor, por lo que no tiene un impacto negativo ni a la salud ni a la actitud y comportamiento de la persona, por el contrario este puede representar una forma de desarrollar mecanismos generadores de automotivación, de empuje y de crecimiento.

Teorías que sustentan la investigación del Estrés tanto Directivo como Docente

La presente investigación se sustenta en la Teoría de Sistemas (TGS) de Von Bertalanffy (1976); en la teoría Cognoscitivista del Estrés de Richard Lazarus (1984) y de manera global en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés de Barraza (2006).

Por lo tanto, en las líneas siguientes, se busca describir los conceptos, los elementos y los fundamentos epistémicos que las sustentan cada una de las ya mencionadas teorías y del propio modelo.

Teoría de Sistemas de Von Bertalanffy (1976).

Considerando que la presente investigación se sustenta en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés, es necesario ahondar en términos explicativos de la Teoría General de Sistemas y su aplicación en dicho modelo.

La Teoría General de los Sistemas “nace como una disciplina en la que su tema es la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas en general” Bertalanffy (1976, p. 32).

Desde una perspectiva amplia Bertalanffy (1976) establece que, si se define bien el sistema, se hallarán modelos, principios y leyes que se aplican a sistemas generalizados, sin importar su particular género, elementos y fuerzas participantes.

Según Bertalanffy (1976 p. 38) se puede hablar de una filosofía de sistemas, ya que toda teoría científica de gran alcance tiene aspectos metafísicos. El autor señala que "teoría" no debe entenderse en su sentido restringido, esto es, matemático, sino que la palabra teoría está más cercana, en su definición, a la idea de paradigma de Kuhn. El distingue en la filosofía de sistemas una ontología de sistemas, una epistemología de sistemas y una filosofía de valores de sistemas.

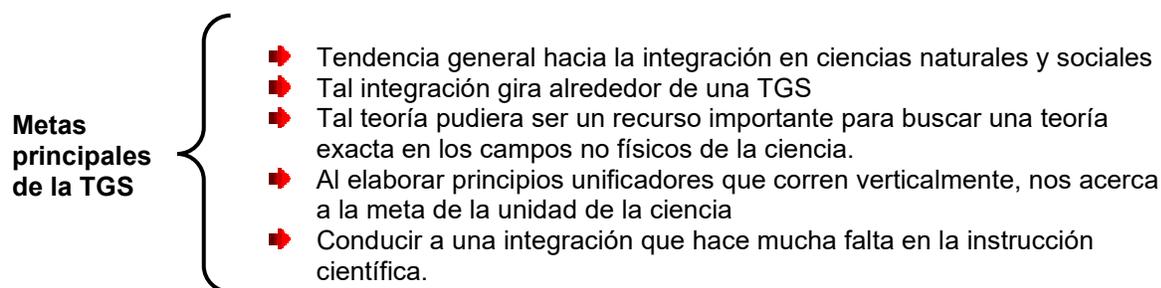


Figura 10: Metas descritas por Von Bertalanffy como principales de la TGS.

Fuente: Bertalanffy (1999)

La TGS, para y en su aplicación hace uso de diferentes conceptos los cuales se presentan a manera de definiciones generales con sustento en lo escrito por el propio Von Bertalanffy y considerando el trabajo realizado por Arnold y Osorio (1998). Conceptos básicos y fundamentales para entender la aplicación y el enfoque de la TGS.

Tabla 3.
Concentrado de Conceptos de la Teoría General de Sistemas.

Concepto	Definición y aspectos complementarios
Ambiente	Se refiere al área de sucesos y condiciones que influyen sobre el comportamiento de un sistema. En lo que a complejidad se refiere, nunca un sistema puede igualarse con el ambiente y seguir conservando su identidad como sistema. La única posibilidad de relación entre un sistema y su ambiente implica que el primero debe absorber selectivamente aspectos de este. Sin embargo, esta estrategia tiene la desventaja de especializar la selectividad del sistema respecto a su ambiente, lo que disminuye su capacidad de reacción frente a los cambios externos. Esto último incide directamente en la aparición o desaparición de sistemas abiertos.
Atributo	Características y propiedades estructurales o funcionales que caracterizan las partes o componentes de un sistema.
Cibernética	Campo interdisciplinario que intenta abarcar el ámbito de los procesos de control y de comunicación (retroalimentación) tanto en máquinas como en seres vivos.
Complejidad	Por un lado, indica la cantidad de elementos de un sistema (complejidad cuantitativa) y, por el otro, sus potenciales interacciones (conectividad) y el número de estados posibles que se producen a través de éstos (variedad, variabilidad). La complejidad sistémica está en directa proporción con su variedad y variabilidad, por lo tanto, es siempre una medida comparativa.
Conglomerado	Cuando la suma de las partes, componentes y atributos en un conjunto es igual al todo, estamos en presencia de una totalidad desprovista de sinergia, es decir, de un conglomerado.

Energía	La energía que se incorpora a los sistemas se comporta según la ley de la conservación de la energía, lo que quiere decir que la cantidad de energía que permanece en un sistema es igual a la suma de la energía importada menos la suma de la energía exportada (entropía, negentropía).
Entropía	Máxima probabilidad de los sistemas es su progresiva desorganización y, finalmente, su homogeneización con el ambiente. Los sistemas cerrados están irremediablemente condenados a la desorganización. No obstante, hay sistemas que, al menos temporalmente, revierten esta tendencia al aumentar sus estados de organización (negentropía, información).
Equifinalidad	Se refiere al hecho que un sistema vivo a partir de distintas condiciones iniciales y por distintos caminos llega a un mismo estado final. El fin se refiere a la mantención de un estado de equilibrio fluyente. "Puede alcanzarse el mismo estado final, la misma meta, partiendo de diferentes condiciones iniciales y siguiendo distintos itinerarios en los procesos organizmicos" (von Bertalanffy. 1976:137). El proceso inverso se denomina multifinalidad
Equilibrio	Los estados de equilibrios sistémicos pueden ser alcanzados en los sistemas abiertos por diversos caminos, esto se denomina equifinalidad y multifinalidad. La mantención del equilibrio en sistemas abiertos implica necesariamente la importación de recursos provenientes del ambiente
Emergencia	Este concepto se refiere a que la descomposición de sistemas en unidades menores avanza hasta el límite en el que surge un nuevo nivel de emergencia correspondiente a otro sistema cualitativamente diferente,
Estructura	Las interrelaciones más o menos estables entre las partes o componentes de un sistema, que pueden ser verificadas (identificadas) en un momento dado, constituyen la estructura del sistema.
Homeostasis	Este concepto está especialmente referido a los organismos vivos en tanto sistemas adaptables. Los procesos homeostáticos operan ante variaciones de las condiciones del ambiente, corresponden a las compensaciones internas al sistema que sustituyen, bloquean o complementan estos cambios con el objeto de mantener invariante la estructura sistémica, es decir, hacia la conservación de su forma.
Input	Importación de los recursos (energía, materia, información) que se requieren para dar inicio al ciclo de actividades del sistema.
Output	Se denomina así a las corrientes de salidas de un sistema. Los outputs pueden diferenciarse según su destino en servicios, funciones y retroinputs.
Morfogénesis	Los sistemas complejos (humanos, sociales y culturales) se caracterizan por sus capacidades para elaborar o modificar sus formas con el objeto de conservarse viables (retroalimentación positiva). Se trata de procesos que apuntan al desarrollo, crecimiento o cambio en la forma, estructura y estado del sistema. Ejemplo de ello son los procesos de diferenciación, la especialización, el aprendizaje y otros.
Recursividad	Proceso que hace referencia a la introducción de los resultados de las operaciones de un sistema (Bertalanffy, 1976) en él mismo (retroalimentación).
Relación	Las relaciones entre los elementos de un sistema y su ambiente son de vital importancia para la comprensión del comportamiento de sistemas vivos. Las relaciones pueden ser recíprocas (circularidad) o unidireccionales. Presentadas en un momento del sistema, las relaciones pueden ser observadas como una red estructurada bajo el esquema input/output.
Retroalimentación	Son los procesos mediante los cuales un sistema abierto recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas en el medio, información que actúa sobre las decisiones (acciones) sucesivas. La retroalimentación puede ser negativa (cuando prima el control) o positiva (cuando prima la amplificación de las desviaciones). Mediante los mecanismos de retroalimentación, los sistemas regulan sus comportamientos de acuerdo a sus efectos reales y no a programas de outputs fijos. En los sistemas complejos están combinados ambos tipos de corrientes (circularidad, homeostasis).

Retroinput	Se refiere a las salidas del sistema que van dirigidas al mismo sistema (retroalimentación). En los sistemas humanos y sociales éstos corresponden a los procesos de autorreflexión.
Servicios	Son los outputs de un sistema que van a servir de inputs a otros sistemas o subsistemas equivalentes
Sinergia	Todo sistema es sinérgico en tanto el examen de sus partes en forma aislada no puede explicar o predecir su comportamiento. La sinergia es, en consecuencia, un fenómeno que surge de las interacciones entre las partes o componentes de un sistema (conglomerado). Este concepto responde al postulado aristotélico que dice que "el todo no es igual a la suma de sus partes". La totalidad es la conservación del todo en la acción recíproca de las partes componentes (teleología). En términos menos esencialistas, podría señalarse que la sinergia es la propiedad común a todas aquellas cosas que observamos como sistemas.
Sistema Abierto	Se trata de sistemas que importan y procesan elementos (energía, materia, información) de sus ambientes y esta es una característica propia de todos los sistemas vivos. Que un sistema sea abierto significa que establece intercambios permanentes con su ambiente, intercambios que determinan su equilibrio, capacidad reproductiva o continuidad, es decir, su viabilidad (entropía negativa, teleología, morfogénesis, equifinalidad).
Sistema Cerrado	Un sistema es cerrado cuando ningún elemento de afuera entra y ninguno sale fuera del sistema. Estos alcanzan su estado máximo de equilibrio al igualarse con el medio (entropía, equilibrio). En ocasiones el término sistema cerrado es también aplicado a sistemas que se comportan de una manera fija, rítmica o sin variaciones, como sería el caso de los circuitos cerrados.
Sistemas Triviales	Son sistemas con comportamientos altamente predecibles. Responden con un mismo output cuando reciben el input correspondiente, es decir, no modifican su comportamiento con la experiencia.
Subsistema	Se entiende por subsistemas a conjuntos de elementos y relaciones que responden a estructuras y funciones especializadas dentro de un sistema mayor. En términos generales, los subsistemas tienen las mismas propiedades que los sistemas (sinergia) y su delimitación es relativa a la posición del observador de sistemas y al modelo que tenga de éstos. Desde este ángulo se puede hablar de subsistemas, sistemas o supersistemas, en tanto éstos posean las características sistémicas (sinergia).
Teleología	Este concepto expresa un modo de explicación basado en causas finales.
Variabilidad	Indica el máximo de relaciones (hipotéticamente) posibles (n!).
Variedad	Comprende el número de elementos discretos en un sistema (v = cantidad de elementos).
Viabilidad	Indica una medida de la capacidad de sobrevivencia y adaptación (morfostásis, morfogénesis) de un sistema a un medio en cambio.

Fuentes: Bertalanffy (1976) y Arnold y Osorio (1998, pp. 43-48)

El Ser Humano como Sistema Abierto.

Desde esta perspectiva, necesariamente se visualiza a la persona como un sistema abierto que recibe y emite y al estrés no como un fenómeno único sino, que en este

sentido se debe realizar el estudio y análisis del estrés desde una perspectiva global, considerando como un fenómeno producto y razón de la interacción de un conjunto de variables (Barraza, 2005), de esta manera la teoría general de Sistemas tiene una conceptualización de los fenómenos y busca considerar a dicho fenómeno en su totalidad, enumerar sus componentes y estudiar las relaciones que los unen, sin reducir el todo a las partes, sino teniendo siempre presente que el todo es más que la suma de sus partes” (Colle, 2002, como se citó en Barraza, 2005, p. 112).

Con relación a la postura que Lazarus (1999) establece sobre la Teoría de los Sistemas, hace notar que esta, la TGS, sustituye por mucho a las formulaciones lineales de la psicología, misma que establece que las variables afectan a los mediadores y que a su vez influyen sobre las variables de resultado en línea directa, por lo que lo considera un modelo simple.

No así a la Teoría de Sistemas a la que hace referencia como aquella que adopta una postura diferente de la mente, de la emoción y de acción, en primer lugar, reconoce a la mente y la conducta como subsistemas que operan dentro de sistemas mayores, normalmente considerados en diferentes niveles de análisis, por ejemplo, el nivel socio-político; el nivel psicológico de la mente; el nivel fisiológico que se centra en el cerebro, nervios periféricos y sustancias hormonales; el nivel microbiológico de los procesos celulares y la física de partículas (Lazarus, 1999, pp. 35-36).

Teoría Cognoscitivista de Lazarus y Folkman (1984).

Desde la perspectiva de análisis del estrés psicológico, aparece invariablemente la participación de Lazarus y Folkman quienes, en 1984, desarrollan la teoría cognoscitivista, o también conocida como modelo transaccional de estrés y afrontamiento, se habrá pues de destacar en el presente apartado los aspectos más importantes que Lazarus y Folkman (1984) y Lazarus (1999) han aportado al estudio del estrés en las variantes o mediadores: evaluación y afrontamiento.

Como parte del análisis de la teoría y estudios ofrecidos por Lazarus et al., es importante mencionar que desde su primera presentación como una teoría integral (Lazarus, 1966), la teoría del estrés de Lazarus ha sufrido varias revisiones esenciales (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1978). En la última versión (Lazarus, 1991), el estrés se considera un concepto relacional, es decir, el estrés no se define como un tipo específico de estimulación externa ni un patrón específico de reacciones fisiológicas, conductuales o subjetivas.

En cambio, el estrés se ve como una relación, como una transacción entre los individuos y su entorno “el estrés psicológico se refiere a una relación con el entorno que la persona valora como significativa para su bienestar y en la que las demandas gravan o exceden los recursos de afrontamiento disponibles” (Lazarus & Folkman, 1984, como se citó en González & Landero, p. 50). En este sentido, se permite perfectamente ver al ser humano, al individuo o sujeto de estudio, de acuerdo con la TSG como un sistema abierto.

Esta definición como ya se mencionó, apunta a dos procesos como mediadores centrales dentro de la transacción persona-ambiente: evaluación cognitiva y afrontamiento. El concepto de evaluación, se basa en la idea de que los procesos emocionales dependen de las expectativas reales que las personas manifiestan con respecto a la importancia y el resultado de un encuentro específico estresante.

Desde esta concepción se puede explicar las diferencias individuales que marcan en el impacto, en la calidad, la fuerza o intensidad y por supuesto en el tiempo destinado o duración de una emoción provocada en entornos que son objetivamente iguales para diferentes individuos.

Estas evaluaciones, a su vez, están determinadas por una serie de factores personales y situacionales, como factores personales se consideran por ejemplo la motivación, los valores de la persona, los objetivos personales involucrados y en sí el cumulo de experiencias vividas; mientras que los factores situacionales tienen que ver con la previsibilidad, la capacidad de control, a capacidad de gestión, las relaciones, la disposición de alternativas de solución y claro está la autoridad y/o liderazgo que se tenga y que se apliquen ante la inminencia de un evento potencialmente estresante.

La teoría de Lazarus y Folkman (1984) distingue dos formas básicas de evaluación, la evaluación primaria y la evaluación secundaria, estas formas se basan en diferentes fuentes de información. La evaluación primaria se refiere a si ocurre algo relevante para el bienestar del individuo, mientras que la evaluación secundaria se refiere a opciones de afrontamiento.

Ahondando un poco más en estos dos conceptos de gran importancia en la teoría Cognoscitivista del estrés, es menester decir que dentro de la evaluación primaria, se

distinguen tres componentes: la relevancia del objetivo describe la medida en que un encuentro hace alusión o tiene que ver con cuestiones que le importan a la persona, por una parte, enseguida la congruencia de objetivos define el alcance de los episodios de acuerdo con los objetivos personales y según Lazarus el tipo de participación del ego designa aspectos del compromiso personal, como la autoestima, los valores morales, el ideal del ego o la identidad del ego.

En esta etapa de evaluación cognitiva el sujeto se hace preguntas tales como: ¿Qué significa este factor de estrés y/o esta situación? y ¿Cómo puede influir en mí? de acuerdo con la postura que los psicólogos mantienen al respecto, establecen que las respuestas más comunes son: a) esto no es importante; b) esto es bueno para mí; c) esto es estresante.

Inmediatamente de la evaluación cognitiva primaria se pasa a la evaluación secundaria, se puede decir que puede ser simultánea a ésta, y en la evaluación secundaria el sujeto o individuo hace un balance de los recursos que posee, tanto personales y sociales, como económicos e institucionales, para hacer frente a la demanda del medio.

En función a esta valoración el sujeto considera si posee recursos y capacidad para hacer frente al estresor, es decir, el individuo confronta la situación, y dependiendo de su actitud de los mecanismos con que cuente, será el impacto que la situación estresante desencadene.

Es importante hacer mención de que los patrones específicos de evaluación primaria y secundaria conducen a diferentes tipos de estrés. Se distinguen tres tipos: daño, amenaza y desafío de acuerdo con lo establecido por Lazarus y Folkman (1984),

el daño se refiere al daño o pérdida (psicológica) que ya sucedió. La amenaza es la anticipación de un daño que puede ser inminente, en esta el sujeto considera que no posee recursos para hacer frente a la situación, se siente desbordado por ella, por lo tanto, genera respuestas ansiosas y su actividad de afrontamiento se deteriora.

El desafío es el resultado de las demandas de que una persona se sienta segura de dominar y que este, traiga a sí un crecimiento, tal como lo expresa Casado (2016, p. 5) “en esta situación de estrés se movilizan los recursos del mismo y este genera sentimientos de eficacia y de logro”.

Lazarus (1991) distingue 15 emociones básicas como resultado de las situaciones estresantes; nueve son negativas: ira, susto, ansiedad, culpa, vergüenza, tristeza, envidia, celos y asco; seis son positivas: felicidad, orgullo, alivio, amor, esperanza y compasión, estas dos últimas tienen una valencia mixta.

Por lo tanto, resumiendo y parafraseando lo expuesto por Lazarus y Folkman (1984, como se citó en Oramas, 2013), la situación estresante siempre es percibida, reflejada, con un sentido personal, constituye una experiencia individual, lo cual se genera considerando esencialmente los procesos de percepción y valoración que hace la persona de los diferentes contextos, donde sobresale o superan a las entradas sean cuales sean, los procesos cognitivos del individuo en la valoración de la situación.

Referente al afrontamiento según establece Casado (2016), en su análisis sobre el modelo de afrontamiento de Lazarus, considera que se tienen dos vertientes: a) afrontamiento dirigido al problema, en el que el sujeto dirige su potencial cognitivo a modificar la situación favorablemente; y b) afrontamiento dirigido a la emoción, en donde en definitiva el sujeto no modifica la situación por considerar que no es posible en ese

momento y lo peor del caso es posible que considere que no será posible modificar en ningún momento.

Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés de Barraza (2006).

El modelo propuesto por Barraza (2006), considera como punto de partida dos supuestos a) el que corresponde a la perspectiva sistémica y b) el que corresponde a la perspectiva cognoscitiva, para adentrarnos en el presente modelo, mismo que es el sustento teórico y que contiene los componentes que la investigación involucra, estos son estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Enfoque o perspectiva sistémica del Modelo.

El modelo considera al individuo como un sistema abierto, por lo que, con base en lo establecido en la TGS, establece supuestos siendo uno de estos que: “el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico” (Barraza, 2006, p. 112).

En este postulado Barraza (2006) encuentra tres momentos: *a) el ser humano se puede conceptualizar como un sistema abierto; b) El ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output).*

“Esta relación input-output es complementada con el concepto de retroalimentación, el cual identifica los mecanismos mediante los cuales un sistema abierto recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas

en el entorno, información que actúa sobre las decisiones o acciones sucesivas (Barraza, 2006, p. 113).

c) El ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico. En donde “el ser humano actúa, ante las variaciones de las condiciones ambientales, mediante compensaciones internas o externas al sistema, las cuales sustituyen, bloquean, complementan o modifican esos cambios con el objeto de mantener el equilibrio sistémico” (Barraza, 2006, p.113).

Para lograr el equilibrio sistémico, se pueden emplear diversas rutas o caminos, en este sentido se aplican dos conceptos de la TGS la equifinalidad y la multifinalidad, donde la primera implica que, a partir de distintas condiciones iniciales (entradas) y por distintos caminos (procesamientos), llega a un mismo estado final (salida). “Ese estado final es la conservación de un estado de equilibrio dinámico” (Barraza, 2006, p. 114).

Mientras que la multifinalidad, se da cuando en condiciones iniciales similares (entradas) pueden llevar a estados finales diferentes (salidas).

Enfoque o perspectiva cognoscitivista.

La importancia o sentido que se le da a este enfoque radica principalmente en la necesidad de comprender los procesos internos que median entre la entrada y la salida, esto implica, el introducir en el modelo de los procesos psicológicos que el ser humano o individuo expuesto a la situación estresante interpone para el manejo de las entradas (estresores o situación estresante) y las salidas que al respecto muestra.

Para soportar lo anteriormente expuesto, Barraza (2006) establece el postulado: la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida) (p.114).

La primera parte que corresponde a la relación de la persona con el entorno, se da en tres momentos el primero es el acto estresante (entrada), el segundo momento, interpretación del acontecimiento y por último la activación del organismo mismo que ofrecerá un respuesta o reacción (salida).

La segunda parte del postulado tiene que ver con la valoración cognitiva de la situación estresante y de los recursos con que cuenta para hacerle frente; Barraza (2006) propone tres tipos de valoración: a) *Neutra*: la situación estresante no involucra al individuo por lo que no lo conduce a actuar; b) *Positiva*: los acontecimientos son valorados como favorables para mantener el equilibrio y se cuenta con los recursos para actuar y c) *Negativa*: los acontecimientos son valorados como una pérdida (falta de algo), una amenaza o un desafío o simplemente se puede asociar a emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.).

En la tercera parte del postulado se refiere a que cuando no existe un equilibrio entre la situación estresante y los recursos con que se dispone para hacerle frente, sobreviene el estrés, por lo tanto, surgen las estrategias o mecanismos de afrontamiento.

El término afrontamiento Barraza lo define como: "conjunto de respuestas, cognitivas o conductuales, que la persona pone en juego ante el estrés con el

objetivo de manejar o neutralizar la situación estresante o por lo menos para reducir de algún modo las cualidades aversivas de tal situación” (p 115).

La figura 11, representa el Modelo Cognoscitivista del Estrés, en el que se observa la relación que la persona tiene con el entorno, tanto en la recepción (entrada) del estímulo, en las manifestaciones como respuesta (desequilibrio) y las estrategias de afrontamiento que permiten restaurar el equilibrio sistémico.

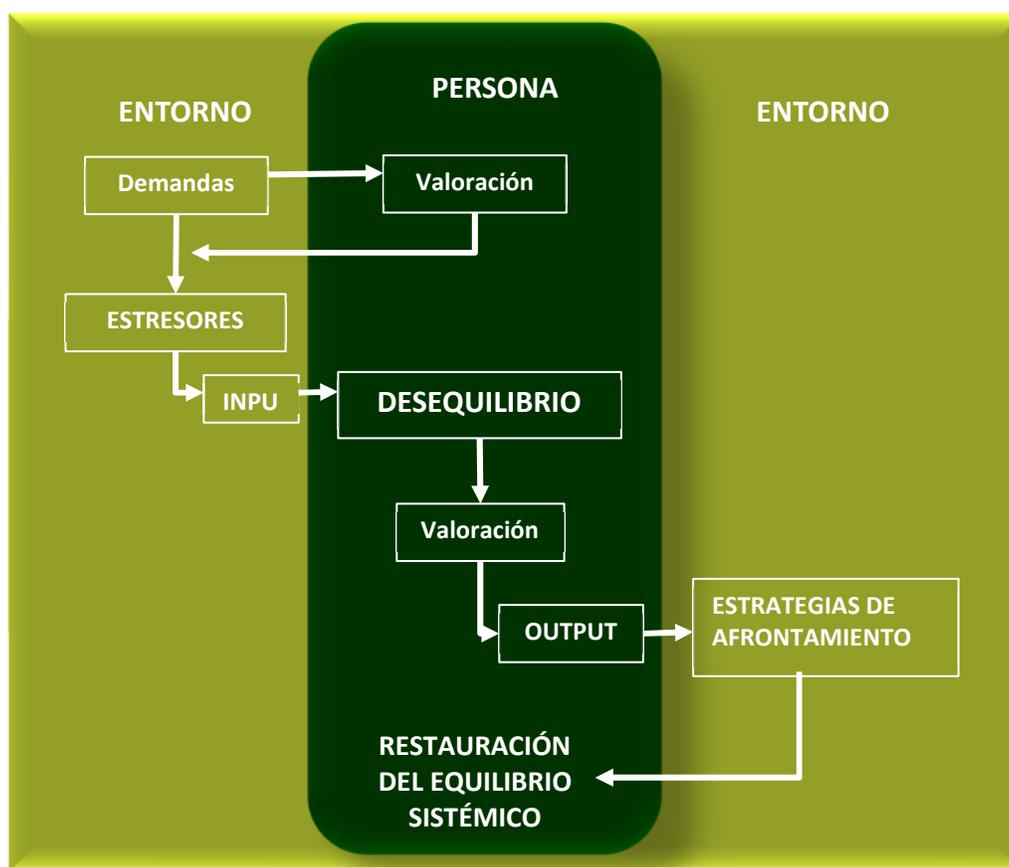


Figura 11. Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés.

Fuente: Barraza (2006 p.124)

El Clima Organizacional como base y sustento del Clima Escolar

Es necesario dilucidar que el clima organizacional es la base conceptual y metodológica que sustenta la aplicación del clima escolar como estrategia o herramienta administrativa para conocer percepciones, valoraciones, juicios y aspectos esenciales como el compromiso, la capacidad de trabajo en equipo, la forma de responder a los conflictos, etc. y por ende, estar en condiciones de mejorar los procesos educativos.

“En toda organización, el trabajo debe implicar un alto grado de compromiso y ofrecer grandes satisfacciones. Debe ser reflejo de una vida agradable...” Phegan (1998, p. 56). La vida agradable y el grado de compromiso a la que se hace referencia en la cita, sólo puede ser logrado a través de un ambiente confortable, seguro, de la proyección de la cultura organización hacia sus empleados y, por ende, determinará el Clima Organizacional en el que se logrará la misión de la empresa.

Las percepciones que los involucrados en una organización (institución educativa), tienen de ésta, se construye desde su inicio y se forma y transforma cotidianamente, en esta percepción se involucra de manera directa el ejercicio de los liderazgos de la autoridad y la forma en que cada miembro de la institución se involucra y responde a las responsabilidades que le competen, mantiene buena relación y hace uso de herramientas necesarias para crecer y permanecer y por supuesto, considera a los demás y a sí mismo parte importante y fundamental de la institución, es decir, se forma y consolida el sentido de pertenencia y se posiciona en este caso a la escuela en el contexto exterior.

De tal manera que el clima organizacional es tan importante que a través de este, se manifiesta la cultura organizacional, entendiendo por cultura organizacional como “el

conjunto de hábitos, creencias, valores y tradiciones, interacciones y relaciones sociales característicos de cada organización” (Chiavenato, 2011, p. 271) y en gran parte estimula para alcanzar el éxito, el prestigio, el reconocimiento, la posición ante sociedad, mercado (alumnos, padres de familia) y competencia y sobre todo permite desarrollar las funciones docentes y directivas en un entorno agradable.

Definición del concepto de Clima Escolar.

Toca hacer un recorrido y a manera de concentrado exponer algunos de los constructos que, sobre Clima Escolar se han realizado a partir de investigaciones desarrolladas por especialistas en el tema y quienes de una o de otra manera son los responsables de ir dando forma a la poca teoría existente sobre el tema; y que de manera adicional marcarán la diferencia entre cultura y clima.

Por su parte, Moos y Trickett (1974, como se citó en Prado et al., 2010, p. 3) para definir el clima escolar se sirvieron de dos variables: a) los aspectos consensuados entre los individuos y b) las características del entorno en donde se dan los acuerdos entre los sujetos; estableciendo que, el clima surgido a partir de esta ecuación afecta el comportamiento de cada uno de los agentes educativos.

Freiberg y Stein (1999, p. 11) se refieren al Clima Escolar como el núcleo de la escuela, el valor de una escuela que brinda un lugar de aprendizaje saludable, donde los sueños y ambiciones de los alumnos y sus padres son atendidos, y los maestros motivados para funcionar en su mejor momento, donde se respeta a todo el mundo y se

siente unido a la escuela. En esta definición se perciben claramente la responsabilidad que representa para los directivos, el generar las condiciones para tal cosa.

Mientras que Milicic (2001, como se citó en Sandoval, 2014) lo define como “la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción” (p. 169).

El Clima Escolar es definido por Hoy y Miskel (2001) como “una mezcla de creencias, valores y actitudes de los alumnos y miembros del personal, directores y padres de familia, nivel de independencia, los estilos de liderazgo y la satisfacción laboral” (pp. 189-190).

Para Hoy y Miskel (2005) el Clima Escolar es “el conjunto de características internas que distinguen a una escuela de otra e influyen en el Comportamiento de los miembros de cada escuela” (p. 185).

Núñez, (2009) considera que el Clima Escolar debe entenderse en función de las condiciones de organización y de cultura de todo el centro escolar; es la forma en que la escuela es vivida y sentida por la comunidad educativa, de tal forma que incide en las actitudes que los implicados demuestran.

En Estados Unidos, el National School Climate Center, (2007, como se citó en Monárrez & Jaik, 2016, p. 38) establecen que “El Clima Escolar se basa en los patrones de las experiencias de la gente de la vida escolar y refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizativas”.

De manera puntualizada (Mónarrez & Jaik, 2016), en y para el análisis que hacen dentro de su investigación, realizan un constructo con fundamentos a los que llaman subjetivos, es decir, centrado en las relaciones e interacciones personales de los involucrados y sobre todo en los resultados emanados de éstas, ofreciendo la siguiente definición de clima escolar:

El Clima Escolar hace referencia al conjunto de percepciones que son compartidas por maestros frente a grupo y directivos; se construye en función del conjunto de significados, expectativas, valores, relaciones interpersonales de éstos, de tal manera que afectan el comportamiento y el rendimiento de los actores en la realización de las tareas escolares o educativas que cada uno de ellos realiza.
(p.41)

Según investigaciones analizadas, se reconoce que la aplicación al ámbito educativo de clima escolar, se debe a Pace y Stern (1958), Halpin y Croft (1963), y Halpin (1966).

Afortunadamente el análisis del clima escolar como herramienta de diagnóstico y base para establecer mecanismos de mejora, se está convirtiendo en un área de gran interés, con el propósito de que las escuelas se fortalezcan y si bien es cierto que no existen a la fecha, teorías que fundamenten con claridad el clima escolar, este cobra más fuerza, dados los resultados que de él emanan, como lo exponen Hernández y Sancho (2004), quienes establecen que:

El clima escolar en la actualidad no es una referencia abstracta, sino un campo de estudio que se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar, relacionados con la preocupación de los centros y de sus responsables, desde las

diferentes administraciones públicas, de favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender (p. 14).

El clima escolar cobra gran importancia en el desarrollo de los alumnos, en el logro de sus metas, Pasi (2000, p.18) argumenta que un clima escolar de apoyo fomenta un sentido de pertenencia, promueve la resiliencia y reduce las posibles circunstancias negativas del entorno familiar.

De la misma manera Brooks (1999) afirma que es más probable que los alumnos prosperen cuando están en el ambiente escolar al que sienten que pertenecen y están cómodos, in ambiente escolar en el que los maestros los aprecian.

De aquí la importancia de generar un clima escolar positivo para el logro de los objetivos educativos y esenciales de toda escuela.

Dimensiones de Clima Escolar propuestas por Halpin y Croft (1984).

Para el análisis del clima organizacional de los planteles educativos de nivel medio superior objeto de estudio de la presente investigación, se aplica la teoría expuesta por Halpin y Croft (1966, como se citó en Oyetunji, 2006) puesto que representa la teoría más apegada al propósito de la presente investigación, además de ser estos autores los que han marcado la pauta inicial en el estudio del Clima Escolar, razón por la que en las investigaciones analizadas, los fundamentos mayormente recaen en dichos autores.

En tal sentido, se manifiesta que lo parafraseado y referenciado a continuación se hace desde la perspectiva ofrecida por Oyentunji (2006) quien en su estudio soporta su análisis e investigación en dichos autores.

Las dimensiones sugeridas por Halpin y Croft de interacción personal son dos y tienen que ver con el comportamiento del director y el comportamiento de los maestros, lógicamente cada una de estas dimensiones tiene sus características, mismas que se detallan a continuación.

Dimensión 1. Comportamiento de los directores.

Esta dimensión del clima escolar trata de la forma en que el director interactúa con los maestros, con los alumnos y con los padres, evidentemente el comportamiento del director tiene directas repercusiones en el clima escolar, por lo que resulta de total importancia identificar a través de los involucrados la percepción del comportamiento del director. Halpin (1966, como se citó en Oyentunji, 2006, p. 27) identificó cuatro características del comportamiento de un director. a) Distante, b) Énfasis en la producción, c) Consideración, y d) Empuje.

Comportamiento del director distante. Halpin (1966) describe el distanciamiento como la medida en que algunos directores mantienen distancia social del personal, dan reglas y regulaciones excesivas, algunos directores son vistos como hostiles, no muestran sentimientos humanos hacia el personal.

Esta distancia es tanto psicológica como física, en la primera se mantiene que los directores evitan pláticas informales, no bromean con el personal y el personal es

consciente de la manera en que los directores son y es física porque los directores evitan actos como saludo de mano, visualización cara a cara.

Comportamiento del director con énfasis en la producción: Halppin (1966, como se citó en Oyentunji, 2006) afirma que el énfasis en la producción hace referencia al comportamiento autoritario y controlador de algunos directores, lo que los hace rígidos, por lo tanto, supervisan al personal de cerca. El énfasis puede variar de muy fuerte a ningún énfasis. Según Silver (1983) cuando un director tiene un alto énfasis en la producción, considera que las personas trabajan más bajo tensión y presión, además considera que cuando toda la atención se dirige al trabajo, minimiza los enfrentamientos personales, también cree que las necesidades sociales y psicológicas de los maestros se satisfacen cuando están dedicados y comprometidos con su trabajo.

Un argumento que Peisy (1992) hace en relación a esta característica, es que, si no hay énfasis en la producción, el personal puede no tomarse su trabajo tan en serio, pueden estar más interesados en sus situaciones personales a expensas de su trabajo, lo que redundará en la afectación al clima escolar y los resultados esperados.

Comportamiento del director de empuje. Halpin (1966, como se citó en Oyentunji, 2006) define el empuje como la forma en que algunos directores, actúan como un modelo a seguir esperando que su personal actúe como ellos, este tipo de directores establecen el estándar a seguir y apoyan al personal para mantener ese estándar.

Esta característica distingue a los directores como trabajadores, el personal está motivado intrínseca y extrínsecamente, el personal trabaja duro y disfruta de su trabajo. Todas las actividades están enfocadas y dirigidas a alcanzar las metas escolares, tanto los maestros como los alumnos disfrutan de la enseñanza y al aprendizaje. En la realidad

y ante los hechos el empuje puede variar en algunos directores puede ser muy alto y en otros simplemente puede no existir.

Comportamiento del director de consideración. En este sentido, Halpin (1966, como se citó en Oyentunji, 2006) afirma que esta característica de la conducta del director tiene que ver con la forma en que el director se relaciona y responde al personal y a sus necesidades; muestra interés personal en las cosas de su personal, alumnos y padres, incluso sobre la disposición de su propio tiempo para hacerlo; muestra simpatía y celebra los logros de los maestros, alumnos y padres.

Azzara (2001, como se citó en Oyentunji, 2006, p. 88) establece que “el director que es altamente considerado, es el más efectivo, porque desarrolla una relación personal positiva con toda la escuela”. Por lo tanto, si se observa una falta de consideración se puede estimular en los docentes la apatía, la frustración, lo que llevará a un clima negativo.

Dimensión 2. Comportamiento de los maestros.

En definitiva, el clima escolar está compuesto por las interacciones que de manera personal y laboral (académica) se genera al interior de las escuelas donde tienen participación los docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal administrativo y de apoyo.

Halpin (1966) identificó cuatro características del comportamiento o conducta del docente y que influyen en el clima escolar: a) Desconexión, b) Impedimento, c) Espíritu e intimidad.

Comportamiento de Desconexión (retirada). Con esta característica Halpin (1966, como se citó en Oyentunji, 2006, p. 89) describe la falta de compromiso de los maestros para con la escuela. Los docentes con estas características tienden a quejarse mucho, son improductivos y se dedican a asuntos triviales, además su actitud negativa se refleja en el comportamiento con los demás, ya que se critican entre sí y se faltan al respeto.

Comportamiento de Obstáculo. Ante esta característica del comportamiento del docente Halpin (1966) afirma que esta describe la actitud de algunos maestros hacia el papeleo y las actividades escolares no instructivas, Owens (1981, como se citó en Oyentunji, 2006, p. 89) establece que estos maestros solo se preocupan por la enseñanza y consideran que las reglas, el papeleo y otros trabajos administrativos son bastante innecesarios, por lo que no disfrutan planeando clase, tomando lista, subiendo calificaciones, entregando reportes, platicando con padres de familia, dando seguimiento documental a las conductas de sus alumnos.

Sin embargo, tal como lo exponen Hoy y Sabo (1998) pueden darse situaciones en las que los docentes están verdaderamente agobiados por el papeleo y otras tareas administrativas, esto se puede generar cuando los directivos enfatizan tanto el papeleo que se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio para un fin, en tal situación los maestros desarrollan su tarea de mala gana, y hacen las cosas solo por cumplir para evitar confrontaciones.

Empero, lo ideal es que exista un punto medio, donde se cumpla con los procesos administrativos y que se tenga la evidencia no solo del trabajo, sino del desarrollo y de los objetivos alcanzados por los alumnos, identificar cuál es el punto medio puede ser

complicado, y a que es cuestión de percepciones, en las que necesariamente se verá sometido a una subjetividad personal.

Comportamiento de Espíritu. En relación con esta característica de la conducta de los maestros, Oyentunji (2006), describe la conceptualización que Halpin (1966) hace, como aquella que describe la satisfacción de los maestros con sus necesidades sociales y profesionales, de tal manera que si visualizamos una escuela con un alto espíritu, encontraremos que en esa escuela, los maestros se ayudan entre sí, se apoyan y trabajan en colegiado; sienten afecto y cariño entre sí y se respetan, disfrutan de la compañía del otro y están comprometidos con su trabajo y con la escuela; son entusiastas, innovadores y voluntariamente prestan asistencia mutua cuando es necesario.

Por otra parte, en las escuelas donde existe un bajo comportamiento de espíritu, los maestros hacen su trabajo de mala gana, no obtienen satisfacción de su trabajo, por lo tanto, hacen su trabajo por obligación no por convicción y por ende no existe una relación fuerte entre los maestros.

Comportamiento de Intimidad. Con relación a esta característica Oyentunji (2006), expresa desde la propuesta hecha por Halpin (1966) que, en una escuela con una alta intimidad, los maestros reflejan una estrecha relación, se conocen bien, y comparten problemas personales, este tipo de relación no termina en la escuela, socializan en la escuela y fuera de esta, existe un fuerte apoyo mutuo, esto tiene que ver con relaciones de amistad personal, familiar y de apoyo mutuo; una característica clara es que los maestros encuentran a sus mejores amigos entre sus colegas de trabajo.

La intimidad es recomendable en las escuelas, siempre y cuando no exceda los límites de la cordialidad, de la generación de alegría y entusiasmo, porque una muy alta intimidad resulta contraproducente, ya que se puede caer en pérdida de tiempo por atender asuntos personales entre sí, por dedicar tiempo y espacio a comunicar información de otros (chismear), si no se maneja adecuadamente puede ser motivo de malas interpretaciones entre los propios trabajadores, motivo de disputas, de confusión y desconfianza.

A efecto de esquematizar las dimensiones y categorías o características de la variable clima escolar, se presentan las figuras 12 y 13 en donde se plasman en la primera, lo expuesto por Halpin y Croft (1984) y la figura 13, las adecuaciones conceptuales que para efectos de la presente investigación se utilizan. Esta última es propuesta realizada por Monárrez y Jaik (2016).

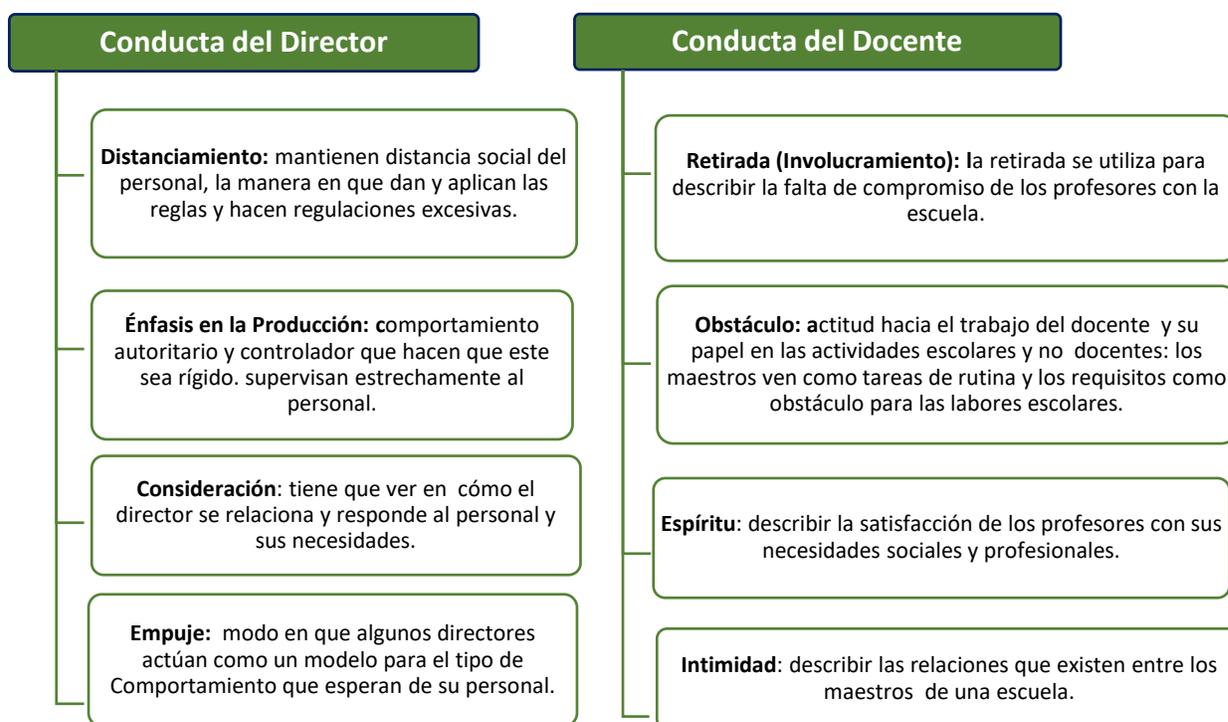


Figura 12: Dimensiones y Categorías propuestas por Halpin y Croft

Fuentes: Oventunji (2006) y Monárrez y Jaik (2016)

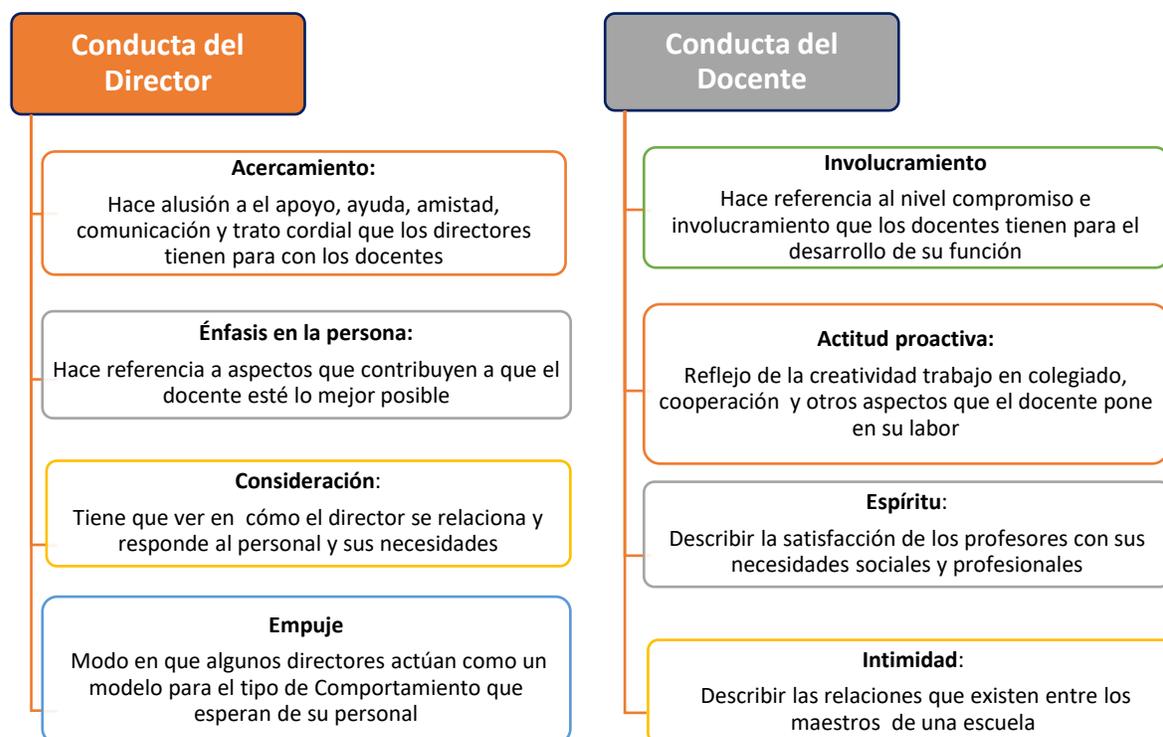


Figura 13. Dimensiones y Categorías propuestas por Monárrez y Jaik

Fuente: Monárrez y Jaik (2016)

Toda escuela sea cual sea el nivel educativo que represente, por el hecho de ser organizaciones donde está inmerso el recurso humano y donde la materia sustantiva del trabajo realizado es precisamente con y para la formación de recurso humano (alumnos), estará sujeta a modificaciones constante de las conductas de unos y otros agentes de la escuela. Lo ideal es que el director(a) y su equipo de directivos, constantemente esté indagando sobre las percepciones y sobre todo establezca mecanismos para crear un ambiente o clima escolar positivo, sin duda esta arista de este gran abanico de posibilidades investigativas, es tema para posteriores investigaciones y/o bien para las sugerencias de mejora que se puedan dar como resultado de la presente investigación.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco epistemológico de la metodología que cobija la presente investigación, y con el desarrollo del presente capítulo, se busca eslabonar las piezas que provocan un trabajo articulado para que paso a paso los elementos que componen dicha epistemología considerada desde el paradigma, el sustento teórico y el método, embonen y se defina con claridad la forma que soporta esta investigación.

El diseño metodológico de la investigación tiene por objetivo responder a las preguntas de investigación, conducir al cumplimiento de los objetivos de estudio tanto general como particulares y por supuesto someter a prueba las hipótesis establecidas.

La pertinencia de este estudio depende, en gran medida, de la rigurosidad y coherencia teórica y metodológica que se estructura, es decir, de la claridad que se tiene sobre sus fundamentos filosóficos y epistemológicos, en los ámbitos teórico y metodológico, y de la posibilidad de sus articulaciones.

Paradigma Investigativo

Con el objetivo de sentar las bases para lograr el propósito del presente capítulo, se considera prudente analizar el concepto “paradigma” desde un enfoque del contenido, en tal sentido encontramos que, este concepto empezó a ser usado en las ciencias sociales y en educación poco después de que Kuhn (1962), empleará este concepto dentro de las ciencias naturales (Briones, 1996).

La definición del concepto de paradigma según Kuhn (1962, como se citó en Briones, 1996) está dada de la siguiente manera:

Un paradigma es la concepción del objeto de estudio de una ciencia acompañada de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto. Ese contenido define los problemas que deben investigarse, la metodología por emplear y la forma de explicar los resultados de la investigación. El paradigma con esas características es aceptado por una comunidad científica determinada que así se diferencia de otra. Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma (p. 80).

Entendiendo pues que el paradigma se fortalece al amparo de su aplicación, del seguimiento de dicha ideología por investigadores y científicos, y por supuesto la aplicación de la ciencia, Guba (1990, como se citó en Ramos, 2015) señala que los paradigmas pueden ser caracterizados según la manera en que sus representantes responden a tres preguntas de corte: ontológico, epistemológico y metodológico.

Por lo tanto, todo paradigma debe responder las preguntas que encierran lo anteriormente expuesto: a) ¿Cuál es la naturaleza de lo conocible o cuál es la naturaleza de la realidad? esta es la pregunta ontológica; b) ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (en este caso el investigador) y lo conocible (susceptible de ser conocido)? esta es la pregunta epistemológica y c) ¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento? esta es la pregunta metodológica.

Paradigma Postpositivista.

El postpositivismo es la escuela filosófica según la cual todo conocimiento, para ser genuino, debe basarse en la experiencia sensible. El progreso del conocimiento sólo es posible con la observación y el experimento y, según esta exigencia, se debe utilizar el método de las ciencias naturales.

Haciendo un poco de historia y con el propósito de fundamentar el proceso de investigación que enmarca nuestro trabajo, es necesario hablar de los orígenes del método deductivo y por lo tanto, referirnos al racionalismo crítico o paradigma postpositivista, corriente filosófica surgida al amparo de extraordinarios filósofos y pensadores, a quienes se les conoce como el Circulo de Viena, de donde nace la construcción metodológica de la investigación partiendo de la definición de hipótesis respaldadas por teorías científicas.

Esta corriente filosófica nace como contraparte al positivismo, este centra el proceso de investigación en el empirismo, sostiene que el conocimiento humano comienza con la experiencia sensible, Francis Bacon (1620), insistía en que, si nos despojamos de prejuicios, la naturaleza por sí misma nos revelaría las cosas; casi sólo tendríamos que tomar notas de hechos observados para hacer ciencia; en este sentido podemos entender porque la observación es la herramienta principal en esta corriente filosófica, donde su enfoque es inductivo a diferencia del pospositivismo donde su enfoque es totalmente deductivo.

En relación con las preguntas que los paradigmas deben responder, al respecto Flores (2004), enmarca las respuestas de la siguiente manera.

En primer término, ontológicamente el positivismo responde que es crítico realista lo que significa que la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida. Esta es manejada por leyes naturales que pueden ser comprendidas solamente en forma incompleta. De esto se desprende que, aunque existe un mundo real manejado por causas naturales, es imposible para los humanos poder percibirlo en su totalidad debido a que sus mecanismos intelectuales y sensoriales son imperfectos (p. 4).

Con relación a la respuesta a la interrogante epistemológica, el pospositivismo mantiene que:

la objetividad permanece como el ideal regulatorio, pero ésta sólo puede ser aproximada, coloca un énfasis especial en guardianes externos tales como la tradición crítica y la comunidad crítica. Al descansar en estos elementos se requiere que los reportes de cualquier indagación sean consistentes con la academia tradicional que existe en el campo; así como sujetar cada indagación a juicios (p. 4).

Respecto a la pregunta metodológica, Flores (2004) establece que:

este paradigma enfatiza la criticidad múltiple remediando las discrepancias y permitiendo la indagación en escenarios naturales usando métodos cualitativos dependiendo más de la generación emergente de datos y haciendo del descubrimiento una parte esencial del proceso de indagación. Se le considera en lo metodológico como una modificación al positivismo en su proceder experimental y manipulativo (p. 4).

Por su parte Corbetta (2007), encuentra que estos tres aspectos en el paradigma postpositivista se enmarcan en características específicas, en la tabla 4 se muestran cada una de ellas.

Tabla 4.

El paradigma Postpositivista y sus características considerando las preguntas fundamentales de la investigación.

Preguntas fundamentales de la investigación	Características
<p>Pregunta Ontológica. - concierne a la naturaleza de la realidad social y su forma. Nos pregunta si el mundo de los hechos sociales es un mundo real y objetivo con existencia autónoma fuera de la mente humana e independiente de la interpretación que hace del mismo el sujeto. Es decir, nos pregunta si los fenómenos sociales son cosas en sí mismas o representaciones de cosas.</p>	<p>Realismo crítico: la realidad social es «real» pero conocible sólo de un modo imperfecto y probabilístico.</p>
<p>Pregunta Epistemológica. - Esta cuestión trata sobre la relación entre el quién y el qué, y el resultado de esta relación. Concierno a la posibilidad de conocer la realidad social y hace especial énfasis en la relación entre el estudioso y la realidad estudiada.</p>	<p>Dualismo/objetividad modificados. Resultados probablemente ciertos. Ciencia experimental en busca de leyes. Multiplicidad de teorías para el mismo hecho. Objetivo: explicación.</p>
<p>Pregunta Metodológica. - Es la cuestión del «cómo», es decir, cómo se puede conocer la realidad social. Concierno a la instrumentación técnica empleada en el proceso cognitivo.</p>	<p>Generalizaciones: leyes provisionales, susceptibles de revisión. Experimental-manipuladora modificada. Observación. Separación observador-observado. Predomina el método deductivo (comprobación de hipótesis). Técnicas cuantitativas, sin descartar las cualitativas. Análisis «por variables».</p>

Método Hipotético Deductivo

El principio fundamental del racionalismo crítico y el método hipotético-deductivo es el establecimiento de hipótesis, en tal sentido, de acuerdo con el método hipotético deductivo, la lógica de la investigación científica se basa en la formulación de una ley universal y en el establecimiento de condiciones iniciales relevantes que constituyen la premisa básica para la construcción de teorías (Hernández, 2008).

Una consecuencia que se deriva de esta manera de formular leyes universales es la simetría que existe entre la explicación y la predicción. La única diferencia que subyace entre ellas es que la primera tiene lugar a posteriori mientras que la segunda funciona a priori; de esta manera se establecen hipótesis y se busca a través de la teoría llegar a una explicación de dichas hipótesis, es precisamente otro punto trascendental del Círculo de Viena, lo que se reconoce como el principio de verificación, el cual propone que el significado de una proposición es su método de verificación (Hernández, 2008).

El filósofo Ernest March, es quien comanda el Círculo de Viena, con la colaboración de importantes miembros, tales como Schlick, Feigl, Menger y Carnap; posteriormente se adhiere a este selecto grupo quien marcará una diferencia total por sus extraordinarias aportaciones a la metodología deductiva, por su puesto de quien se hace mención es de Karl Popper.

Popper (1973) define cuatro pasos o partes fundamentales para la aplicación del método hipotético deductivo.

El primer paso es **formal**, una prueba de la consistencia interna del sistema teórico para ver si implica alguna contradicción.

El segundo paso es **semi-formal**, y corresponde a la axiomatización de la teoría, para distinguir entre sus elementos empíricos y sus elementos lógicos. Al realizar este paso, el investigador hace explícita la forma lógica de la teoría.

El tercer paso es la **comparación** de la nueva teoría con las existentes para determinar si constituye un avance sobre ellas. Si no constituye tal avance, no será adoptado. Si, por otro lado, su éxito explicativo coincide con el de las teorías existentes, y además, explica algún fenómeno hasta ahora anómalo, o resuelve algunos problemas hasta ahora no considerados, se establece que constituye un avance sobre las teorías existentes, y será adoptado.

El cuarto y último paso es la **prueba de una teoría** mediante la aplicación empírica de las conclusiones derivadas de ella. Si se demuestra que tales conclusiones son ciertas, la teoría se corrobora (pero nunca se verifica). Si se demuestra que la conclusión es falsa, esto se toma como una señal de que la teoría no puede ser completamente correcta (lógicamente la teoría es falsa), y el científico comienza su búsqueda de una teoría mejor.

Así surge como un parteaguas en la investigación la teoría falsacionista de Popper (1973), es decir, que este filósofo, va más allá de lo establecido por su colegas del Círculo de Viena, en relación con la verificación, pasando de esta manera a su teoría de la falsación, el concepto popperiano de falsación señala que una teoría científica sólo puede “sobrevivir” si no ha sido rechazada por la evidencia empírica, lo cual no significa que ha sido verificada, sino solamente corroborada, lo que recae en establecer que cualquier afirmación universal puede ser refutada por una de carácter singular.

Acorde con la esencia de la presente investigación y el objetivo a alcanzar, el método hipotético deductivo es el camino, para estar en condiciones de identificar si existe relación del estrés directivo y docente con el clima organizacional además de conocer la relación entre las variables sociodemográficas y los indicadores de las dimensiones de cada una de las variables de investigación de las muestras, para lo cual se identifica una problemática, se analiza, se prioriza y se determina la oportunidad y aplicación de las teorías sobre estrés, sobre clima escolar y los elementos involucrados; y con la aplicación de instrumentos adecuados, análisis de la información recabada, estar en posibilidades de lograr los objetivos y por ende dar respuesta a las interrogantes de investigación.

Enfoque Cuantitativo

Según Corbetta (2007, p. 4) la investigación científica es un proceso de descubrimiento creativo que sigue un itinerario prefijado y unos procedimientos preestablecidos y consolidados dentro de la comunidad científica.

Para Hernández et al. (2014, p. 4), la investigación científica es “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”

Corbetta (2007) propone una secuencia de pasos dentro del proceso de investigación cuantitativa que se concentran en la figura 14, mientras que la figura 15, expone el proceso de investigación expuesto por Hernández et al. (2014), que si bien

tienen ambas posturas un sustento teórico hipotético – deductivo, se considera prudente exponer ambas.



Figura 14. Método de Investigación propuesto por Corbetta.
Fuente: Corbetta (2007)

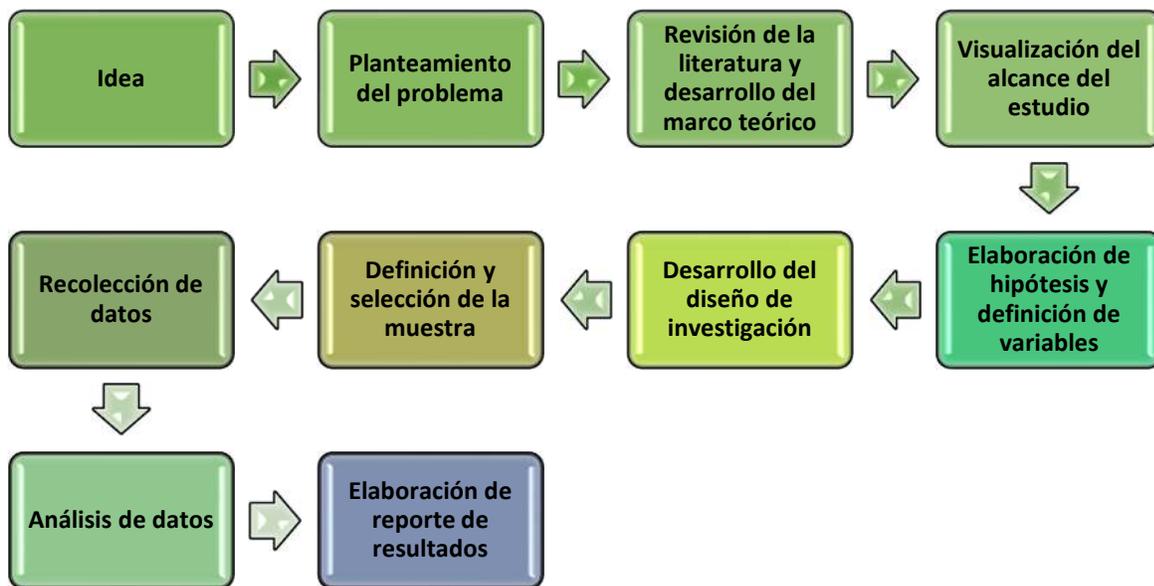


Figura 15: Método de Investigación propuesto por Hernández et al.
Fuente: Hernández et al. (2014)

Esta investigación tiene fundamento en el paradigma pospositivista, por lo tanto, el método es hipotético deductivo, puesto que se parte de una generalidad a través del estudio teórico y epistemológico del estrés y del clima escolar, para llegar a una particularidad vivida en los bachilleratos pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), en el Estado de Durango.

El enfoque es cuantitativo, puesto que se orienta a obtener resultados, a través del análisis de datos numéricos para cuantificar el problema y establecer mediciones, y que puedan ser utilizados posteriormente, dada su transformación en datos estadísticos en este caso del estrés directivo, docente y la relación que existe de estos con el clima escolar.

Por lo tanto, en esta investigación cuantitativa se plantea un problema de estudio perfectamente delimitado, se definen preguntas de investigación específicas sobre dicho problema; se analizó y revisó literatura, teorías y modelos acordes.

En atención a las características y al proceso de la investigación cuantitativa, en esta investigación, se realizó la recolección de datos, con instrumentos acordes, es importante mencionar que, los instrumentos de recolección de datos cumplen con los requerimientos establecidos por la comunidad científica.

Característica básica de los estudios cuantitativos es la objetividad por lo que el presente estudio respeta esta prerrogativa, se encuadra en el proceso enmarcado y estructurado para el tipo de estudio.

Con relación a la muestra determinada para la recolección de datos, esta resultó de la aplicación de la fórmula correspondiente, se considera que los resultados obtenidos

reflejan una generalidad para el total de la población estudiada, esta también es una característica de las investigaciones con enfoque cuantitativo.

Todo el proceso permite que los resultados y sobre todo las conclusiones de la investigación sean válidas y confiables, pero sobre todo que al final existan aportaciones a la ciencia, este es el uno de los objetivos centrales de la investigación cuantitativa.

La investigación es un estudio de alcance correlacional, puesto que asocia las variables que convergen en éste (estrés directivo, estrés docente, clima escolar) y la finalidad es conocer la relación que existe entre ellas.

El estudio es no experimental ya que no se reproduce el fenómeno, y dada esta condición y considerando que la recolección de datos se realiza en un solo momento, con el propósito de evaluar una situación, a una comunidad en este caso directivos y docentes de los centros de bachillerato tecnológico agropecuarios, forestales y aguas continentales del estado de Durango, bajo un contexto definido en un tiempo único es transversal; por lo tanto esta investigación corresponde a un estudio no experimental de corte transversal.

Alcances del Enfoque Cuantitativo.

De acuerdo con los resultados de la revisión de la literatura y de la perspectiva del estudio; así como, dependiendo de los objetivos del investigador para combinar los elementos en el estudio, Hernández et al. (2014) consideran que existen cuatro diferentes alcances en el proceso cuantitativo, los cuales se muestran en la figura 16, así como sus características generales.

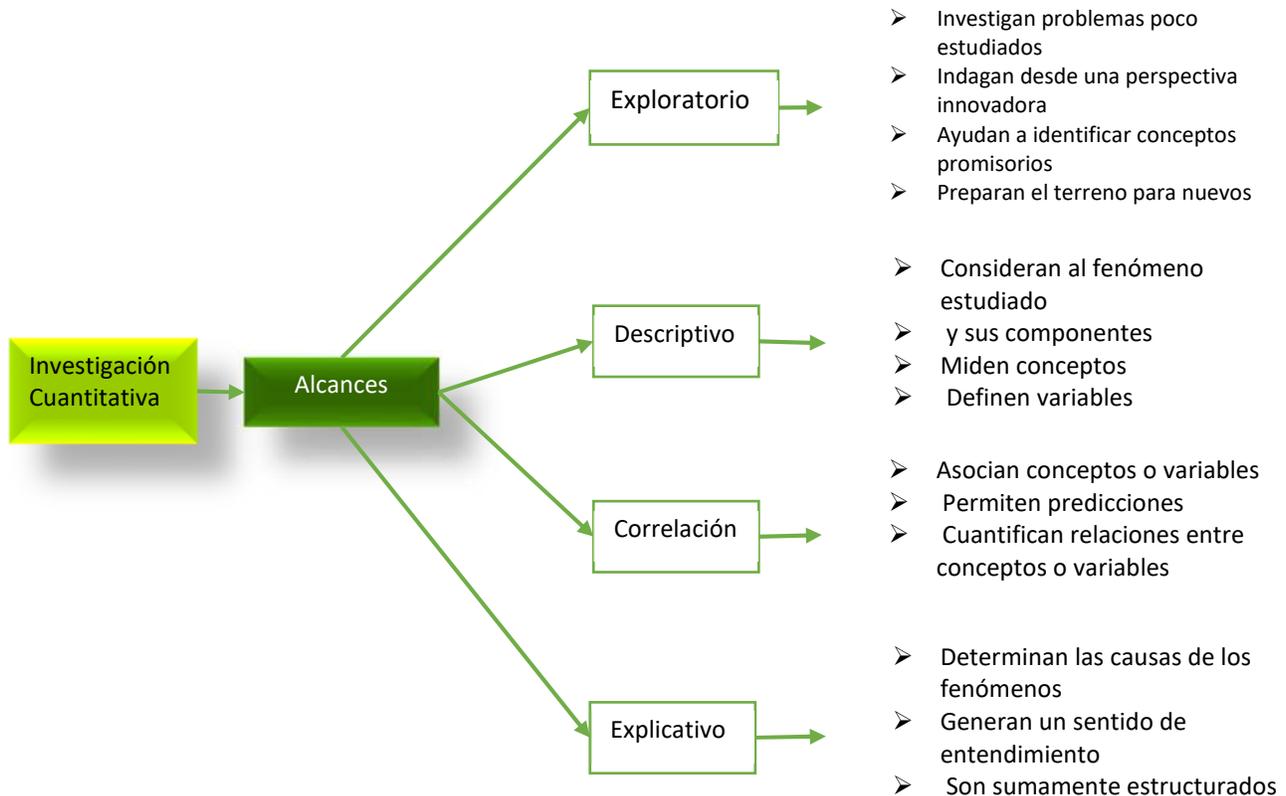


Figura 16. Alcances del proceso cuantitativo.

Fuente: Hernández et al. (2014)

Con el propósito de hacer una descripción sucinta de los alcances de la investigación cuantitativa se entiende que los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y, por lo común, anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos y se aplican cuando son temas poco estudiados, nos permite familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos (Hernández et al., 2014).

El alcance descriptivo, como su nombre lo indica busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et

al., 2014, p.92), es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren y no explica cómo se relacionan las variables.

Al referirse al alcance de correlación Hernández et al. (2014, p. 93), establecen que este tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables.

Por su parte el alcance explicativo en la investigación cuantitativa, hace referencia a que estos estudios van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.

Como parte del proceso de investigación cuantitativa, es preciso después de haber definido los alcances, precisar el tipo de investigación, para que así, quede enmarcada metodológicamente toda investigación.

En este sentido Hernández et al. (2014), propone que existen dos tipos de investigación la experimental y la no experimental, la primera se refiere la manipulación intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos consecuentes), dentro de una situación de control.

Dentro de la investigación experimental se pueden realizar preexperimentos, mismos que requieren un control mínimo; cuasiexperimentos y experimentos puros, donde estos últimos por supuesto que existe una manipulación total de variables independientes; se identifica una medición de las variables dependientes, se da un control total y se requiere validez.

Mientras que las investigaciones no experimentales se dividen en transeccionales o transversales y en longitudinales o evolutivas; las primeras tienen como característica que la recolección de datos se realiza en un único momento y pueden ser por su alcance exploratorios, descriptivos o relacionales.

Las longitudinales o evolutivas tienen como propósito analizar cambios a través del tiempo y estas pueden por su diseño ser de tipo tendencia, análisis evolutivo de grupos o de panel.

De esta manera a continuación se definen las características de la presente investigación, conforme a lo analizado hasta este punto.

Selección de la muestra

Los tipos de muestra se categorizan en dos grandes ramas: en probabilística y muestra no probabilística, en la primera de estas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis (Hernández et al., 2014).

Mientras que en la muestra no probabilística el procedimiento para la elección de los elementos de muestra no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador, depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Haciendo referencia a las muestras probabilísticas, estas “tienen muchas ventajas; quizá la principal sea que puede medirse el tamaño del error en las predicciones. Se ha dicho incluso que el principal objetivo del diseño de una muestra probabilística es reducir al mínimo este error, al que se le llama error estándar” (Johnson, 2014; Brown, 2006; Kalton & Heeringa, 2003; Kish, 1995, como se citó en Hernández et al., 2014, p.177).

Empero cuál debe ser el número que integra la muestra, es decir cuál será el tamaño de la muestra, la respuesta consiste en encontrar una muestra que sea representativa del universo o población con cierta posibilidad de error, el cual se pretende minimizar y el nivel de confianza mismo que siempre se buscará maximizar.

Para la definición de la muestra se usa la siguiente fórmula:

$$\text{La fórmula para el cálculo es } n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

En donde, N = tamaño de la población Z = nivel de confianza, p = probabilidad de éxito, o proporción esperada q = probabilidad de fracaso d = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción).

Cuando es necesario comparar resultados entre segmentos, grupos o nichos de población, la muestra es estratificada.

La estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral (Kalton & Heeringa, 2003; Kish, 1995; Kalsbeek, 2008, como se citó en Hernández et al., 2014) afirman que, en un número determinado de elementos muestrales $n = \sum n_h$, la varianza de la media muestral y puede reducirse al mínimo, si el tamaño de la muestra para cada estrato es proporcional a la desviación estándar dentro del estrato. Esto es, $\sum fh = n/N = ksh$, en donde la muestra n será igual a la suma de los elementos muestrales n_h .

El total de la subpoblación se multiplicará por esta fracción constante para obtener el tamaño de la muestra para el estrato $(N_h) (f_h) = n_h$.

La población estudiada está representada por los docentes de 15 Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales (CBTAs, CBTFs y CETACs) en el Estado de Durango, por lo tanto, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra.

En el caso de la variable de estrés docente, la población estudiada es de 296 maestros y de directivos es de 136, haciendo un total de 432 sujetos de investigación de 15 centros educativos, es preciso mencionar que la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar en el Estado de Durango, se integra por 20 centros de bachillerato o planteles, véase tabla 5, sin embargo por cuestiones de logística, de ubicación de los planteles, accesibilidad de directivos y del propio personal docente, de los 20 centros educativos se seleccionaron 15, aquellos que respondieron a los llamados y que tuvieron la disposición para participar en esta investigación, véase tabla 6.

Tabla 5.
Descripción de la población total (directivos y docentes), de la DGETAyCM en el Estado de Durango.

NÚM	PLANTEL	CENTRO DE TRABAJO	MUNICIPIO	DOCENTES ACTIVOS	DIRECTIVOS	TOTAL
1	CBTA 3	10DTA0003N	Durango	55	11	66
2	CBTA 28	10DTA0028W	Canatlán	27	8	35
3	CBTA 47	10DTA0047K	Lerdo	26	11	37
4	CBTA 63	10DTA0063B	San Juan del Río	6	8	14
5	CBTA 64	10DTA0064A	El oro	14	9	23
6	CBTA 101	10DTA0101O	Gómez Palacio	13	11	24
7	CBTA 104	10DTA0104L	Nazas	16	7	23
8	CBTA 149	10DTA0149H	Ocampo	5	7	12
9	CBTA 171	10DTA0171J	Nombre de Dios	23	10	33
10	CBTA 172	10DTA0172J	Rodeo	14	10	24
11	CBTA 173	10DTA0173H	Nuevo Ideal	17	10	27
12	CBTA 215	10DTA0215Q	Lerdo	18	10	28
13	CBTA 216	10DT0216P	Lerdo	14	10	24
14	CBTA 217	10DTA0217O	Tlahualilo	10	11	21
15	CBTA 295	10DTA02995O	Cuencamé	7	7	14
16	CBTF 1	10DTA0105K	Pueblo Nuevo	25	11	36
17	CBTF 2	10DTA0106J	Santiago Papsq.	29	11	40
18	CBTF 4	10DTA0108H	Durango	37	11	48
19	CETAC 07	10DCM0001D	Durango	8	3	11
20	CETAC 08	10DCM0002C	Gómez Palacio	10	3	13
				374	179	553

Fuente: Nómina de personal de la DGETAyCM en el Estado de Durango

Tabla 6.
Población objeto de estudio (directivos y docentes), de la DGETAyCM en el Estado de Durango.

NUM.	PLANTEL	CENTRO DE TRABAJO	MUNICIPIO	DOCENTES ACTIVOS	DIRECTIVOS	TOTAL
1	CBTA 3	10DTA0003N	Durango	55	11	66
2	CBTA 28	10DTA0028W	Canatlán	27	8	35
3	CBTA 47	10DTA0047K	Lerdo	26	11	37
4	CBTA 101	10DTA0101O	Gómez Palacio	13	11	24
5	CBTA 171	10DTA0171J	Nombre de Dios	23	10	33
6	CBTA 172	10DTA0172J	Rodeo	14	10	24
7	CBTA 173	10DTA0173H	Nuevo Ideal	17	10	27
8	CBTA 215	10DTA0215Q	Lerdo	18	10	28
9	CBTA 216	10DT0216P	Lerdo	14	10	24
10	CBTA 217	10DTA0217O	Tlahualilo	10	11	21
11	CBTA 295	10DTA02995O	Cuencamé	7	7	14
12	CBTF 1	10DTA0105K	Pueblo Nuevo	25	11	36
13	CBTF 2	10DTA0106J	Santiago Papsq.	29	11	40
14	CETAC 07	10DCM0001D	Durango	8	3	11
15	CETAC 08	10DCM0002C	Gómez Palacio	10	3	13
				296	137	433

Fuente: Nómina de personal de la DGETAyCM en el Estado de Durango

La selección de la muestra es probabilística, con base en un marco muestral (base de datos de personal docente de la DGETAyCM en Durango), considerando que el tamaño de la población estudiada es 296 docentes, se busca tener un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 3%, aplicando la ecuación estadística para porciones poblacionales:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Se tiene que la muestra general para identificar los tres componentes del estrés causas, síntomas y estrategias de afrontamiento es de 231 docentes objeto de estudio pertenecientes a CBTAs, CBTFs y CETACs en el Estado de Durango.

En el caso de los directivos, se consideró a toda la población, ya que máximo por plantel perteneciente a esta unidad, la plantilla directiva se conforma por once áreas, por lo tanto, en este caso se consideran todos los trabajadores que, al momento de la investigación, tengan la responsabilidad o cargo en alguno de los puestos que se relacionan en la figura 18, considerando así a toda la población objeto de investigación.

La población de directivos se constituye por 137 trabajadores, correspondiente a la plantilla del semestre agosto 2019 – enero 2020, véase tabla 6 en la que se detalla el número de directivos con cargo de director, subdirector y jefe de departamento por cada uno de los 15 planteles considerados en esta investigación.

Cabe mencionar que no todos los planteles presentan una plantilla directiva completa, ya que algunos de los puestos se encuentran acéfalos por cuestiones y condiciones específicas de cada plantel.

En la figura 17 se exponen los puestos directivos que conforman la plantilla en los Centros Educativos de la DGETAyCM).

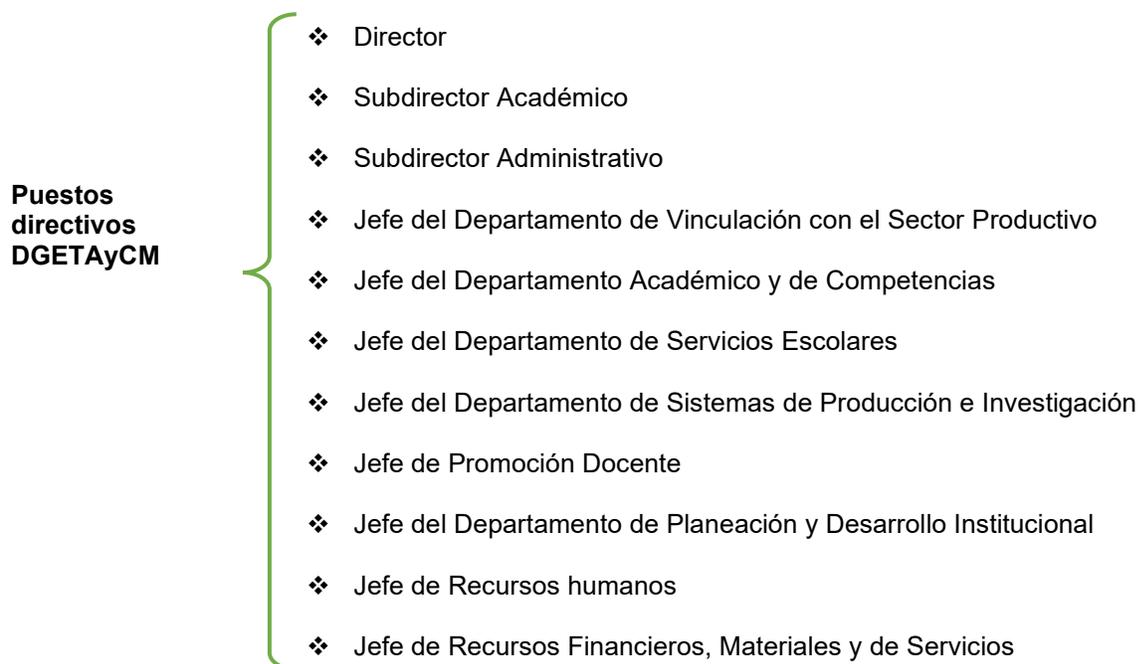


Figura 17: Puestos Directivos de la DGETAyCM
Fuente: Elaboración propia

Como se ha explicado la muestra es probabilística, es decir, todos los docentes de manera indistinta tienen la misma probabilidad de ser sujetos de estudio, la muestra por las condiciones que presenta la población es de tipo estratificada.

La desviación estándar calculada es: $fhv=.8111$ y donde n es igual al número de docentes por plantel, de esta manera se define la muestra correspondiente a cada uno de los 15 centros de bachillerato participantes, tal como se puede apreciar en la tabla número 7, y de la misma manera se visualiza el porcentaje correspondiente a cada plantel.

Tabla 7.
Muestra Estratificada por Plantel

NÚM.	PLANTEL	DOCENTES	MUESTRA ESTRATIFICADA	% POR PLANTEL EN REL A LA MUESTRA
1	CBTA 3	55	43	18.58
2	CBTA 28	27	21	9.12
3	CBTA 47	26	20	8.78
4	CBTA 101	13	10	4.39
5	CBTA 171	23	18	7.77
6	CBTA 172	14	11	4.73
7	CBTA 173	17	13	5.74
8	CBTA 215	18	14	6.08
9	CBTA 216	14	11	4.73
10	CBTA 217	10	8	3.38
11	CBTA 295	7	5	2.36
12	CBTF 1	25	20	8.45
13	CBTF 2	29	23	9.80
14	CETAC 07	8	6	2.70
15	CETAC 08	10	8	3.38
		296	231	100.00

Fuente: DGETAyCM en el Estado de Durango

Técnica e Instrumentos de Investigación

Como siguiente paso de la construcción metodológica de la investigación, toca enfocar tanto la conceptualización y de alguna manera con ello, el marco que describe las características, los tipos, la utilidad, la aplicación, etc. de los instrumentos de investigación, y de la misma manera se describe para la presente investigación, tanto la metodología para definir los instrumentos, como para su aplicación.

Medir, evaluar, comparar son acciones que constantemente hacemos, que de manera consciente e inconsciente realizamos diariamente, sin una mayor o compleja estructuración, sin embargo, al referirnos a los instrumentos de investigación estos deben

atender criterios y observar elementos específicos, de tal manera que se cubran las exigencias cuantitativas, para acercar los datos a una confiabilidad máxima.

Para Stevens (1951, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 199), medir significa “asignar números, símbolos o valores a las propiedades de objetos o eventos de acuerdo con reglas”

Empero, esta definición considera eventos naturales, mientras que para que se abarque o se consideren los aspectos sociales abstractos, Carmines y Zeller (1991) proponen una definición razonada y acorde con esto, de tal manera que definen la medición como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar los datos disponibles, en términos del concepto que el investigador tiene en mente.

Dentro de los elementos o características de los instrumentos, es necesario considerar su función, por lo tanto, analizando lo anteriormente descrito podemos decir que la medición tiene la función de generar una relación entre los dos territorios que en la investigación se indagan, es decir, vincular la realidad que se vive y el terreno conceptual. Donde evidentemente el primero de estos provee evidencia empírica, el segundo proporciona modelos teóricos para encontrar sentido y concordancia a ese segmento del mundo real que se pretende describir.

Los requisitos que todo instrumento debe observar son confiabilidad, validez y objetividad. En un instrumento de investigación la confiabilidad consiste o se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2014; Kellstedt & Whitten, 2013; Ward & Street, 2009). Los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente

son: 1) medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest), 2) método de formas alternativas o paralelas, 3) método de mitades partidas (split-halves) y 4) medidas de consistencia interna.

Para su análisis e interpretación se aplica la medida de congruencia interna denominada “coeficiente alfa Cronbach”, misma que tal vez es la más utilizada y la más conocida.

Con respecto a la validez, Barraza (2007), en sus apuntes sobre metodología de la investigación, en la consulta expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido, establece que

...la validez es uno de los temas cruciales en el proceso de construcción de un test, una escala, un inventario o un cuestionario, ya que se requiere comprobar la utilidad de la medida realizada, es decir el significado de las puntuaciones obtenidas, y que es la validez la que permitirá realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un test y establecer la relación con el constructo/variable que se trata de medir (p. 5).

Messick (1989, como se citó en Barraza, 2007) define el concepto de validez como el juicio evaluativo global del grado en el que la evidencia empírica y la lógica teórica apoyan la concepción y conveniencia de las inferencias y acciones que se realizan basándose en las puntuaciones que proporcionan los test u otros instrumentos de medida (p. 5).

En el análisis que Barraza (2007) hace a Messick (1989), establece que, las diferentes estrategias de validación se agrupan en cinco tipos: a) *evidencia basada en el contenido*, esta tiene por objetivo obtener evidencias para determinar si los ítems del

instrumento representan adecuadamente el constructo que se pretende medir, para lograr este objetivo se marcan tradicionalmente cuatro estrategias: La fundamentación en una teoría; la consulta a expertos; el análisis de errores y la supervisión de los resultados totales (Anastasi & Urbina, 1998, como se citó en Barraza, 2007).

b) *Evidencia basada en el proceso de respuesta.* Argumentos que evidencien las consistencias entre las respuestas al instrumento (empíricas) y los procesos que, desde la teoría se plantea que asumen los evaluados en las tareas propuestas.

c) *Evidencia basada en la estructura interna.* Se valora la relación entre los ítems de un instrumento y de ellos con los componentes de la prueba para determinar si todos ellos conforman el constructo establecido en el marco conceptual, ya sea unidimensional o multidimensional.

d) *Evidencia basada en otras variables.* Incluye evidencia convergente y discriminante a partir de comparaciones multimétodo - multirrasgo, se examina el grado en el cual las propiedades de los puntajes y de las inferencias se generalizan a grupos poblacionales.

e) Evidencias basadas en las consecuencias de la medición. Valora las implicaciones de las interpretaciones de los puntajes como una base para la acción futura y las consecuencias presentes y futuras del uso del instrumento especialmente a partir de estudios de sesgos y equidad.

La validez de un constructo suele determinarse mediante procedimientos de análisis estadístico multivariado (“análisis de factores”, “análisis discriminante”, “regresiones múltiples”, etc.),

En relación con el último requisito considerado indispensable junto con los dos ya analizados, la *objetividad* de los instrumentos, requisito que se refiere al grado en que este es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan (Mertens, 2010, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 206).

La objetividad se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y en la evaluación de los resultados; así como al emplear personal capacitado y experimentado en el instrumento.

Un aspecto importante que se debe tener siempre presente es que los tres aspectos analizados, la confiabilidad, la validez y la objetividad no pueden ni deben verse como aspectos separados o considerar que con una que se observe es suficiente, es necesario que las tres se lleven a cabo para acercarse a los objetivos investigativos del instrumento de medición.

Todo instrumento debe observar además tres aspectos básicos respecto a las variables: a) la operacionalización, b) la codificación y c) establecer los niveles de medición

a) Al proceso de pasar de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles e ítems o equivalentes se le denomina operacionalización (Solís, 2013, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 211). La operacionalización se fundamenta en la definición conceptual y operacional de la variable.

El proceso del tránsito de la variable al ítem o valor se expresa en la figura 18.

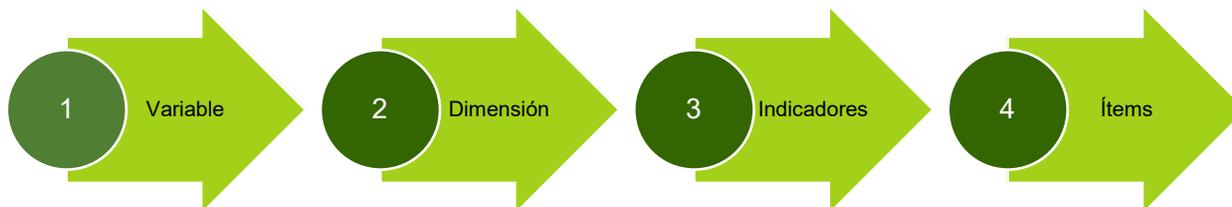


Figura 18. Proceso de la Operacionalización

Fuente: Hernández et al. (2014)

b) Codificación significa asignarle a cada respuesta un valor numérico o símbolo que los represente. Es decir, a las categorías (opciones de respuesta o valores) de cada ítem o variable se les asignan valores numéricos o signos que tienen un significado

c) Niveles de medición, existen cuatro tipos de niveles de medición: de medición nominal, en este nivel hay dos o más categorías del ítem o la variable. Las categorías no tienen orden ni jerarquía. Lo que se mide (objeto, persona, etc.) se coloca en una u otra categoría, lo cual indica tan sólo diferencias respecto de una o más características. Por ejemplo, la variable “género” de la persona posee sólo dos categorías: masculino y femenino. Ninguna de las categorías implica mayor jerarquía que la otra. Las categorías únicamente reflejan diferencias en la variable. No hay orden de mayor a menor.

Nivel de medición ordinal. En este nivel hay varias categorías, pero además mantienen un orden de mayor a menor. Las etiquetas o los símbolos de las categorías sí indican jerarquía.

Nivel de medición por intervalos. Además del orden o la jerarquía entre categorías, se establecen intervalos iguales en la medición. Las distancias entre categorías son las mismas a lo largo de toda la escala, por lo que hay un intervalo constante, una unidad de medida.

Nivel de medición de razón. En este nivel, además de tenerse todas las características del nivel de intervalos (unidad de medida común, intervalos iguales entre las categorías y aplicación de operaciones aritméticas básicas y sus derivaciones), el cero es real y absoluto (no es arbitrario) (Hernández et al., 2014, p. 216).

Por otra parte, dentro de los tipos de instrumentos están los cuestionarios, los cuales se estructuran con preguntas, que pueden ser abiertas o cerradas; y los contextos para su aplicación pueden ser: autoadministrados, entrevista personal o telefónica y vía internet.

Las escalas de medición pueden ser de tipo Likert, diferencial semántico y/ Escala de Guttman, son las más conocidas y usadas.

Los instrumentos de medición utilizados, quedaron de la siguiente manera, considerando que son tres las variables de esta investigación (estrés directivo, estrés docente y clima escolar), por lo tanto, son tres instrumentos los utilizados en la presente investigación.

El instrumento para identificar Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de Directivos Escolares (IESEADE), se construyó bajo el proceso que se describe a continuación.

El proceso que se siguió para la elaboración del IESEADE, se engloba en tres etapas, la primera de estas consistió en diseñar una entrevista exploratoria del estrés en

directivos, misma que se aplicó a 20 directivos (directores(as), subdirectores(as)) de CBTAs, CBTFs y CETACs en el estado de Durango, de los cuales 14 son mujeres, con un rango de edad de 37 a 54 años; mientras que en los hombres correspondió a un 30%, es decir, seis, con edades oscilantes entre 37 y 53 años.

La entrevista fue abierta con tres preguntas generales; a) En el ejercicio de sus funciones directivas mencione en orden de importancia, por los menos cinco de los principales aspectos que le provocan estrés; b) mencione por lo menos cinco síntomas generados por el estrés que provoca el ejercicio de sus funciones directivas; c) ¿Qué estrategias o acciones realiza para afrontar los síntomas que el estrés por sus funciones directivas le genera, es decir de qué manera usted busca disminuir el estrés que el ejercicio de sus funciones le provoca?, al final se dio un espacio por si el entrevistado(a) considera necesario hacer algún comentario adicional con relación al estrés que el ejercicio de sus funciones directivas le ocasiona.

De los datos generales recabados de los directivos participantes en la encuesta exploratoria se encuentran: edad, sexo, puesto que desempeña, tiempo en el puesto, escolaridad y otros puestos directivos ocupados.

La encuesta se realizó de persona a persona, situación que permitió a través de la conversación y de la observación, identificar emociones, expresiones, gesticulaciones y posturas en las que de manera clara todas mostraron, efectivamente presencia de estrés, y de algunos síntomas, cabe mencionar que la actitud para dar respuesta a la encuesta de todos(as) los y las participantes fueron excelente.

Las respuestas se concentraron en una hoja de Excel y como segunda etapa del proceso para la formulación del instrumento, de las respuestas obtenidas se formularon 37 preguntas quedando así constituido el instrumento denominado IESEADE.

El IESEADE quedó integrado con tres dimensiones y sus respectivos indicadores a) estresores, con los indicadores: estresores laborales y personales-profesionales; b) Dimensión Síntomas, son sus indicadores: físicos y emocionales; c) Dimensión de Estrategias de afrontamiento, con indicadores: de relación, ocupacionales, de fortaleza cognitiva y de atención-apoyo (véase tabla 8).

Tabla 8.

Operacionalización del Instrumento para identificar Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de Directivos Escolares (IESEADE)

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Estrés Directivo	Estresores	Laborales	1, 2, 6, 8, 10, 12, 20, 22, 24 y 36
		Personales-Profesionales	19,21,26 y 37
	Síntomas	Físicos	3, 13, 14, 15 y 23
		Psico-Emocionales	5, 18, 27, 28, 29, 30 y 35
	Estrategias de Afrontamiento	De relación	11, 16, 25 y 31
		Ocupacional	17,32 y 33
Atención y Apoyo		4, 7 y 9	

Fuente: Elaboración propia

Para determinar el análisis de las propiedades psicométricas del IESEADE (confiabilidad y validación) se hace uso del Sistema de Análisis de datos SPSS y dada la aplicación de la medida de congruencia interna alfa de Cronbach, este instrumento muestra una confiabilidad de .919 y queda integrado por 37 ítems.

Para la integración de la Escala de Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de Docentes (EESEAD), se realizó una recopilación de fuentes, que cubrieran con características que distinguen a los docentes de la población analizada, en

tal sentido, se consideró el trabajo realizado por Gracia y Barraza quienes, en el 2014 presentan la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (EFOED).

En esta escala además de identificar las fuentes organizacionales de estrés (estresores), también se identifican las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido.

La estrategia para seleccionar de la EFOED los ítems que integraran la EESEAD, consistió en revisar las que presentan una media más alta y sobre todo aquellas que aplican para el nivel educativo y lo que la presente investigación persigue, de esta escala se tomaron los ítems que corresponden a estresores y a estrategias de afrontamiento, con modificaciones y/o adecuaciones muy sencillas, pero desde la perspectiva de la autora necesarias para tener un resultado lo más apegado a la realidad.

Por lo que respecta a los ítems de síntomas, se consideraron dos instrumentos fuente, el primero de ellos denominado Escala ED-6, diseñado en el 2005 por Gutiérrez et al., de esta escala se tomaron 10 ítems (ver tabla 9) los cuales fueron adaptados para el contexto de la presente investigación; mientras que del instrumento para la prueba Listado de Síntomas de Estrés de Aurelio (1997, como se citó en Salazar, 2016, p. 98), se consideraron cinco ítems.

De esta manera es como se ha integrado la EESEAD, mismo que su validación y nivel de confiabilidad se determinaron al aplicar a la muestra aleatoria objeto de estudio de la presente investigación, por lo que las características psicométricas muestran un nivel de confiabilidad de .845 de alfa de Cronbach, y se integra por 37 ítems.

Con el propósito de mostrar de manera conjunta los elementos considerados en esta variable, tanto la dimensión, los indicadores y los ítems que integran la EESEAD, se presenta en la tabla 9 la operacionalización de la EESEAD.

Tabla 9.
Operacionalización de la Escala para identificar Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de Docentes (EESEAD)

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Estrés Docente	Estresores	Falta de motivación	1, 2 y 5
		Comunicación	6, 9, 12, 13 y 15
		Laborales	16, 20, 21, 23, 24, 28, 29 y 33
	Síntomas	Físicos	19, 27, 34 y 36
		Psicológico-conductuales	8, 11, 25, 30 y 32
	Estrategias de Afrontamiento	Relación	3, 4, 7 y 31
		Cognitivos	10, 17, 26 y 35
		Atención y apoyo	14 (con 5 incisos), 18 y 22 (con 5 incisos)

Fuente: Elaboración propia

El tercer instrumento con el que se identifica el clima escolar desde la perspectiva de los docentes, ha sido tomado de la investigación que realizaron en el 2016, Monárrez y Jaik, en su investigación sobre Clima Escolar y Liderazgo Directivo, en donde para identificar el clima escolar diseñaron un instrumento mismo que para efectos de esta investigación se toman 34 ítems considerando la actitud o conducta del director y de los docentes.

De este instrumento con las modificaciones realizadas, de la misma manera que los anteriores, se valida y se determina su nivel de confiabilidad mediante la medida de congruencia alfa de Cronbach, obteniendo un valor de .953 y quedó integrado con 40 ítems.

La tabla 10, nos permite identificar el proceso para la operacionalización del instrumento, considerando variables, dimensiones, indicadores y los ítems que a cada uno corresponden.

Es importante considerar que la base teórica es la propuesta por Halpin y Croft (1966), empero para efecto de la aplicación y adecuación en los instrumentos se utiliza la propuesta realizada por Monárrez y Jaik (2016).

Tabla 10.

Operacionalización de la Escala para identificar Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de Docentes (EESEAD)

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Clima Escolar	Conducta del Director	Acercamiento Énfasis en la persona Consideración Empuje	1, 2, 8, 9, 14, 16, 17 y 18 3, 4 y 12 10, 11, 13 y 15 5, 6 y 7
	Conducta del Docente	Involucramiento Actitud Proactiva Espíritu Intimidad	24, 25, 28, 31, 32, 36 y 37 19, 23, 30, 33 y 38 20, 22, 27 y 35 21, 26, 29 y 34

Fuente: Elaboración propia

Los mecanismos para la aplicación fueron presenciales, en recorrido por los municipios involucrados y se recibió apoyo por parte de algunos planteles quienes directamente realizaron la aplicación, e hicieron llegar los instrumentos debidamente contestados.



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se exponen y analizan los datos que se obtuvieron a través de la aplicación del programa para análisis estadístico de datos SPSS, considerando para efectos de cumplimiento esencial en la presente investigación y sobre todo en la búsqueda de las respuestas a las preguntas de investigación los siguientes análisis: de frecuencia, descriptivo, inferencial y correlacional.

Caracterización de la Muestra

En este apartado se denotan dentro de la caracterización de la muestra las variables sociodemográficas consideradas en la muestra de directivos y en la muestra de docentes.

El objetivo de este análisis es plasmar a detalle los aspectos que identifican y que describen las frecuencias de cada una de las variables sociodemográficas.

Las variables sociodemográficas tanto de directivos como de docentes, hacen referencia a aspectos tales como centro de trabajo al que pertenecen, sexo, antigüedad, relación de pareja, nivel de estudios y de manera específica en docentes si imparte más de una asignatura y si atiende otras funciones como tutorías, clubes u oficinas de apoyo a departamentos; mientras que, para los directivos, se considera número de personal a su cargo, tiempo en el puesto y si además de sus funciones directivas imparte alguna asignatura.

Caracterización de la muestra de directivos.

En primera instancia, se presenta en la tabla 11, la caracterización de los centros de trabajo en los que se desempeñan los directivos que participaron, cabe mencionar que son 15 planteles pertenecientes a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, en el Estado de Durango.

Tabla 11.

Caracterización de la Muestra: Frecuencia por Planteles participantes

Plantel	Centro de Trabajo	Municipio	Frecuencia	%	% válido	% Acumulado
CBTA 3	10DTA0003N	Durango	11	8.0	8.0	8.0
CBTA 28	10DTA0028W	Canatlán	8	5.8	5.8	13.9
CBTA 47	10DTA0047K	Lerdo	11	8.0	8.0	21.9
CBTA 101	10DTA0101O	Lerdo	11	8.0	8.0	29.9
CBTA 171	10DTA0171J	Nombre de Dios	10	7.3	7.3	37.2
CBTA 172	10DTA0172J	Rodeo	10	7.3	7.3	44.5
CBTA 173	10DTA0173H	Nuevo Ideal	10	7.3	7.3	51.8
CBTA 215	10DTA0215Q	Gómez Palacio	10	7.3	7.3	59.1
CBTA 216	10DT0216P	Lerdo	10	7.3	7.3	66.4
CBTA 217	10DTA0217O	Tlahualilo	11	8.0	8.0	74.5
CBTA 295	10DTA02995O	Cuencamé	7	5.1	5.1	79.6
CBTF 1	10DTA0105K	Pueblo Nuevo	11	8.0	8.0	87.6
CBTF 2	10DTA0106J	Santiago Papsq.	11	8.0	8.0	95.6
CETAC 07	10DCM0001D	Durango	3	2.2	2.2	97.8
CETAC 08	10DCM0002C	Gómez Palacio	3	2.2	2.2	100.0
Total			137	100	100	

Fuente: Elaboración propia

La frecuencia en relación con los planteles participantes, nos indica la cantidad de directivos (directores, subdirectores y jefes de departamento) participantes por cada uno de los 15 centros educativos, tal como se mencionó en la descripción de la muestra, el número corresponde al 100 por ciento de los directivos que en el semestre agosto 2019-

enero 2020 se desempeñan en un puesto directivo, ya sea por asignación (tiempo fijo) o por concurso de oposición.

La frecuencia de participación de hombres y mujeres directivos, se muestra a continuación en la tabla 12.

Tabla 12.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia por Sexo (hombres y mujeres)

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	71	51.8	51.8	51.8
Mujer	66	48.2	48.2	100.0
Total	137	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Tal como se expresa en la tabla 12, se tiene una participación muy equilibrada, entre hombres y mujeres, ya que tal como se observa en la caracterización de la muestra por sexo la diferencia de frecuencias son solo cinco hombres más que el total de mujeres participantes.

Este es un dato importante puesto que permite identificar que en materia de equidad de género hay un equilibrio sin mucha tendencia, ya que el 51.82% corresponde a puestos directivos en manos de hombres y el 48.18% a mujeres con cargos directivos en los centros educativos participantes.

La siguiente variable sociodemográfica que se analiza, es la que hace referencia al tipo de nombramiento considerando dos tipos: por tiempo fijo o por concurso, para lo cual se presenta la tabla 13.

Tabla 13.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia por Tipo de Nombramiento Directivo

Tipo de Nombramiento Directivo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Por tiempo fijo	84	61.3	61.3	61.3
Por concurso	53	38.7	38.7	100.0
Total	137	100	100	

Fuente: Elaboración propia

Lo expuesto en la tabla 13, evidencia una mayor frecuencia en directivos que ocupan el cargo por una asignación de tiempo fijo (84 directivos), es decir que su nombramiento está dado por un periodo no mayor al semestre en que se cursa, esto en atención a la normatividad, si se trata de departamentos académicos, solo puede asignarse como responsable de la misma, a personal por tiempo fijo en un periodo de dos semestres, con la posibilidad de concursar por el cargo en cuestión, y dar continuidad como responsable, en caso de resultar acreditado.

No así en los puestos directivos administrativos (recursos humanos y recursos financieros-materiales), ya que en estos pueden ser ocupados por personal administrativo y no se concursan, se precisa que esta información es la vigente a la fecha de la presente investigación.

Mientras que 58 directivos de los planteles participantes ocupan sus puestos, como resultado de un concurso de oposición en el que resultaron idóneos, lo que les permite permanecer al frente por un periodo de cuatro años (ciclos escolares).

A continuación, se muestra en la tabla 14, la caracterización correspondiente a la variable sociodemográfica: personal a su cargo.

Tabla 14.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia por Personal a su cargo

Personal a su cargo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin personal a su cargo	34	24.8	24.8	24.8
De 1 a 10	67	48.9	48.9	73.7
De 11 a 20	8	5.8	5.8	79.6
De 21 a 50	22	16.1	16.1	95.6
De 50 a más de 100	6	4.4	4.4	100.0
Total	137	100	100	

Fuente: Elaboración propia

La frecuencia que resulta en el número de personal a su cargo, tiene directa relación con los planteles más grandes que participan en la muestra, se consideró esta variable sociodemográfica porque, representa una situación de la cual se infiere que el estrés puede variar por este elemento.

Como seguimiento a la caracterización de la muestra, de las variables sociodemográficas, se presenta a continuación la tabla 15, en la que se analiza la frecuencia de la variable: tiempo en el puesto.

Tabla 15.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia por Tiempo en el Puesto

Tiempo en el Puesto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de un año	34	24.8	24.8	24.8
De 1 a 5 años	90	65.7	65.7	90.5
De 6 a 10	13	9.5	9.5	100.0
Total	137	100	100	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15, se evidencia un comportamiento de las frecuencias en el que se considera, dada la información emanada de la tabla 13, que pudiera existir una

contradicción, ya que la tabla 13 nos dice que son 84 directivos los que tienen nombramiento por tiempo fijo, es decir, un nombramiento no mayor a un año, sin embargo, existen razones que equilibran estas frecuencias, entre tales se encuentra que todos los directivos de los departamentos de recursos humanos y financieros (30) son personal que no participó en concurso de oposición y quienes pueden tener nombramiento por más de un ciclo escolar, es decir por tiempo indefinido y por lo tanto pueden estar en las frecuencias tanto de 1 a 5 años o de 6 a 10 años. Así como los directivos que si tiene un nombramiento mayor a un año puesto que son idóneos y su periodo de servicio es de 4 años.

Con el objetivo de identificar si los directivos realizan además de las funciones propias de sus departamentos, subdirecciones y de la propia dirección, actividades docentes, se incluye la variable sociodemográfica correspondiente, a directivos con funciones de docencia, comportamiento que se presenta en la tabla 16.

Tabla 16.

Caracterización de la Muestra: Frecuencia Directivos con funciones de Docencia

Directivos con funciones de Docencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	91	66.4	66.4	66.4
No	46	33.6	33.6	100.0
Total	137	100	100	

Fuente: Elaboración propia

El comportamiento de las frecuencias, denota que 91 directivos de los 137 que integran la muestra realizan además funciones de docencia, esto equivale al 66.42%.

Sin embargo, de este comportamiento de frecuencia y considerando lo expuesto en las tablas 13 y 15 en las que se determina que el número de directivos de los

departamentos de recursos humanos y de recursos financieros-materiales son 30 y que estos son administrativos, se puede definir que el 85% de la totalidad de directivos con clave docente está cumpliendo además de las funciones de sus áreas correspondientes, funciones de docencia, ya que, con clave docente se tienen 107 directivos.

Con el propósito de identificar si existe relación entre el estrés y la relación de pareja de los directivos, se consideró esta variable sociodemográfica, para efectos de caracterizar la muestra se presentan las frecuencias en la tabla 17.

Tabla 17.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Directivos y su Relación de Pareja

Directivos y su Relación de Pareja	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin pareja	10	7.3	7.3	7.3
Con pareja estable	114	83.2	83.2	90.5
No estable	13	9.5	9.5	100.0
Total	137	100	100	

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla 17 que el 83.2% de los directivos que participan en la muestra, tienen una pareja estable, en el análisis inferencial se determinará el comportamiento de este estado en relación con la presencia de estrés, síntomas y forma de afrontamiento, con el objetivo de identificar la existencia de inferencia o no.

A continuación, se presenta la tabla 18 de la caracterización de la muestra en la variable sociodemográfica de la muestra de directivos participantes, relacionada con el nivel de estudios.

Tabla 18.
Caracterización de la Muestra: Nivel de Estudios

Nivel de Estudios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bachillerato	1	.7	.7	.7
Licenciatura	82	59.9	59.9	60.6
Maestría	50	36.5	36.5	97.1
Doctorado	4	2.9	2.9	100.0
Total	137	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

El mayor porcentaje se ubica en el nivel de licenciatura con un 59.9% equivalente a 82 directivos, mientras que, en el nivel de maestría en los 15 planteles participantes, se tiene un 36.5%, esta información nos permitirá identificar la inferencia en las tres dimensiones que en la presente investigación se analizan con relación al estrés: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Para efecto de visualizar las frecuencias de la variable sociodemográfica de antigüedad laboral se presenta a continuación la tabla 19.

Tabla 19.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Antigüedad de Directivos

Antigüedad de Directivos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De 1 a 5 años	16	11.7	11.7	11.7
De 6 a 10 años	46	33.6	33.6	45.3
De 11 a 15 años	35	25.5	25.5	70.8
De 16 a 20 años	13	9.5	9.5	80.3
De 21 a más de 30	27	19.7	19.7	100.0
Total	137	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La antigüedad es un elemento importante de conocer para identificar la relación que pueda tener esta variable con la dimensión de estresores a directivos, y considerar

para el análisis las otras dos dimensiones tanto de síntomas como de estrategias de afrontamiento, se observa en la tabla 19 que el 88.3% de directivos que participan en la muestra tienen entre 6 y 30 años de experiencia o de trayectoria en educación.

De esta manera se concluye la caracterización de la muestra de directivos para el estudio y análisis de la variable estrés directivo, con sus tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Caracterización de la muestra de docentes.

Por lo que respecta a la caracterización y definición de frecuencias de la muestra de docentes, en el presente apartado se exponen a través de la presentación de tablas que evidencian las frecuencias de las variables sociodemográficas consideradas para efecto de la presente investigación, así como un análisis de observaciones e interpretaciones de cada una de ellas.

Las variables sociodemográficas consideradas en la muestra de docentes son: plantel; sexo (hombre-mujer); forma de ingreso (antes de la RIEMS o por concurso); asignaturas que imparte (una o más de una); relación de pareja (sin pareja, con pareja estable y pareja inestable); nivel de estudios (licenciatura, maestría y doctorado) y años de servicio (antigüedad).

Con el objetivo de describir cada una de estas variables sociodemográficas, se presentan las tablas correspondientes. Para identificar el origen o plantel, de la muestra de docentes se expone a continuación la tabla 20.

Tabla 20.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia de Docentes por Plantel

Docentes por Plantel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CBTA3	43	18.6	18.6	18.6
CBTA 28	21	9.1	9.1	27.7
CBTA 47	20	8.7	8.7	36.4
CBTA 101	10	4.3	4.3	40.7
CBTA 171	18	7.8	7.8	48.5
CBTA 172	11	4.8	4.8	53.2
CBTA 173	13	5.6	5.6	58.9
CBTA 215	14	6.1	6.1	64.9
CBTA 216	11	4.8	4.8	69.7
CBTA 217	8	3.5	3.5	73.2
CBTA 295	5	2.2	2.2	75.3
CBTF 1	20	8.7	8.7	84.0
CBTF 2	23	10.0	10.0	93.9
CETAC 07	6	2.6	2.6	96.5
CETAC 08	8	3.5	3.5	100.0
Total	231	100	100	

Fuente: Elaboración propia

Lo expuesto en la tabla 20, permite identificar el número de participante por plantel, cabe mencionar que, la muestra de cada plantel es estratificada, y de esta manera se logra un equilibrio estadístico garantizando así, la representatividad general de los docentes del subsistema estudiado en la presente investigación.

Para caracterizar e identificar la frecuencia de la variable: sexo (hombre o mujer), se presenta a continuación la tabla 21.

Tabla 21.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Sexo (Hombre o Mujer)

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	127	55.0	55.0	55.0
Mujer	104	45.0	45.0	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que en la muestra de docentes la participación tiene una tendencia mayor en los hombres en un 10%, lo que representa 23 docentes hombres más que las mujeres, con una frecuencia dada de docentes hombres 127 y docentes mujeres, del subsistema analizado.

Enseguida se describe y caracteriza la muestra en relación con la variable sociodemográfica forma de ingreso de los docentes, con el propósito de conocer la frecuencia de la variable en mención, se presenta la tabla 22.

Tabla 22.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Forma de Ingreso

Forma de Ingreso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Antes de la RIEMS	143	61.9	62.2	62.2
	Por concurso	87	37.7	37.8	100.0
	Total	230	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.4		
Total		231	100		

Fuente: Elaboración propia

La tabla 22 que nos muestra la caracterización de la muestra en la frecuencia de forma de ingreso, evidencia que existe un 24.2%, lo que representa 62 docentes más en ingresos antes de la Reforma, lo que también refleja que la mayoría de los docentes objeto de estudio, tienen una antigüedad mayor a 7 años de servicio, puesto que la admisión por concurso se da a partir del ciclo escolar 2014-2015.

Como posible relación de la presencia de estrés en los docentes por sus funciones como tal, se considera necesario identificar si los docentes imparten más de una asignatura, en tal sentido, se presenta a continuación la tabla 23.

Tabla 23.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Imparte más de una asignatura

Imparte más de una asignatura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Imparte más de una asignatura	173	74.9	74.9	74.9
Imparte una asignatura	58	25.1	25.1	100.0
Total	231	100	100	

Fuente: Elaboración propia

En lo expuesto en la tabla 23 se observa una diferencia bastante considerable de docentes (115), lo que representa un 48.8% mayor de la cantidad de docentes que imparten más de una asignatura, de aquellos que solo imparten una (58).

A continuación, se presenta en la tabla 24, el comportamiento de la variable sociodemográfica: relación de pareja.

Tabla 24.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Relación de Pareja de los Docentes

Relación de Pareja de los Docentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pareja estable	184	79.7	79.7	79.7
No estable	30	13.0	13.0	92.6
Sin pareja	17	7.4	7.4	100.0
Total	231	100	100	

Fuente: Elaboración propia

La variable sociodemográfica relación de pareja, presenta una frecuencia cargada con un 79.7% de docentes con una pareja estable, en el análisis inferencial identificaremos si existe o no una influencia entre la presente variable y las dimensiones del estrés consideradas.

Para conocer caracterización de la muestra en la variable sociodemográfica a través de la que se busca identificar el nivel de estudios de los docentes participantes en la presente investigación, se presenta a continuación la tabla 25.

Tabla 25.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Nivel de estudios de los Docentes

Nivel de estudios de los docentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura	130	56.3	56.3	56.3
Maestría	93	40.3	40.3	96.5
Doctorado	8	3.5	3.5	100.0
Total	231	100	100	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al nivel de estudios de los docentes, se encontró que hay un número importante de docentes con nivel de estudios de maestría (93), sin embargo, considerando que la muestra es de 231 sujetos de estudio, hay un 56.3% de docentes que no cuentan con un posgrado, lo que refleja una gran área de oportunidad.

A continuación, en la tabla 26 se muestran las frecuencias de la variable sociodemográfica de la muestra, relacionada con los años de servicio o antigüedad.

Tabla 26.
Caracterización de la Muestra: Frecuencia Años de Servicio (Antigüedad)

Años de Servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De 1-5 años	83	35.9	35.9	35.9
De 6-10 años	44	19.0	19.0	55.0
De 11-15 años	32	13.9	13.9	68.8
De 16-20 años	17	7.4	7.4	76.2
De 21 años en adelante	55	23.8	23.8	100.0
Total	231	100	100	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 26 evidencia que, la muestra está integrada por docentes con rangos muy diferentes de antigüedad, algo que se identifica es que, tal como se expone en la tabla 22, en la que se establece que hay una frecuencia de docentes que ingresaron por concurso de oposición de 87 elementos, coincide casi en su totalidad con los años de antigüedad en el rango de 1 a 5 años.

De esta manera se concluye con el análisis de caracterización y frecuencias de las muestras tanto de directivos como de docentes, para dar paso al análisis descriptivo de las variables estrés y clima escolar.

Análisis Descriptivo de la Variable Estrés

El análisis descriptivo tiene como objetivo “especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández et al., 2014, p. 92), en este sentido, en el presente apartado se exponen los resultados sobre las tendencias de las dimensiones que componen la variable de estrés tanto directivo como docente.

De esta manera se da respuesta a las siguientes preguntas específicas de la investigación: **a)** ¿Cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento de los directivos de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?; **b)** ¿Cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento de los docentes de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?

Estrés en Directivos.

Las dimensiones que se ubican dentro de la variable estrés directivo, son estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Dentro de los estresores se consideran los indicadores: estresores laborales y estresores personales-profesionales; mientras que dentro de la dimensión síntomas se ubican los indicadores: físicos y psico-emocionales; y por último para la dimensión de estrategias de afrontamiento se encuentra los indicadores: de relación, ocupacional y atención-apoyo. El Instrumento para identificar el estrés Directivo IESEADE, se diseñó de manera exclusiva para la presente investigación, es el resultado de una encuesta exploratoria aplicada a 20 directivos de los planteles pertenecientes a la DGETAyCM, este queda integrado por 37 ítems y presenta una confiabilidad expresada en el Alfa de Cronbach de .919.

Dimensión Estresores: Indicador Estresores Laborales.

Dentro del indicador estresores laborales se ubican 10 ítems que permiten identificar el comportamiento de la media (\bar{x}) y de la desviación estándar (s), de aspectos laborales que provocan estrés en los directivos, los cuales buscan identificar aspectos como cambios en la normatividad; la falta de recursos económicos, materiales y de infraestructura; exigencias a destiempo de las autoridades inmediatas y superiores; los posibles conflictos laborales; las relaciones con el sindicato; posibles conflictos con padres de familia; el logro o no de los objetivos y metas; la apatía del equipo de trabajo; los posibles problemas con terceros y la falta de apoyo de las autoridades.

Lo anteriormente expuesto representa los factores que se agrupan para conformar el conjunto de estresores laborales en directivos, para su visualización, pero sobre todo para un análisis detallado de los resultados obtenidos de las medias (\bar{x}) y de las desviaciones estándar (s), de cada ítem, se presenta a continuación, la tabla 27.

Tabla 27.
Distribución de la Media del Indicador Estresores Laborales

Estresores Laborales	N	\bar{x}	s
Los cambios constantes en las políticas educativas (modificación al Artículo 3° Constitucional, Reforma Educativa y Leyes que de ellos emanan) provocan estrés en mí.	137	2.22	1.13
La falta de recursos económicos, de materiales para desarrollar el trabajo en áreas sustantivas a mi cargo y la falta de infraestructura me estresa:	137	2.69	1.02
La atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso las autoridades de oficinas centrales me provocan estrés	137	2.75	1.17
Cuando existen conflictos laborales con el personal a mi cargo me siento estresado(a)	137	2.28	1.27
Me hace sentir estrés cuando el personal a mi cargo muestra apatía, desinterés, falta de participación y de compromiso	137	2.54	1.17
No lograr los objetivos esperados o no alcanzar los indicadores (académicos, de matrícula, productivos, administrativos, etc.) me provoca estrés	137	2.34	.98
Las relaciones con el sindicato me provocan estrés	137	.93	1.16
Los problemas con padres de familia me provoca estrés	136	1.27	1.15
Los problemas con alumnos, proveedores, productores o con autoridades superiores me provocan estrés	136	1.60	1.11
Me provoca estrés el no encontrar apoyo en mis autoridades superiores inmediatas	137	2.48	1.18
N válido (por lista)	135		

Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos, se observa en la tabla 27, que el estresor que provoca en los directivos una mayor presencia de estrés es la atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso, las autoridades de oficinas centrales ($\bar{X}=2.75$, $s=1.17$), en este sentido, se encuentra coincidencia con lo establecido por Tejero y Fernández (2010) quienes en su estudio de identificación de estresores en directivos encuentran que los principales estresores son los relacionados con la sobrecarga de tareas.

Otro aspecto que provoca estrés en directivos de acuerdo a la distribución de las medias, es la falta de recursos económicos, de materiales para el desarrollo de actividades sustantivas y la falta de infraestructura ($\bar{X}=2.69$, $s=1.02$), en este sentido, se encontró que Borg y Riding (1993, como se citó en Tejero & Fernández, 2010) en su estudio sobre estrés ocupacional y la satisfacción laboral en donde investigaron 150 directivos escolares, encuentran que dentro de los principales estresores laborales se ubican los recursos inadecuados e insuficientes.

Un elemento más de los estresores laborales que presenta una frecuencia más representativa, es la apatía, el desinterés, la falta de participación y compromiso que muestra el personal a su cargo ($\bar{X}=2.54$, $s=1.17$), investigaciones coincidentes con estos resultados se ubica en Cooper y Kelly (1993, como se citó en Tejero & Fernández, 2010).

En el sentido contrario, dentro del indicador de estresores laborales se observa que para los directivos la relación con el sindicato, no representa un estresor de alto impacto ($\bar{X}=0.93$, $s=1.16$). Un estresor más en el que se distingue una media considerablemente baja es en el ítem que hace referencia al estrés que pueden provocar los problemas con los padres de familia ($\bar{X}=1.27$, $s=1.15$), estos resultados se

contraponen a los obtenidos por Pawlas (1996, como se citó en Tejero & Fernández, 2010), en los que ubican como principales estresores de la dirección escolar los problemas con el personal y los padres de familia.

Dimensión Estresores: Indicador Estresores Personales-Profesionales.

El indicador de estresores personales-profesionales se compone de cuatro ítems, en los cuales se busca identificar los aspectos de índole relación familiar y atención a las necesidades personales y familiares vinculadas con el tiempo disponible por parte de los directivos, así como el estrés que puede provocar el desconocimiento preciso para resolver ciertos problemas, es importante mencionar que el instrumento (IED), es creado específicamente para esta investigación y que los ítems son resultado de la encuesta exploratoria realizada a un número específico de directivos del subsistema que se estudia. Para visualizar los resultados obtenidos, se presenta a continuación la tabla 28.

Tabla 28.
Distribución de la Media del Indicador Estresores Personales- Profesionales

Estresores Personales- Profesionales	N	\bar{x}	s
La falta de tiempo para atender asuntos personales y familiares me hace sentir estresado(a)	137	2.39	1.21
Atender los asuntos laborales hace que el tiempo con mi familia sea poco y que le reste calidad a la convivencia familiar	137	1.97	1.27
Me provoca estrés cuando hay algún problema que no puedo resolver porque no sé cómo hacerlo	137	2.28	1.13
Me siento estresado cuando mi familia (esposa, esposo, hijos, padres) requieren de mí y no acudo por atender asuntos laborales	137	2.63	1.26
N válido (por lista)	137		

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos referencian que en el indicador estresores personales-profesionales a los directivos les provoca un mayor estrés, el no acudir cuando la familia requiere de su apoyo por atender asuntos laborales ($\bar{X}=2.63$, $s=1.26$), seguido de la falta de tiempo para atender asuntos personales y familiares ($\bar{x}=2.39$, $s=1.21$), dos estresores que tienen una relación directa con el ámbito personal y familiar. Cabe mencionar que específicamente en este indicador no se encontró investigación que coincida o contradiga los resultados expuestos, dado que se ubicó muy poca investigación sobre estrés directivo, y en la que se analizó para este efecto, se consideran estresores laborales básicamente.

Dimensión Síntomas: Indicador Síntomas Físicos.

Con relación a la dimensión de síntomas, se presenta y describe en este apartado los resultados obtenidos en el indicador síntomas físicos a través del comportamiento y distribución de las medias de cada uno de ítems que le componen, y con ello al reflejo de la manifestación física que el estrés tiene en los directivos de los 15 centros de bachillerato pertenecientes a la DGETAyCM en el estado de Durango y que participan en la presente investigación.

Con el propósito de describir el presente indicador en sus características generales, se tiene que, al realizar la encuesta exploratoria para definir el instrumento (IED), se identifican síntomas físicos por la carga de estrés, dadas las respuestas obtenidas en dicha encuesta, se consideraron nueve ítems dentro del instrumento, mismos que permiten identificar síntomas relacionados con la pérdida de apetito,

agotamiento/cansancio profundo, dolores de cabeza, de cuello, de espalda, tensión muscular, alteración de la presión arterial e insomnio o pérdida de sueño, con este indicador se busca conocer los efectos físicos que el estrés puede provocar entre los sujetos de estudio.

Los resultados obtenidos se muestran, en la tabla 29, en la que se visualiza el comportamiento de las medias en los ítems que conforman el indicador de síntomas físicos.

Tabla 29.
Distribución de la Media del Indicador Síntomas Físicos

Síntomas Físicos	N	\bar{x}	s
Cuando estoy estresado(a), se me van las ganas de comer, pierdo el apetito	137	1.31	1.32
Las situaciones estresantes propias de mis labores directivas me hacen sentir agotamiento y cansancio profundo	136	2.17	1.15
Dolor de cabeza	137	1.88	1.26
Dolor de cuello	137	1.95	1.28
Tensión muscular	137	2.09	1.27
Dolor de espalda	137	2.03	1.32
Alteración de la presión arterial	136	1.13	1.25
Como síntoma de estrés pierdo el sueño o tengo insomnio	136	1.76	1.25
Cuando me estreso por mis funciones directivas se altera mi presión arterial	137	.95	1.19
N válido (por lista)	134		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 29 se indica, que los síntomas físicos del estrés que mayormente se manifiestan en los directivos de los planteles participantes, son el agotamiento y cansancio profundo ($\bar{X}=2.17$, $s=1.15$), seguido de tensión muscular ($\bar{X}=2.09$, $s=1.27$) y dolor de espalda ($\bar{X}=2.03$, $s=1.32$).

Con respecto a los que menor presencia tienen en la sintomatología física se ubica la alteración de la presión arterial ($\bar{X}=.95$, $s=1.19$), estos resultados muestran discordancia con los emanados del estudio que citan Ramírez y Álvarez (2012), en el que mencionan un estudio realizado en Reino Unido a directores de la National Association of Head Teachers (Asociación Nacional de Directores), y donde resultan como principales estresores físicos los problemas de salud tales como hipertensión, insomnio, depresión y trastornos intestinales.

Cabe mencionar que las investigaciones analizadas como marco del objeto de estudio, indican además de un número limitado de investigaciones sobre estrés, la falta de evidencia sobre investigaciones que consideren los síntomas del estrés directivo, las pocas investigaciones que se ubicaron, hacen referencia a estresores y niveles de estrés en directivos.

Dimensión Síntomas: Indicador Síntomas Psico-Emocionales.

Este indicador concentra las manifestaciones que involucran emociones, actitudes y estados de ánimo en los directivos, como resultado del estrés vivido en el desarrollo de sus funciones.

A través de 10 ítems que hacen referencia a este indicador, se busca conocer el comportamiento que estos síntomas tienen en cuanto a la comunicación de los directivos para con su familia y para con todos; así como las reacciones posibles, tales como aislamiento, frustración, desesperación; una posible disminución en la claridad de pensamiento o bloqueo de la realidad; emociones negativas como desánimo,

desmotivación, tristeza, frustración, coraje, angustia, mal humor, desconfianza e intranquilidad, todos estos síntomas relacionados con la parte psicológica y emocional de los directivos.

Preciso es acotar que, esta área del ser humano se considera de suma importancia para estar en condiciones de acercarnos a la realidad total y conocer las implicaciones del estrés laboral en directivos considerando lo más posible la esencia que compone el ser y no centrar únicamente un análisis desde la perspectiva de sintomatología física.

Para una visualización y análisis del comportamiento de las medias y desviaciones de los ítems referidos, se presenta a continuación la tabla 30 que evidencia el comportamiento de los síntomas psico-emocionales.

Tabla 30.
Distribución de la Media del Indicador Síntomas Psico-emocionales

Síntomas Psico-emocionales	N	\bar{x}	s
Cuando me siento estresado(a) por mis funciones directivas, tengo mala comunicación con mi familia	137	1.58	1.12
Cuando me siento estresado mi comportamiento es serio, me aílo, y convivo poco con el personal a mi cargo	137	1.53	1.15
Cuando me siento estresado(a) mi capacidad para comunicar ideas disminuye	137	1.60	1.14
El estrés provocado por mis funciones directivas me hace sentir ansiedad y fuerte desesperación	137	1.47	1.16
Cuando me siento estresado por mis funciones directivas siento que me bloqueo y no puedo pensar con claridad	137	1.42	1.14
Desánimo	137	1.63	1.21
Desmotivación	137	1.72	1.18
Tristeza	137	1.18	1.11
Frustración	136	1.82	1.24
Coraje	137	1.56	1.27
Angustia	137	1.59	1.27
Mal humor	137	1.67	1.213
Desconfianza	137	1.49	1.231
Cuando me siento estresado(a) me cuesta trabajo tranquilizarme	137	1.34	1.00
N válido (por lista)	136		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 30, se identifica que presentan una media mayor los síntomas psico-emocionales frustración ($\bar{X}=1.82$, $s=1.24$); desmotivación ($\bar{X}=1.72$, $s=1.18$); mal humor ($\bar{X}=1.67$, $s=1.21$); desánimo ($\bar{X}=1.63$, $s=1.21$); disminución en la capacidad para comunicar ideas ($\bar{X}=1.60$, $s=1.14$).

Mientras que los que presentan un menor impacto en los directivos son tristeza ($\bar{x}= 1.18$, $s=1.11$) y cuando me siento estresado(a) me cuesta trabajo tranquilizarme ($\bar{x}=1.34$, $s=1.00$), no se ubicó referente de comparación con este gremio de la educación, en ninguno de los niveles educativos, sobre el indicador descrito.

Dimensión Estrategias de Afrontamiento.

El afrontamiento es un conjunto de respuestas, cognitivas o conductuales, que la persona pone en juego ante el estrés con el objetivo de manejar o neutralizar la situación estresante o por lo menos para reducir de algún modo las cualidades aversivas de tal situación (Barraza, 2006, p. 115).

Así pues, las estrategias de afrontamiento es la tercera de las dimensiones que componen la variable de estrés directivo, con esta se busca identificar las reacciones voluntarias que manifiestan los sujetos de estudio, con la intención de hacer frente a la sintomatología de estrés que pueda presentarse y las cuales pueden tener una manifestación física, psicológica y/o emocional y que tienen como objetivo lograr un equilibrio (homeóstasis) o lo que Barraza (2006) define como la restauración del equilibrio sistémico.

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Indicador Estrategias de Relación.

Las estrategias de relación, hacen referencia a las acciones que los directivos realizan para disminuir los efectos del estrés y que tienen que ver con aquello que hacen para relacionarse con amigos, compañeros y familia para buscar la restauración del equilibrio sistémico (Barraza, 2006).

En la tabla 31, se identifica el comportamiento de la media a través de la distribución que ofrecen los resultados de los ítems involucrados en este indicador.

Tabla 31.
Distribución de la Media del Indicador Estrategias de Relación

Estrategias de Relación	N	\bar{x}	s
Convivir con alumnos y compañeros de la escuela disminuye el estrés provocado por mis funciones directivas	137	3.02	1.03
Para disminuir los efectos del estrés platico con mi equipo de trabajo los problemas y les pido sus puntos de vista	137	2.49	1.02
Para des estresarme visito a mis amigos, platico con ellos y les comparto mis sentimientos,	137	1.97	1.23
Visitar y/o convivir con mi familia disminuye el estrés que provoca las funciones directivas que desarrollo	137	3.46	.86
N válido (por lista)	137		

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la información que describen los resultados obtenidos en el indicador de estrategias de relación, se tiene que, el mecanismo de afrontamiento del estrés provocado por el desempeño de sus funciones directivas, el que presenta una media mayor es visitar y/o convivir con su familia ($\bar{x}=3.46$, $s=.86$); seguido de la convivencia que el directivo tiene o procura tener con alumnos y compañeros de la escuela ($\bar{x}=3.02$, $s=1.03$).

Por otro lado, si bien los directivos también platican los problemas y piden puntos de vista a su equipo de trabajo (\bar{x} ,=2.49, s =1.02), este presenta una media menor y dentro de las estrategias de relación que menos aplican los directivos se encuentra la de platicar o exponer sus sentimientos (\bar{x} =1.97, s =1.23) o frustraciones emanadas del estrés provocado por sus funciones.

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Indicador Estrategias Ocupacionales.

Los ítems contenidos en este indicador, relacionan las formas y/o acciones que los directivos hacen al ocupar su tiempo, su espacio y tratar de enfocar su mente y energía en actividades específicas que aminoren los síntomas provocados por el estrés que sus funciones directivas les provocan, tal como se muestra en la tabla 32.

Tabla 32.
Distribución de la Media del Indicador Estrategias Ocupacionales

Estrategias Ocupacionales	N	\bar{x}	s
Para disminuir el estrés provocado por mis funciones directivas por las tardes y/o en fines de semana realizo actividades productivas en mi casa y/o negocio	137	2.97	1.11
Mi estrés disminuye cuando me involucro en actividades extraescolares con los alumnos	137	2.82	1.16
Leer algún libro	137	2.31	1.32
Ir al cine	137	2.90	1.27
Hacer deporte, ejercicio, caminar al aire libre	137	3.26	1.12
Convivir con amigos	137	3.08	1.11
N válido (por lista)	137		

Fuente: Elaboración propia

Como resultado del análisis de los datos obtenidos, se encuentra que las estrategias de afrontamiento ocupacionales, más aplicadas son en primer lugar, hacer deporte, ejercitarse y caminar al aire libre ($\bar{X}=3.26$, $s=1.12$), seguida de la convivencia con amigos ($\bar{X}=3.08$, $s=1.11$); una estrategia ocupacional de los directivos que tiene también una media considerablemente importante es, la ocupación los fines de semana y espacios libres haciendo actividades productivas personales ($\bar{X}=2.97$, $s=1.11$).

De manera un tanto contradictoria, en los directivos la lectura de algún libro, representa la acción ocupacional que menos realizan ($\bar{X}=2.31$, $s=1.32$).

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Indicador Estrategias de Atención y Apoyo.

En este indicador se consideran acciones encaminadas a equilibrar la presencia de estrés, a través de solicitar apoyo y atención a familia, amigos, equipo de trabajo; de confiar en las propias capacidades, conocimientos y potenciales; analizar y buscar las soluciones adecuadas y en el momento oportuno; delegar y confiar en sus colaboradores; o bien solicitar o acudir a algún tipo de terapia psicológica, terapia física (masaje relajante); o bien identificar si cierto número de directivos acuden al uso de medicamento controlado o acciones como fumar para hacer frente a los síntomas del estrés, resultado que como parte del ejercicio de las funciones directivas viven o enfrentan los sujetos de estudio.

Como se puede identificar, el indicador de estrategias de apoyo y atención, referencia aspectos en los que el directivo puede o no recargar su confianza para

aminorar o amortiguar los síntomas provocados por el estrés y de esta manera buscar el equilibrio.

Con el objetivo de mostrar lo anteriormente expuesto, se presenta a continuación la tabla 33.

Tabla 33.
Distribución de la Media del Indicador Estrategias de Atención y Apoyo

Estrategias de Atención y Apoyo	N	\bar{x}	s
Cuando enfrento situaciones de estrés por mis funciones directivas analizo la situación y busco soluciones	137	3.45	.80
Cuando me siento estresado(a), identifico la problemática, socializo con mi equipo de trabajo y delego responsabilidades para solucionar	137	2.57	1.11
Para reducir el estrés provocado por mis funciones directivas, confío en mi capacidad, experiencia y conocimientos para enfrentar y solucionar la situación	136	3.28	.84
Acudir a terapia psicológica	137	.39	.94
Acudir a terapia física (masaje relajante)	136	.77	1.10
Tomar medicamento controlado	137	.37	.89
Fumar	136	.41	1.00
N válido (por lista)	135		

Fuente: Elaboración propia

La tabla 33 contiene la distribución de las medias de los ítems que integran este indicador, y en la que se identifica que los directivos, hacen uso de sus propias herramientas tanto cognitivas, como de experiencia y sobre todo de compromiso ya que analizan la situación y buscan las soluciones ($\bar{X}=3.45$, $s=.80$); se reafirma lo anteriormente dicho con el ítem que se ubica, de acuerdo con la distribución de las medias en la segunda más alta, en el cual los directivos para hacer frente a las situaciones de estrés confían en su capacidad, experiencia y conocimientos ($\bar{X}=3.28$, $s=.84$).

En contraparte se identifican las estrategias menos aplicadas y tienen que ver con que los directivos no toman medicamento controlado como estrategia de mitigación del estrés ($\bar{X}=.37$, $s=.89$) y con el mismo comportamiento se ubica la estrategia de afrontamiento de acudir a terapia psicológica ($\bar{X}=.39$, $s=.94$).

De esta manera se presenta hasta este punto el análisis descriptivo de la variable de estrés directivo, cabe precisar que, la presente investigación como punta de lanza, en este tema, limita un análisis comparativo con investigaciones semejantes, puesto que no se encontró una sola que coincida con aspectos tales como dimensiones, indicadores ni con el nivel educativo.

Estrés en Docentes.

La variable estrés docente, de la misma manera que el estrés directivo, se compone de tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, y dentro de la primera dimensión, están los indicadores: estresores por falta de motivación, estresores laborales y estresores de comunicación; la dimensión de síntomas se compone de los indicadores: físicos, y psicológicos-conductuales; los indicadores que integran la dimensión de estrategias de afrontamiento son: de relación, cognitivos y atención y apoyo.

Con el análisis descriptivo por indicador, se da respuesta a la pregunta específica de investigación, del inciso b), contenida en el párrafo introductorio de la variable estrés. El instrumento utilizado es una compilación con adecuaciones y modificaciones pertinentes, lo que da origen a la Escala de Estresores, Síntomas y Estrategias de

Afrontamiento Docente (EESEAD), presenta un alfa de Cronbach de .845, y se integra por un total de 48 ítems.

En el presente apartado se detallan tablas y análisis de distribución de las medias de los ítems que componen cada uno de los indicadores ya mencionados.

Dimensión Estresores: Indicador Falta de Motivación.

En la presente investigación se ha considerado a la falta de motivación como indicador que provoca estrés en los docentes, desde una perspectiva clara, dado que ante la exigencia, los retos y cambios constantes en la normatividad que se viven en materia de educación y que han traído consigo reformas y ajustes repetidos, a los métodos, programas, modelos, todos enfocados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin tener un impacto positivo en el bolsillo de los docentes, en el desarrollo profesional, ni en aspectos personales que puedan reflejarse de manera sustantiva en las mejores condiciones de vida de los propios docentes y de sus familias, esto necesariamente repercute en una insatisfacción y en una desmotivación que puede provocar estrés en los docentes.

La EESEAD, considera para identificar el estado que guarda la falta de motivación en docentes de la DGETAyCM en el estado de Durango, tres ítems, los cuales están enfocados en identificar elementos que denoten estresores en el quehacer docente por razones relacionadas con las pocas oportunidades de crecimiento (promoción en la clave), los salarios bajos y la falta de reconocimiento a su labor.

Para estar en condiciones de identificar si existen o no y en qué medida estas repercusiones, se presenta a continuación la tabla 34.

Tabla 34.

Distribución de la Media del Indicador: Estresores por falta de motivación

Estresores por falta de motivación	N	\bar{x}	s
Las pocas oportunidades de promoción en mi servicio profesional docente me provocan estrés	230	2.38	1.19
Me siento estresado por los salarios bajos en relación con el trabajo que realizo.	230	2.32	1.21
Me genera estrés cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada.	230	2.56	1.15
N válido (por lista)	228		

Fuente: Elaboración propia

Se observa que en cuanto a los aspectos que provocan estrés en los docentes por detonantes de desmotivación y de acuerdo con la distribución de las medias, el ítem con mayor frecuencia y con una media más alta, es en el que los docentes manifiestan sentir estrés porque a pesar de ser o de considerarse un buen profesor, no se generan las promociones de crecimiento esperadas ($\bar{X}=2.56$, $s=1.15$).

Sin embargo, el comportamiento de este indicador, presenta una peculiaridad que se considera prudente mencionar, ya que los tres ítems tienen un comportamiento muy similar en la distribución de las medias, lo que deja de manifiesto que la desmotivación es un elemento que provoca estrés en docente y tanto las pocas oportunidades de promoción ($\bar{X}=2.38$, $s=1.19$), como los salarios bajos en el ejercicio docente ($\bar{X}= 2.32$, $s=1.21$), son factores que provocan estrés.

Coincidentemente con lo expuesto por Reyes et al. (2012), quienes encontraron en su estudio “El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre

docentes de universidades públicas y privadas” que, los principales estresores de los docentes son: horas frente al grupo, tipo de contrato, prestaciones, entre otros.

De manera coincidente en el aspecto de la motivación, se encontro que los docentes sienten estrés cuando a pesar de considerar que son buenos haciendo sus funciones no son reconocidos (Gracia & Barraza, 2014).

Dimensión Estresores: Indicador Estresores de Comunicación.

Los estresores por falta de una comunicación adecuada, expresan en el EESEAD, aquellos aspectos que vulneran la tranquilidad de los docentes considerando que por omisiones o escasa comunicación desconocen, ignoran o no se sienten parte importante del proceso educativo al interior de la institución.

Los ítems que integran este indicador son los que se detallan en la tabla 35, misma que a continuación se presenta y que permite visualizar las distribuciones de la media según corresponde.

Tabla 35.
Distribución de la Media del Indicador: Estresores de Comunicación

<i>Estresores de Comunicación</i>	N	\bar{x}	s
La falta de apoyo de los padres me hace sentir estrés.	229	2.24	1.15
Me provoca estrés la incertidumbre por las reformas a la educación y los constantes cambios a las políticas educativas	231	2.53	1.17
Me provoca estrés la falta de apoyo del sindicato	229	1.87	1.22
Me genera estrés cuando la información no se da por escrito y con claridad	231	2.42	1.13
Me estreso cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar	231	2.23	1.13
N válido (por lista)	227		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 35, se observa que las reformas educativas y los cambios en las políticas de este sector, son las que en la distribución de las medias muestran la más alta ($\bar{X}=2.53$, $s=1.17$), lo que indica que coincide un mayor número de docentes y que la califican con un valor más elevado que los demás ítems que conforman el indicador, esto presenta una lógica actual, ya que en México se han vivido procesos de reformas educativas en periodos cortos, en un lapso del 2008 al presente se han vivido cuatro importantes movimientos a las leyes que ha tocado vivir, enfrentar y poco entender a los docentes.

Coincidentemente en un estudio realizado en Colombia por Ramírez et al. (2012), en el que identificaron 16 elementos estresores en el profesorado, los principales ubican al 80% de la muestra que manifiesta sentir altos niveles de estrés por factores ligados a la política nacional y a los intentos del gobierno por imponer el nuevo diseño curricular.

De la misma manera en estudio realizado por Gracia y Barraza (2014), se ubica a los cambios constantes y reformas como el principal estresor en docentes de nivel primaria en el estado de Durango.

Otro estudio coincidente es el realizado por Madrigal y Barraza (2014), quienes plantean en su investigación identificar las fuentes organizacionales que generan estrés en los docentes y establecer la relación existente entre el nivel de estrés organizacional y el número de alumnos que atienden los docentes, obteniendo que se destacan como generadores de estrés, la incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa, siguiendo la situación de recibir instrucciones incompatibles u opuestas o bien los rumores o la informalidad en la comunicación.

Enseguida de este estresor se ubica el que, en la institución no se transmita la información por escrito y que no tenga la claridad pertinente ($\bar{X}=2.42$, $s=1.13$).

El ítem que refleja el tener apoyo por parte del sindicato no representa un factor de estrés, presentando la más baja de las medias ($\bar{X}=1.87$, $s=1.22$), que deja de manifiesto que la mayoría de los docentes que participan en la muestra, no requieren de la intervención constante del sindicato.

Dimensión Estresores: Indicador Estresores Laborales.

Los estresores laborales indican dentro de la escala aquellos aspectos que en el proceso de enseñanza generan en los docentes necesidades o falta de formación adecuada, de apoyo, exceso de exigencias administrativas, la atención a grupos de estudiantes muy numerosos, la atención a planes y programas saturados, la falta de material adecuado entre otros, que en un conglomerado son estresores que provocan estrés por aspectos laborales.

La tabla 36, referencia la distribución de las medias de los ítems que dentro de la escala reflejan estresores laborales.

Tabla 36.
Distribución de la Media del Indicador: Estresores Laborales

Estresores Laborales	N	\bar{x}	s
La falta de formación para implementar los cambios educativos me provoca estrés	230	2.29	1.06
Me provoca estrés la falta de formación para atender a alumnos con necesidades educativas especiales	230	2.28	1.22
Me hace sentir estrés la excesiva carga administrativa (planeación, información formatos, expediente)	230	2.82	1.12
Atender cursos en línea, certificaciones y formación constante me provoca estrés	231	2.27	1.14
Atender planes y programas de estudio saturado me hace sentir estrés	231	2.36	1.05
Me provoca estrés trabajar con grupos numerosos y atender más de dos o tres grupos diariamente	231	1.71	1.10
La falta de recursos y materiales para desarrollar la clase me provoca estrés	231	2.09	1.05
Siento estrés ante la falta de apoyo de las autoridades escolares para atender problemática del proceso enseñanza-aprendizaje	230	2.04	1.10
N válido (por lista)	228		

Fuente: Elaboración propia

La tabla 36 deja de manifiesto a través del comportamiento en la distribución de las medias que, es la carga excesiva de exigencias administrativas dentro del ejercicio docente la que presenta la media mayor ($\bar{x}=2.82$, $s=1.12$), lo que le ubica como el principal estresor en lo que respecta a este indicador, en los sujetos de estudio; seguido del estrés que, el trabajar con programas y planes cargados y/o saturados provoca en los docentes ($\bar{x}=2.36$, $s=1.05$), estos resultados coinciden con lo expuesto por Barraza (2012), quien en estudio realizado para detectar el estrés laboral en educadoras, establece que la sobrecarga de trabajo representa uno de los principales estresores; de la misma manera Ramírez et al. (2010), establecen que el tiempo para el trabajo administrativo (boletas, registros, etc.) y el tiempo para planificar, resultan elementos estresantes en la función docente; otro aspecto que representa un factor de estrés en los

sujetos de estudio de la presente investigación, es la falta de formación adecuada para atender los retos educativos adecuadamente ($\bar{X}=2.29$, $s=1.06$), por su parte Madrigal y Barraza (2014), establecen que los docentes consideran la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, como una situación que provoca alto nivel de estrés cuando no se cuenta con la capacitación correspondiente, lo que hace referencia coincidente a la falta de formación adecuada.

En contra parte, el ítem contenido en el indicador de estresores laborales que menor media obtuvo, se ubica el que hace referencia al estrés que el trabajar con grupos numerosos ($\bar{x}= 1.71$, $s=1.10$) pueda representar, lo que se interpreta como un elemento no generador de estrés, este hallazgo no concuerda con lo establecido por Madrigal y Barraza (2014), quienes en su estudio encontraron que el trabajar con grupos numerosos cuando la información fluye lentamente provoca estrés.

Dimensión Síntomas de Estrés Docente.

En relación con los síntomas, entendiendo que estos son manifestaciones negativas que experimentan los docentes como consecuencia del ejercicio de sus funciones estresantes, en la presente investigación se dividen en dos indicadores, síntomas físicos y síntomas psicológicos-conductuales, en tal razón, en el presente apartado se desarrolla y puntualiza sobre los hallazgos obtenidos que manifiestan el comportamiento de las medias y desviaciones correspondientes, resaltando aquellos que muestran una mayor y una menor distribución, así como el análisis comparativo de otras investigaciones.

Dimensión Síntomas: Indicador Síntomas Físicos.

Los síntomas físicos hacen alusión a todas aquellas manifestaciones perceptibles que alteran, el estado de salud de los docentes participantes, y que se sienten o se viven como resultado de una situación estresante, en este caso, situaciones de origen o emanadas de las funciones docentes. Los malestares físicos provocados por el estrés del ejercicio docente, se concentran en ocho ítems, en los que se tratan el posible agotamiento, cansancio, dolor de cabeza, dolores musculares, falta de energía, alteración de ritmo cardiaco, falta de apetito o pérdida de sueño (insomnio). La distribución de las medias de síntomas físicos se referencia en la tabla 37.

Tabla 37.
Distribución de la Media del Indicador: Síntomas Físicos

Síntomas Físicos	N	\bar{x}	s
El estrés que las funciones docentes me provoca me hace sentir los malestares físicos: agotamiento	231	2.35	1.06
Cansancio constante	230	2.14	1.16
Dolor de cabeza	230	1.68	1.10
Dolores musculares	230	1.66	1.16
Falta de energía	230	1.96	1.11
Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración y el ritmo cardiaco	231	1.31	1.14
La tensión en mi trabajo me provoca pérdida de apetito	231	1.00	1.06
El estrés me provoca pérdida de sueño o insomnio	231	1.73	1.21
N válido (por lista)	230		

Fuente: Elaboración propia

Tal como se muestra en el comportamiento de las medias del indicador de estresores físicos en docentes, es el agotamiento ($\bar{X}=2.35$, $s=1.06$) y el cansancio

constante ($\bar{X}=2.14$, $s=1.16$); una semejanza con relación a los hallazgos encontrados sobre los síntomas físicos es la que expone Barraza (2012), quien encontró que cuando las educadoras se sienten estresadas, los síntomas que presentan con mayor frecuencia son: la fatiga, dolor de cabeza o migraña y dolor en el cuello; de la misma manera en este sentido se coincide con la investigación presentada por Tsai, Fung y Chow (2006), en donde se reconoce e identifica a la fatiga como uno de los principales síntomas del estrés laboral en docentes.

Por otra parte, la pérdida de apetito como síntoma de estrés docente, es el estresor que menos se presenta con un valor ($\bar{X}=1.00$, $s=1.06$), lo que implica que los docentes mantienen su apetito aún en situaciones manifiestas de estrés.

Dimensión Síntomas: Indicador Síntomas Psicológicos-Conductuales.

Los síntomas psicológicos-conductuales, hacen referencia a las actitudes y emociones o sensaciones que se generan o experimentar como resultado de situaciones estresantes y que por las funciones desarrolladas por los docentes estos puedan experimentar.

Comprobado está que las funciones docentes provocan estrés en diferentes magnitudes y sintomatología, los sujetos de estudio representan al sector de educación media superior y ante la propia exigencia educativa que esto implica, por tratarse de un nivel educativo que se convierte por si sólo en un reto, se generan estos ciertos niveles de estrés.

En este sentido, los ítems considerados en este indicador, hacen referencia a la falta de capacidad para tomar decisiones, las posibles malas relaciones con la familia por

causa del estrés experimentado, la falta de concentración, la intranquilidad y la posibilidad de tener o presentar comportamientos agresivos hacia los demás, aspectos o elementos que se manifiestan desde una fuente psicológica, en la manifestación de posibles conductas, como resultado de la experimentación de estrés por el ejercicio de su profesión docente.

Con el objetivo de evidenciar lo descrito, se presenta a continuación la tabla 38, para un posterior análisis de datos expuestos en la misma.

Tabla 38.
Distribución de la Media del Indicador: Síntomas Psicológico-Conductuales

Síntomas Psicológico-Conductuales	N	\bar{x}	s
Cuando me siento estresado(a) por mi trabajo no puedo tomar decisiones	229	1.37	.98
El estrés que mis funciones docentes provoca me hace tener mala relación con mi familia	229	1.27	1.10
Cuando me siento estresado(a) me cuesta trabajo poder concentrarme	230	2.14	.98
Cuando estoy estresado(a) por mis funciones docentes me siento intranquilo	230	1.97	1.05
Cuando me siento estresado(a), suelo comportarme agresivo	230	1.08	.98
N válido (por lista)	225		

Fuente: Elaboración propia

Tal como se aprecia, es la falta de concentración el síntoma psicológico-conductual, el que tiene una manifestación más repetida en el estado de estrés de los docentes participantes con una media como se expresa: ($\bar{x}=2.4$, $s=.98$); estos resultados

coinciden con el estudio realizado a educadoras por Barraza (2012), en donde ubica como principales síntomas psicológicos de estrés: la angustia, tristeza, desesperación y problemas de concentración.

Un elemento que también presenta una importante frecuencia en el indicador de síntomas psicológicos es la sensación de intranquilidad que experimentan los docentes ($\bar{x}=1.97$, $s=1.05$); mientras que la agresión como síntoma, es la que menor frecuencia y media presenta ($\bar{x}=1.08$, $s=.98$).

Estrategias de Afrontamiento al Estrés Docente.

Afrontar los síntomas provocados por el estrés permite, buscar consciente o inconscientemente los elementos, e implementar las acciones pertinentes para alcanzar el equilibrio perdido ante el estímulo estresante (Barraza, 2006).

Las estrategias de afrontamiento representan las formas de actuar a través de las que, los docentes hacen frente al estado de estrés que puedan experimentar por las funciones relacionadas con su quehacer y que tienen por objetivo ante un desequilibrio sistémico, establecer o alcanzar la restauración de dicho equilibrio sistémico.

En este segmento se presentan resultados de los indicadores contenidos en esta dimensión, los cuales se dividen en: a) estrategias de afrontamiento de relación, b) estrategias de afrontamiento cognitivas y c) estrategias de afrontamiento de atención y apoyo.

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Indicador Estrategias de Relación.

Las estrategias de afrontamiento de relación, implican o hacen referencia a las acciones que a través de la interacción con otros permite hacer frente a los síntomas manifiestos.

En el EESEAD se contemplan cuatro ítems que permiten identificar aspectos tales como: si los docentes buscan pedir sugerencias a sus compañeros con más experiencia; o si los docentes comparten sus problemas o solicitar apoyo para solucionar sus problemas, esto como estrategia de afrontamiento que le permita mitigar o hacer frente a su situación estresante o síntomas que experimenta.

En la tabla 39, se presenta el comportamiento de las medias correspondientes al indicador de afrontamiento de relación.

Tabla 39.

Distribución de la Media del Indicador: Estrategias de Afrontamiento de Relación

Estrategias de Afrontamiento de Relación	N	\bar{x}	s
Cuando me encuentro en una situación de estrés por mis funciones como docente acostumbro pedir sugerencias y consejos a mis compañeros con más experiencia.	231	2.14	1.15
Para hacer frente al estrés que mis funciones como docente me provocan, comparto mis problemas con alguien que me escuche.	231	2.39	1.10
Para desahogarme o descansar por el estrés que el trabajo docente me provoca acostumbro pedir sugerencias de solución a mis compañeros	231	1.92	1.07
El estrés disminuye cuando comparto mis problemas con alguien que me escucha y que me entiende (amigo, compañero o familia)	231	2.51	1.01
N válido (por lista)	231		

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias de afrontamiento de relación expuestas en la tabla 39, evidencian que los docentes de los planteles participantes, como medio de equilibrio sistémico comparten sus problemas, buscan a alguien (compañero, familiar, amigo) que les escuche, lo que representa una forma de desahogo (\bar{X} =2.51, s=1.01) y (\bar{X} =2.39, s=1.10); esto coincide con estudio realizado a 624 docentes nigerianos por Lanre, Oyerinde, Obiyemi y Cayode (2009), quienes encontraron que hablar con amigos, ver televisión, escuchar música, y rezar fueron las estrategias más usadas para afrontar el estrés; sin embargo, es preciso acotar lo expuesto por Lazarus (2000), quien señala que las estrategias para el afrontamiento no pueden ser consideradas universalmente como efectivas o inefectivas pues dependen de varias circunstancias y factores, dadas estas razones se sustenta, el hecho de que no se encuentran un número considerable de estudios con coincidencias.

Por otra parte, la media más baja hace alusión a que los docentes, si bien es cierto que buscan con quien hablar sus problemas, no piden sugerencias para solucionar los mismos (\bar{X} =1.92, s=1.07).

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Indicador Estrategias cognitivas.

En este apartado se consideran las estrategias que los docentes realizan de manera consciente o inconsciente para hacer frente a los estados de estrés poniendo o anteponiendo sus propias capacidades cognitivas.

A continuación, se presenta la tabla 40, que relaciona el comportamiento de las medias en los ítems que integran el indicador analizado.

Tabla 40.
Distribución de la Media del Indicador: Estrategias de Afrontamiento Cognitiva

Estrategias de Afrontamiento Cognitiva	N	\bar{x}	s
Para disminuir el estrés por mi profesión docente establezco y trato los problemas con base en prioridades	230	2.88	.93
Parar enfrentar y disminuir el estrés, me concentro y hago todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	230	2.86	.99
Para disminuir el estrés pienso de manera positiva	229	3.05	.92
Cuando me siento estresado(a),trato de concentrarme, tranquilizarme y desprenderme de la energía negativa	231	2.72	1.08
N válido (por lista)	228		

Fuente: Elaboración propia

Con una media considerable los docentes buscan el equilibrio a través de un autocontrol, comportándose de manera positiva ante el estrés que los docentes sienten en la ejecución de sus funciones pedagógicas ($\bar{x}=3.05$, $s=.92$), seguido de la priorización de los problemas que provocan el estrés ($\bar{x}=2.88$, $s=.93$), es decir, que los docentes afrontan los síntomas del estrés haciendo uso de sus propias capacidades y con conciencia de hacerlo, este resultado coincide con lo establecido por Gismero-González, Bermejo, Prieto, Cagigal, García y Hernández (2012), quienes en su resultados del estudio realizado a docentes universitarios, encontraron que, una estrategia de atención adecuada al estrés es la mejora de la auto-eficacia profesional de los docentes, es decir, que hacen uso de sus propias capacidades, principalmente cuando ponen en práctica la formación en los que se potencie la capacidad de control.

Quienes coinciden también con estos resultados obtenidos son Gracia y Barraza (2014), donde sus resultados revelan que la estrategia que con mayor frecuencia usan

los docentes es pensar de manera positiva con una media de 3.84; además de darse ánimos para sentirse mejor, este con una media de 3.69.

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Indicador Estrategias de Atención y Apoyo.

Las estrategias de atención y apoyo, se refieren a las acciones que los docentes hacen para mejorar su salud y como parte de una relajación para sí mismos. En el análisis de este indicador se consideran acciones como escuchar música, hacer ejercicio y/o practicar algún deporte; leer, realizar actividades recreativas como cocinar, bailar, hacer manualidades, acudir a terapia psicológica, beber alcohol, fumar, entre otros.

A continuación, se presenta la tabla 41, en la que se muestra el comportamiento de la distribución de las medias para el indicador en cuestión.

Tabla 41.
Distribución de la Media del Indicador: Estrategias de Atención y Apoyo

Estrategias de Afrontamiento de Atención y Apoyo	N	\bar{x}	s
Con el propósito de disminuir el estrés por mis funciones docentes suelo: escuchar música	231	2.42	1.12
Hago ejercicio, salgo a caminar y/o practico algún deporte	230	2.56	1.25
Leo un libro	231	2.06	1.17
Realizo actividades recreativas como cocinar, manualidades, bailar, etc.	230	2.00	1.26
Salgo de paseo con amigos o familia	229	2.60	1.06
Para hacer frente a situaciones estresantes suelo: Gritar y/o llorar	230	.70	.98
Realizo ejercicios de respiración y relajación	231	1.86	1.22
Acudo a terapia psicológica	231	.45	.91
Fumar y/o tomar alcohol	231	.71	1.01
N válido (por lista)	227		

Fuente: Elaboración propia

Según el comportamiento de las medias que nos muestra la tabla 41, se observa que la estrategia de apoyo que más emplean los docentes es pasear con amigos o familiares ($\bar{X}=2.60$, $s=1.06$), para buscar el equilibrio ante el desequilibrio que el estrés puede provocar en ellos.

Como una alternativa también de afrontamiento de atención los docentes realizan ejercicio y deporte ($\bar{X}=2.56$, $s=1.25$); mientras que acciones como acudir a terapia psicológica es una alternativa o acción de apoyo que presenta la media más baja ($\bar{X}=.44$, $s=.91$), en este sentido concuerda con lo establecido por Gracia y Barraza (2014), quienes encontraron que la estrategia menos utilizada por los docentes encuestados fue asistir al psicólogo con una media de .47. De la misma manera, las estrategias de afrontamiento por parte de los docentes como gritar o llorar representa una media considerablemente baja ($\bar{X}=.71$, $s=1.01$)

De esta manera con esta parte del análisis descriptivo, se responden las dos primeras preguntas específicas de investigación.

Análisis Descriptivo de la Variable Clima Escolar

La variable Clima Escolar, está analizada desde la perspectiva de los docentes, en relación con la conducta tanto del director como de los demás compañeros maestros, cobijada bajo la teoría propuesta por Halpin y Kroft (1966).

El análisis descriptivo que se realiza permite argumentar la respuesta a la pregunta específica número tres: ¿Cuál es el Clima Escolar desde la perspectiva de los docentes en relación con la conducta del Director(a) y de sus compañeros maestros, en los Centros

de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?

En relación con el instrumento utilizado, este es una compilación del propuesto por Monárrez y Jaik (2016), al cual se le hicieron adecuaciones y se modificó el enfoque que presenta de autoanálisis en la conducta del docente, por un enfoque de análisis hacia los demás compañeros docentes, cabe mencionar que el Instrumento Clima Escolar (ICE) tiene un Alfa de Cronbach de .953, y se compone de 40 ítems.

Conducta del Director(a).

Con el objetivo de analizar la conducta del director, se toma en cuenta la percepción de los docentes, y dentro de la dimensión Conducta del Director(a), se ubican y consideran los indicadores de: acercamiento, énfasis en la persona, consideración y empuje (Monárrez & Jaik, 2016).

Dimensión Conducta del Director(a): Indicador Acercamiento.

Este indicador contiene para su análisis ocho ítems los cuales todos están enfocados al acercamiento que el director(a) tiene de manera personal y laboral, siempre en pro de que los docentes se sientan en un ambiente agradable de trabajo y hacen alusión a aspectos como el apoyo, ayuda, amistad, comunicación, interacción, relación, el trato e interés en el desarrollo profesional y laboral que los directores tienen o no para con los

docentes de los planteles objeto de estudio de la presente investigación. Con el objetivo de visualizar lo expuesto, se presenta a continuación la tabla 42.

Tabla 42.
Distribución de la Media del Indicador: Acercamiento

Indicador Acercamiento	N	\bar{x}	s
Con qué frecuencia considera Usted que el Director o directora:			
Ayuda a los maestros a lograr sus metas	230	2.20	1.07
Celebra los logros de los maestros	230	2.31	1.16
Guía a los maestros con el ejemplo	231	2.48	1.07
Interactúa libremente con los maestros	230	2.68	1.13
Propicia que los maestros disfruten de su trabajo	231	2.36	1.10
Se preocupa por los problemas de los maestros	231	2.58	1.10
Se relaciona efectivamente con los maestros	231	2.67	1.05
Tiene pláticas informales con los maestros	231	2.51	1.05
N válido (por lista)	229		

Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede observar en la tabla 42, la distribución de las medias de los ítems contenidos en este indicador, tienen un comportamiento muy similar y una desviación estándar también muy similar, de lo que se deduce que, en términos generales los docentes perciben que sí existe un acercamiento por parte de los directores(as) hacia sus personas.

Los docentes perciben que su director(a), interactúa libremente con ellos, busca relacionarse de manera efectiva con los docentes y se preocupa por los problemas que puedan tener los maestros, estas percepciones se comportan con medias de $\bar{X}=2.68$, $s=1.13$; $\bar{X}=2.67$, $s=1.05$ y $\bar{X}=2.58$, $s=1.10$ respectivamente.

Dimensión Conducta del Director(a): Indicador Énfasis en la Persona.

Este indicador hace referencia y tiene relación directa la importancia que los directivos dan al trato y valoración a los docentes respecto a su desempeño laboral, así como a la presión que pueda o no sentir el docente, y a la percepción que el docente tiene sobre las muestras de humildad de parte del director o directora hacia estos actores de la comunidad educativa.

En seguida se muestra la tabla 43, en la que se visualiza el comportamiento y distribución de las medias y desviaciones de este indicador.

Tabla 43.
Distribución de la Media del Indicador: Énfasis en la persona

Indicador Énfasis en la persona	N	\bar{x}	s
Considera que usted toma muy en serio su trabajo	231	3.21	.93
Cree que Usted trabaja mejor sin presión	230	2.90	1.10
Muestra humildad	231	2.91	1.03
N válido (por lista)	230		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 43 se identifica que, en los planteles participantes, los docentes perciben que el director(a), respeta y toma en serio el trabajo que los docentes desempeñan, con la media más alta expresada: (\bar{X} =3.21, s=.93); mientras que la humildad mostrada por el director(a) y la percepción de que el director cree que el docente trabaja mejor en un ambiente sin presión, tienen u observan una media más baja (\bar{X} =2.91, s=1.03) y (\bar{X} =2.90, s=1.10), sin embargo no representa una diferencia muy significativa entre el ítem de la media más alta y los ítems descritos, por lo que se infiere que los docentes en lo general consideran que los directores(as) se preocupan por que ellos

estén lo mejor posible y que en relación con el indicador de énfasis en la persona los directores de los planteles pertenecientes a la DGETAyCM en el Estado de Durango han sido evaluados favorablemente, esto se sustenta por lo expuesto por Hoy y Sabo (1998), en su descripción sobre los tipos de clima, en donde el abierto, lo describen como aquel en el cual los directores que presentan estas características, son abiertos, auténticos en las interacciones con los demás, tienen actitudes de receptividad y cooperación, apoyan las ideas de los docentes y muestran una preocupación genuina por los maestros.

Dimensión Conducta del Director(a): Indicador de Consideración.

La consideración, tiene que ver en cómo el director se relaciona con el personal y en cómo es que responde a sus necesidades de motivación, orientación al logro de los objetivos, si se muestra amigable y si muestra consideración cuando los docentes tienen alguna necesidad o urgencia, en este sentido, el presente indicador se compone de cuatro ítems.

Con el objetivo de evidenciar los resultados obtenidos en el indicador que en este apartado se analiza, y visualizar el comportamiento de las medias, a continuación, se presenta la tabla 44, se muestra la distribución que las medias presentan.

Tabla 44.
Distribución de la Media del Indicador: Consideración

Indicador Consideración	N	\bar{x}	s
Motiva constantemente a los maestros	229	2.36	1.15
Muestra consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad	230	2.93	1.02
Orienta las actividades de los maestros al logro de los objetivos	231	2.64	1.00
Se muestra amigable	231	3.03	.96
N válido (por lista)	228		

Fuente: Elaboración propia

La tabla 44 evidencia que los docentes perciben directores y directoras amigables y considerados ya que apoyan a los docentes cuando estos tienen alguna necesidad así lo indica la distribución de las medias ($\bar{X}=3.03$, $s=.96$) y ($\bar{X}=2.93$, $s=1.02$), este resultado coincide con el encontrado por Monárrez y Jaik (2016), resultados que hacen referencia a que los docentes del nivel primaria encuentran que los directores se muestran amigables ($\bar{x}=3.26$; $s=.739$), así como que tienen una alta consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad ($\bar{x}=3.21$; $s=.81$).

Un área de oportunidad que se observa según los resultados obtenidos, es que los directivos pueden ofrecer mejores actitudes y acciones para motivar un poco más a los docentes, ya que según la percepción de éstos y el comportamiento reflejado en la distribución nos referencia una menor media ($\bar{X}=2.36$, $s=1.15$).

Dimensión Conducta del Director(a): Indicador de Empuje.

Con el análisis descriptivo de este indicador se concluye con la dimensión de conducta del director(a), y en este se hace referencia al modo o manera en que algunos directores actúan como un modelo, para el tipo de comportamiento que esperan de su personal, y se evalúa de manera directa el actuar laboral en aspectos cruciales para el proceso educativo.

La tabla 45 que se presenta a continuación indica el comportamiento en la distribución de las medias en los tres ítems que componen el indicador en análisis.

Tabla 45.
Distribución de la Media del Indicador: Empuje

Indicador Empuje	N	\bar{x}	s
Enfatiza sobre el compromiso de los maestros hacia su trabajo	229	2.75	1.00
Es muy trabajador(a)	231	3.04	.96
Fomenta la excelencia en la enseñanza	231	2.89	.98
N válido (por lista)	229		

Fuente: Elaboración propia

El comportamiento que se percibe en cuanto al indicador de empuje, describe en términos generales una actitud de compromiso y de esfuerzo por parte del director(a), tal como se aprecia en la tabla 45 la media más alta ($\bar{X}=3.04$, $s=.96$) le reconocen como persona muy trabajadora y aunque existe una diferencia a la baja en los otros dos ítems en realidad es relativamente menor, en este sentido se infiere que los docentes, evalúan y califican a sus directores como personas de empuje.

En la parte final del análisis descriptivo, se muestra la tabla en la que se concentran las medias por plantel, determinando el tipo de clima escolar desde la percepción de los docentes en relación con el actuar de los directores(as) de cada uno de los 15 planteles de nivel medio superior que son analizados en la presente investigación.

Conducta de docentes.

Con el análisis de la conducta de los docentes, se permite identificar el nivel de participación y compromiso que se percibe entre compañeros, dentro de esta dimensión se consideran los indicadores: involucramiento, actitud proactiva, espíritu e intimidad (Monárrez & Jaik, 2016). Para efecto de realizar el análisis descriptivo, a continuación, se

presentan de manera detallada el comportamiento de las medias y su distribución, para los ítems que conforman cada uno de los indicadores.

Dimensión Conducta de docentes: Indicador Involucramiento.

Este indicador hace referencia al nivel de compromiso e involucramiento que los docentes tienen para el desarrollo de su función y en donde tiene que ver el tratamiento que los docentes dan a aspectos tan importantes como: calificar a tiempo, realizar retroalimentación oportuna, cumplir con los requerimientos administrativos indispensables en el ejercicio docente, y una serie de acciones y actitudes que definen el grado o nivel de involucramiento por parte de los docentes. En la tabla 46 que se presenta a continuación, se expone la distribución de las medias y el comportamiento que desde la percepción de los docentes se tiene en torno al involucramiento de sus colegas para con sus funciones.

Tabla 46.
Distribución de la Media del Indicador: Involucramiento Docente

Involucramiento Docente	N	\bar{x}	s
Realizan los registros de calificaciones de los alumnos a tiempo	231	2.89	.90
Establecen buena comunicación con los padres de familia	230	2.84	.84
Se preocupan por hacer observaciones pertinentes académicas (retroalimentación) y de conducta a los alumnos	230	2.67	.87
Se comprometen con la escuela dando más de lo que deben dar	229	2.54	1.07
Realizan con agrado las tareas administrativas que se encomiendan	231	2.40	1.03
Trabajan en equipo con sus compañeros	231	2.58	.84
Dan seguimiento a las inasistencias de los alumnos	230	2.71	.92
N válido (por lista)	226		

Fuente: Elaboración propia

La percepción entre sí que los docentes tienen con relación al involucramiento en el proceso de enseñanza, se refleja en las medias ($\bar{X}=2.89$, $s=.90$); ($\bar{X}=2.84$, $s=.84$) ($\bar{X}=2.71$, $s=.92$), mismas que tienen que ver con registro de calificaciones puntuales, comunicación adecuada con padres de familia y un buen seguimiento a las inasistencias de los alumnos. La media que muestra un menor valor, evidencia que los docentes muestran cierto desagrado a las acciones administrativas que deben realizar ($\bar{X}=2.40$, $s=1.03$), empero, cabe mencionar que en el análisis del comportamiento se percibe una buena percepción en términos generales, sobre el indicador de involucramiento.

Dimensión Conducta de docentes: Indicador Actitud proactiva.

Este indicador es el reflejo de la creatividad, del trabajo en colegiado, de la cooperación y otros aspectos que el docente pone en su labor, con miras a mejorar los procesos y que tienen que ver con la actitud de mejora. Se presenta la tabla 47, en la que se evidencia el comportamiento de la media y la desviación estándar del indicador de actitud proactiva.

Tabla 47.
Distribución de la Media del Indicador: Actitud Proactiva

Indicador Actitud Proactiva	N	\bar{x}	s
Con qué frecuencia considera Usted que los docentes:			
Actúan en su trabajo con responsabilidad	231	2.79	.80
Sienten alegría al elaborar las planificaciones didácticas	230	1.92	1.07
Observan respeto entre los compañeros de trabajo	231	2.88	.90
Realiza el trabajo con buena disposición	231	2.84	.91
Dan retroalimentación oportuna a los alumnos	231	2.77	.80
N válido (por lista)	230		

Fuente: Elaboración propia

Al analizar la tabla 47, encontramos que los valores como el respeto entre docentes ($\bar{X}=2.88$, $s=.90$), la responsabilidad ($\bar{X}=2.79$, $s=.80$), y la buena disposición para realizar las tareas que la docencia exige ($\bar{X}=2.84$, $s=.91$), son los elementos de la actitud proactiva que más se observan y que de manera directa contribuyen a que en los planteles se perciba un clima escolar alto.

Dimensión Conducta de docentes: Indicador Espíritu.

Otro de los indicadores que está considerado dentro de la dimensión conducta de los docentes, es el de espíritu, el cual permite describir el nivel de satisfacción de los profesores con sus necesidades sociales y profesionales, con el propósito de visualizar la distribución de la media de los ítems contenidos en el indicador de espíritu, se presenta la tabla 48.

Tabla 48.
Distribución de la Media del Indicador: Espíritu

Indicador Espíritu	N	\bar{x}	s
Buscan innovar en la realización de las actividades de enseñanza	231	2.61	.85
Disfrutan trabajar con sus compañeros de escuela	231	2.64	.94
Proporcionan apoyo a compañeros de trabajo en momentos difíciles	231	2.59	.88
Tienen satisfechas las necesidades profesionales	230	2.43	.90
N válido (por lista)	230		

Fuente: Elaboración propia

En relación con la percepción que los docentes tienen sobre la satisfacción profesional se observa en la tabla 48 que, se percibe un buen ambiente de trabajo desde la perspectiva de que los docentes disfrutan trabajar con sus compañeros maestros

(\bar{X} =2.64, s=.94), ante las exigencias de atender de la mejor manera las funciones de enseñanza, los docentes perciben entre sus iguales que buscan innovar (\bar{X} =2.65, s=.85), en contra parte, el ítem que muestra una media menor es precisamente el que refleja la percepción que los docentes tienen sobre la satisfacción de sus necesidades profesionales (\bar{X} =2.43, s=.90).

Dimensión Conducta de docentes: Indicador Intimidación

En este indicador se describen a través de cuatro ítems, las relaciones que se perciben como existentes entre los maestros de las escuelas que participan en la presente investigación, con el propósito de que se visualice lo anteriormente descrito, se expone a continuación la tabla 49.

Tabla 49.
Distribución de la Media del Indicador: Intimidación

Indicador Intimidación	N	\bar{x}	s
Comparten entre compañeros de trabajo asuntos personales	231	2.12	.90
Mantienen relación estrecha con compañeros de trabajo	230	2.53	.86
Se relacionan con y entre compañeros de trabajo fuera de la escuela	231	2.19	.96
Tienen satisfechas sus necesidades personales	231	2.52	.95
N válido (por lista)	230		

Fuente: Elaboración propia

Los docentes de los CBTAs, CBTFs y CETACs, en el Estado de Durango mantienen relaciones estrechas entre los compañeros (\bar{X} =2.53, s=.86), así como la

percepción de que los docentes tienen cubiertas sus necesidades personales ($\bar{X}=2.52$, $s=.95$), lo expuesto lo respaldan los resultados obtenidos en la distribución de la media del indicador de intimidad. Esto coincide con los resultados obtenidos en investigación realizada por Rivera (2018), en donde es la dimensión intimidad la que presenta una media más alta, lo que se interpreta como que los maestros encuestados conocen bien a sus compañeros de trabajo y también tienen a sus mejores amigos entre sus compañeros de trabajo.

Tipo de Clima Escolar por Plantel.

Los indicadores analizados tanto para conocer la conducta del director y la conducta de los docentes, reflejan de manera conjunta un Clima Escolar Medio con un porcentaje de 65.94%, porcentaje obtenido de la aplicación del baremo que para calcular el nivel de clima escolar se definió, quedando de 0% al 33% un clima escolar bajo, del 34% al 66% un clima escolar medio y del 67% al 100% un clima escolar alto, calculando la media y considerando que el máximo es igual a 4, se obtuvo el porcentaje ya descrito, mismo que refleja la perspectiva que los docentes tienen en relación con la conducta del director de sus propios colegas.

A continuación, se presenta la tabla 50, en la que se muestra el comportamiento de las medias por plantel, lo que permite definir el tipo de clima escolar por dimensión (conducta del director y conducta del docente).

Tabla 50.
Tipo de Clima Escolar por Centro de Trabajo y por dimensión

Centro de Trabajo	Conducta director \bar{x}	%	Tipo de CE Director	Conducta docente \bar{x}	%	Tipo de CE Docente
CBTA3	2.99	75.00	Alto	2.52	63.25	Medio
CBTA 28	2.69	67.50	Alto	2.55	63.75	Medio
CBTA 47	2.33	58.25	Medio	2.55	63.75	Medio
CBTA 101	2.34	58.75	Medio	2.51	63.00	Medio
CBTA 171	3.20	80.25	Alto	3.00	75.00	Alto
CBTA 172	2.28	57.00	Medio	2.25	56.50	Medio
CBTA 173	2.93	73.50	Alto	2.66	66.50	Medio
CBTA 215	2.82	70.75	Alto	2.48	62.25	Medio
CBTA 216	2.49	62.25	Medio	2.62	65.50	Medio
CBTA 217	2.93	73.50	Alto	3.32	83.25	Alto
CBTA 295	2.97	74.50	Alto	2.42	60.75	Medio
CBTF 1	2.01	50.25	Medio	2.12	53.00	Medio
CBTF 2	2.38	59.75	Medio	2.65	66.25	Medio
CETAC 07	2.75	69.00	Alto	2.79	69.75	Alto
CETAC 08	3.50	87.50	Alto	3.04	76.00	Alto
Totales	2.6919	67.25	Alto	2.5936	64.75	Medio

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de la tabla 50, se tiene que el 60% de la conducta de los directores es evaluada dada la percepción de los docentes como clima escolar alto y el 40% dada su conducta es considerado un clima escolar medio, sin embargo en el análisis general de los resultados dados por la media de la conducta del director, esta es evaluada como clima escolar alto con un 67.25%, lo que refleja que aspectos o indicadores como acercamiento, énfasis en la persona, consideración y empuje son positivamente percibidos por los docentes en razón de la dimensión conducta del director.

En lo que respecta a la percepción que los docentes tienen sobre la conducta de sus colegas, se encuentra que únicamente 4 de los planteles participantes, lo que representa el 26.27% de estos, tienen un clima escolar alto, y el 73.73% (11 planteles de los 15 que participan), presenta un clima escolar medio.

Sin embargo, es importante resaltar que de las 15 escuelas participantes ninguna de estas tiene, según la percepción de los docentes, un clima escolar bajo.

En términos generales los 15 planteles participantes en esta investigación, los cuales pertenecen a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, en el Estado de Durango tienen un clima escolar medio, y si se analiza el clima escolar considerando únicamente la percepción de los docentes en relación con la dimensión conducta del director se tiene que el clima escolar corresponde a un nivel alto.

Con el objetivo de visualizar el comportamiento de las medias y el porcentaje que define el tipo de clima escolar por cada una de las escuelas participantes, con resultados generales o globales, se muestra la tabla 51.

Tabla 51.
Tipo de Clima Escolar por Centro de Trabajo

Centro de Trabajo	\bar{x}	N	s	%	Tipo de CE
CBTA3	2.73	43	.44	68.5	CE Alto
CBTA 28	2.61	21	.50	65.5	CE Medio
CBTA 47	2.45	20	.60	61.25	CE Medio
CBTA 101	2.44	10	.36	61.0	CE Medio
CBTA 171	3.09	18	.45	77.25	CE Alto
CBTA 172	2.26	11	.44	56.75	CE Medio
CBTA 173	2.78	13	.56	69.5	CE Alto
CBTA 215	2.64	14	.63	66.0	CE Medio
CBTA 216	2.56	11	.56	64.0	CE Medio
CBTA 217	3.15	8	.72	78.75	CE Alto
CBTA 295	2.67	5	.69	67.0	CE Alto
CBTF 1	2.07	20	.52	51.75	CE Medio
CBTF 2	2.53	23	.48	63.25	CE Medio
CETAC 07	2.77	6	.23	69.5	CE Alto
CETAC 08	3.25	8	.38	81.25	CE Alto
Total	2.6378	231	.57366		

Fuente: Elaboración propia

La media ($\bar{x} = 2.6378$) que arroja el clima escolar en general, es decir considerando las dos dimensiones y todas las escuelas participantes, aplicando el baremo ya explicado, en sección anterior, se tiene que el clima escolar se ubica como de nivel medio con un 66%.

Al considerar la interpretación que Halpin y Croft establecen sobre el clima escolar en donde este representa la "personalidad" organizacional, desde esta perspectiva determinan que los climas de la escuela pueden ser abierto o cerrado.

En este sentido en el clima cerrado según Halpin (1966, como se citó en Oyetunji, 2006, p. 66)

no hay compromiso, especialmente por parte del director y los maestros; no hay énfasis en el logro de la tarea; más bien el director enfatiza el papeleo rutinario, trivial e innecesario al que los maestros responden mínimamente; el director(a) es rígido(a) y controlador(a). Él / ella es desconsiderado, poco solidario e insensible (poco apoyo). En consecuencia, la mayoría de los maestros están frustrados e ineficaces. Por lo tanto, en este tipo de clima los docentes son intolerantes y divididos, por lo tanto, hay tensión social en la escuela.

Mientras que, en un clima abierto, el director(a), muestra una preocupación genuina por los maestros; motiva y alienta a los miembros del personal; le da al personal la libertad de llevar a cabo sus tareas de la mejor manera; no permite que las tareas rutinarias interrumpen las responsabilidades de instrucción de los maestros; por su parte los maestros son atentos y están dispuestos a ayudar a los estudiantes cuando sea necesario; se cuidan, respetan y se ayudan mutuamente como colegas e incluso a nivel personal.

En este sentido aunado a las interpretaciones descritas sobre el nivel de clima escolar, se puede decir que, en los 15 planteles de la DGETAyCM en el Estado de Durango que participan en esta investigación y según la percepción de los docentes, se tiene un clima escolar abierto.

De manera coincidente con los resultados obtenidos en la presente investigación, se ubica estudio realizado por Herrera, Rico y Cortés (2014) a docentes y directivos de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla, a quienes se les aplicó una adaptación del “Protocolo para la Medición de la convivencia en los Centros Educativos No Universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón” (Gómez, Puyal, Sanz, Elboj y Sanagustin, 2006, como se citó en Herrera, Rico & Cortés) se obtuvo que se percibe un clima escolar bueno en el 70% de docentes y directivos, el 78% de la muestra considera que la escuela le proporciona tranquilidad y un 78% la concibe como un lugar para compartir entre pares.

Por otra parte, se ubica estudio realizado por Caligiore y Díaz (2003) a las escuelas de Enfermería, Nutrición y Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes (ULA) en Venezuela, a una muestra de 86 docentes, en el cual los resultados arrojaron una valoración basada en un puntaje global del clima de 2.96 en un rango del 1 al 5, ubicándose esto en la categoría en desacuerdo, en cuanto al funcionamiento organizacional de la facultad, por considerarle mecánica e ineficiente.

Con relación a los resultados obtenidos en esta investigación y analizando de manera puntual cada plantel que integra la muestra, se puede considerar como elemento base para tomar decisiones sustantivas de mejora y/o de fortalecimiento del clima escolar de cada plantel, considerando que siempre hay cosas por mejorar, transformar o corregir.

Análisis Inferencial

En el sentido estricto de la importancia que recae sobre el análisis inferencial, se describe este como la parte que permite establecer inferencias sobre los resultados obtenidos, esto con fundamento estadístico, así pues, una inferencia es la elaboración de conclusiones a partir de las pruebas que se realizan con los datos obtenidos de una muestra de la población, tienen la finalidad de establecer la probabilidad de que una conclusión obtenida a partir de una muestra sea aplicable a la población de la cual se obtuvo la muestra (Flores, Miranda & Villasís, 2017, p. 365).

En esta investigación el análisis inferencial, contempla de manera detallada las relaciones significativas entre las variables de investigación y las variables sociodemográficas, para con ello, dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las variables sociodemográficas de interés para el presente estudio y las variables: estrés laboral docente, estrés directivo y clima escolar?, e identificar las diferencias significativas que puedan o no existir entre las variables involucradas y por ende determinar inferencias y/o conclusiones para la población que contiene la muestra objeto de estudio.

Prueba de normalidad.

Para lograr el propósito descrito, el primer paso realizado fue la determinación del comportamiento de los datos de la presente investigación, para lo cual se hizo uso de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para el análisis correspondiente.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov, permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada (García, González & Journet, 2010, p. 32).

El resultado de la aplicación de la prueba de normalidad arrojó que los datos tienen un comportamiento No Paramétrico. Con el propósito de ahondar desde una postura estrictamente complementaria, se describen generalidades sobre datos No Paramétricos o de Distribución Libre, mismos que, permiten realizar inferencias estadísticas no sólo referidas a parámetros poblacionales, sino también a otras situaciones como por ejemplo, probar si dos variables cualitativas están asociadas o no (pruebas de independencia), o si la distribución de cierta característica es similar en varias poblaciones (pruebas de homogeneidad); o bien, si la forma de la distribución poblacional de cierta variable es normal.

Con el propósito de exponer los resultados obtenidos de la muestra de directivos y de esta manera estar en condiciones de cumplir el primer paso necesario para desarrollar el análisis inferencial, se presenta la tabla 52 misma que refleja la prueba de normalidad de las variables sociodemográficas para este sector objeto de estudio.

Posteriormente se muestra la tabla 53 en la que se dan a conocer los resultados obtenidos en la muestra de docentes, se especifica que las variables sociodemográficas para estos sujetos de estudio, son las mismas para la variable de investigación estrés docente, y para la variable clima escolar.

Tabla 52
Prueba de Kolmogrov- Smirnov para Variables sociodemográficas de Directivos

		Escuela	Hombre Mujer	Ingreso AR, PC	Con personal a su cargo	Relación de pareja	Tiempo en el puesto	Imparte clase	Nivel de Estudios	Años de Servicio
	N	137	137	137	137	137	137	137	137	137
Parámetros normales ^{a,b}	Media	7.32	1.48	1.39	1.26	.85	1.34	1.02	1.42	2.92
	Des	4.002	.502	.489	1.13	.567	.474	.411	.564	1.301
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.096	.350	.399	.329	.358	.425	.426	.375	.213
	Positivo	.096	.350	.399	.329	.299	.425	.426	.375	.213
	Negativo	-.084	-.331	-.282	-.160	-.358	-.255	-.406	-.244	-.142
Estadístico de prueba		.096	350	399	329	358	425	426	375	213
Sig. asintótica(bilateral)		.004 ^c	000 ^c	000 ^c	000 ^c	00 ^c	000 ^c	.000 ^c	000 ^c	.000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53
Prueba de Kolmogrov- Smirnov para Variables sociodemográficas de Docentes

		Centro de Trabajo	Hombre o Mujer	Forma de ingreso Antes de la RIEMS o por Concurso	Imparte más de una asignatura	Además de impartir clase realiza otras funciones	Relación de pareja	Nivel de estudios	Años de servicio
N		231	231	230	231	231	231	231	231
Parámetros normales ^{a,b}	Media	6.58	1.45	1.38	1.25	2.58	1.28	1.47	2.64
	Desv. Desviación	4.602	.499	.486	.435	1.489	.591	.566	1.592
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.146	.367	.404	.467	.284	.477	.361	.208
	Positivo	.146	.367	.404	.467	.171	.477	.361	.208
	Negativo	-.127	-.315	-.278	-.282	-.284	-.320	-.262	-.169
Estadístico de prueba		.146	.367	.404	.467	.284	.477	.361	.208
Sig. asintótica(bilateral)		.000^c	.000^c	.000^c	.000^c	.000^c	.000^c	.000^c	.000^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia

Tal como se muestra en las tablas 52 y 53, los comportamientos de los datos son no *paramétricos*, ya que los valores de p son menores de $.05$, por lo que se usaron para el análisis e inferencias de las relaciones entre las variables sociodemográficas y las variables de investigación, en ambas muestras o sujetos de estudio (directivos y docentes), las pruebas no paramétricas que correspondieron según las características de cada una de estas.

Como siguiente paso, se presentan los resultados obtenidos de cada una de las variables, en primera instancia el análisis inferencial de las variables sociodemográficas de directivos, y posteriormente de docentes.

Cabe precisar que, para efecto de evidenciar las diferencias estadísticamente significativas existentes en la muestra de directivos, únicamente en las variables que presenten dichas diferencias, se complementarán los datos considerando las tres dimensiones de la variable de investigación, se toma esta decisión puesto que, se considera importante evidenciar los resultados de las variables sociodemográficas consideradas en el instrumento dado que no se encontró evidencia similar en investigaciones analizadas. Se precisa también que, las variables sociodemográficas que no presentan diferencias estadísticamente significativas, solo se describen en texto.

Para conocer el comportamiento entre las variables estrés directivo y la variable sociodemográfica: hombre o mujer y rangos promedio se presentan las tablas 54 y 55, en la primera tabla se definen la prueba aplicada y los resultados obtenidos en las tres dimensiones (síntomas, estrategias de afrontamiento y estresores), así como en la variable de investigación, de esta manera se identifica con mayor precisión el origen de

la diferencia o diferencias estadísticamente significativas que existen; y en la segunda tabla se exponen los rangos promedios de participación.

Tabla 54

Prueba de Mann-Whitney para las variables Estrés Directivo con sus dimensiones-Variable Sociodemográfica: Hombre o Mujer

	Síntomas	Estrategias de afrontamiento	Estresores	Estrés Directivo
U de Mann-Whitney	1742.50	2237.00	1796.50	1759.50
W de Wilcoxon	4298.50	4448.00	4352.50	4315.50
Z	-2.58	-.45	-2.35	-2.51
Sig. asintótica(bilateral)	.01	.64	.01	.01

a. Variable de agrupación: Hombre o Mujer

Fuente: Elaboración propia

Tabla 55

Rangos de las variables Estrés Directivo-Variable Sociodemográficas Hombre o Mujer

	Hombre o Mujer	N	Rango promedio	Suma de rangos
Síntomas	Hombre	71	60.54	4298.50
	Mujer	66	78.10	5154.50
	Total	137		
Estrategias	Hombre	71	70.49	5005.00
	Mujer	66	67.39	4448.00
	Total	137		
Estresores	Hombre	71	61.30	4352.50
	Mujer	66	77.28	5100.50
	Total	137		
Estrés Directivo	Hombre	71	60.78	4315.50
	Mujer	66	77.84	5137.50
	Total	137		

Fuente: Elaboración propia

Al tratarse de variable de comparación de dos grupos se aplica la prueba de Mann-Whitney, y los resultados obtenidos nos arrojan que, sí existen diferencias estadísticamente significativas, por lo tanto, se infiere que el estrés se manifiesta

mayormente en las mujeres que tienen un puesto directivo en los planteles de bachillerato pertenecientes a la DGETAyCM en el Estado de Durango, con un valor de .012; y además la prueba arroja que, las mujeres con cargo directivo muestran el nivel de estrés en dos de sus dimensiones, en los síntomas de estrés, con un valor de .010 y en los tipos de estresores con un valor de .019.

La variable que hace referencia a la forma de asignación del cargo directivo, también corresponde a una comparación de dos grupos, por lo tanto, se aplica la prueba de Mann-Whitney, se identifica que no existe diferencia significativa, lo que permite inferir que, el estrés en los directivos no presenta variante en los que han sido designados de manera directa como responsables por tiempo fijo (un semestre, máximo dos) y los que han concursado (sido evaluados) para obtener el puesto que desempeñan.

Un dato interesante que se identifica es que sólo el 38.7% de los directivos de los planteles que participan en esta investigación, obtuvieron su cargo como resultado de un concurso de oposición para promoción vertical.

Otra variable sociodemográfica que se considera relevante dada la importancia de la misma, puesto que representa la dualidad de funciones en los directivos, es la que hace referencia a, si los directivos tienen o no asignación de actividades docentes además de las directivas, esta variable también es de comparación de dos grupos, por lo que se aplica la prueba de Mann-Whitney.

Para conocer el comportamiento de esta variable sociodemográfica y dada la existencia de diferencias estadísticamente significativas, con la variable estrés directivo y por ende con algunas de sus dimensiones, para estar en condiciones de hacer las inferencias correspondientes, se presentan a continuación las tablas 56 y 57.

Tabla 56

Prueba de Mann-Whitney para las variables Estrés Directivo con sus dimensiones-Variable Sociodemográfica: Imparte alguna asignatura.

	Síntomas	Estrategias	Estresores	Estrés Directivo
U de Mann-Whitney	1625.500	1855.500	1628.000	1659.500
W de Wilcoxon	2706.500	6041.500	2709.000	2740.500
Z	-2.131	-1.084	-2.120	-1.976
Sig. asintótica(bilateral)	.033	.278	.034	.048

a. Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura

Fuente: Elaboración propia

Tabla 57

Rangos de las variables Estrés Directivo-Variable Sociodemográfica: Imparte alguna asignatura.

	Imparte alguna asignatura	N	Rango promedio	Suma de rangos
Síntomas	si	91	74.14	6746.50
	No	46	58.84	2706.50
	Total	137		
Estrategias	si	91	66.39	6041.50
	No	46	74.16	3411.50
	Total	137		
Estresores	si	91	74.11	6744.00
	No	46	58.89	2709.00
	Total	137		
Estrés directivo	si	91	73.76	6712.50
	No	46	59.58	2740.50
	Total	137		

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 56 se aprecia una diferencia estadísticamente significativa con valor de .048, entre la variable sociodemográfica: imparte alguna asignatura y la variable estrés directivo, lo que permite sugerir que el estrés directivo tiene una mayor manifestación en los directivos que sí imparten alguna asignatura además de sus funciones directivas, situación que resulta comprensible, dada la carga laboral y cumplimiento de dos roles diferentes.

Se evidencian con valor de .033, diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de síntomas específicamente en los ítems: **a)** me siento estresado cuando mi familia requiere de mí y no acudo por atender asuntos laborales, con una media de $\bar{x}=2.63$; **b)** la falta de tiempo para atender asuntos personales y familiares me hace sentir estresado(a), con una media de $\bar{x}=2.39$; **c)** las situaciones estresantes propias de mis labores directivas me hacen sentir agotamiento y cansancio profundo, con una media de $\bar{x}=2.17$; **d)** Me provoca estrés cuando hay algún problema que no puedo resolver porque no sé cómo hacerlo, con una media de $\bar{x}=2.17$ y **e)** los síntomas físicos con medias más altas son: dolor muscular y dolor de espalda con valores de $\bar{x}=2.09$ y $\bar{x}=2.03$ respectivamente.

En lo que respecta a estresores se observan diferencias significativas con valor de .034, y con una mayor representatividad en los ítems: **a)** la atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso las autoridades de oficinas centrales me provoca estrés, con un valor en la media $\bar{x}=2.75$; **b)** Los cambios constantes en las políticas educativas provocan estrés en mí, con un valor en la media de $\bar{x}=2.22$ y **c)** la falta de apoyo de mis autoridades superiores me provocan estrés, con un valor en la media de $\bar{x}=2.48$.

Con relación a las variables sociodemográficas con tres o más grupos de respuesta o de agrupación tales como: tiempo en el puesto, relación de pareja, nivel de estudios y escuelas o centros de trabajo se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis.

En estas tres variables descritas, no existe diferencia significativa.

Con los resultados obtenidos y presentados en las tablas anteriores se infiere que, el estrés directivo no presenta cambios o alteraciones ante el tiempo en el puesto directivo

que desempeñan, entre su situación personal de pareja ni entre el nivel de estudios que tienen los directivos de los planteles que participan en la presente investigación.

Mientras que la variable sociodemográfica escuela participante, sí presenta una diferencia estadísticamente significativa, para evidenciar el comportamiento que presentan entre sí las variables involucradas, a continuación, se presentan las tablas 58 y 59 que evidencia los rangos.

Tabla 58

Prueba de Kruskal-Wallis para las variables Estrés Directivo-Variable Sociodemográfica: Escuela.

ESTRÉS DIRECTIVO	
Chi-cuadrado	25.716
gl	14
Sig. asintót.	.028
a. Prueba de Kruskal-Wallis	
b. Variable de agrupación: Escuela	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 59

Rangos de las variables Estrés Directivo-Variable Sociodemográfica: Escuela.

	Escuela	N	Rango promedio
ESTRÉS DIRECTIVO	CBTA 3	11	79.41
	CBTA 28	8	64.50
	CBTA 47	11	75.64
	CBTA 101	11	57.77
	CBTA 171	10	59.00
	CBTA 172	10	82.45
	CBTA 173	10	63.30
	CBTA 215	10	70.55
	CBTA 216	10	78.60
	CBTA 217	11	91.32
	CBTA 295	7	78.21
	CBTF 1	11	30.73
	CBTF 2	11	53.68
	CETAC 07	3	70.17
	CETAC 08	3	122.00
		Total	137

Fuente: Elaboración propia

Tal como se muestra en la tabla 58, se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre las escuelas respecto al estrés directivo, con una significación menor a .050, en este caso es .028, lo que permite sugerir que los directivos del CETAC 08, presentan o experimentan mayor estrés, mientras que los directivos del CBTF 1, son los que experimentan menor nivel de estrés.

Para el análisis y determinación de probables diferencias estadísticamente significativas en las variables sociodemográficas personal a su cargo y años de servicio, dado que son de relación por su condición de rangos se aplicó la prueba Rho de Spearman.

Para la variable años de servicio la prueba arrojó, la inexistencia de diferencias significativas, mientras que en la variable: personal a su cargo se identifica que, si bien, no existe una diferencia estadísticamente significativa con la variable de investigación estrés docente, si existe con una de sus dimensiones, específicamente con estresores.

Para evidenciar el comportamiento y los resultados obtenidos, se presenta a continuación la tabla 60.

Tabla 60
Prueba de Rho de Spearman para la variable Estrés Directivo y la Variable Sociodemográfica: Personal a su cargo.

		Síntomas	Estrategias	Estresores	Estrés Directivo
Personal a su cargo	Coefficiente de correlación	.078	.079	.186*	.123
	Sig. (bilateral)	.367	.356	.030	.152
	N	137	137	137	137

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 60 se aprecia una diferencia estadísticamente significativa, entre la dimensión de estresores y la variable sociodemográfica: número de personal a su cargo, con un valor de .030, los ítems que representan un mayor impacto en los estresores o causas de estrés en directivos son: **a)** la atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso las autoridades de oficinas centrales con una media de $\bar{x}=2.75$; **b)** la falta de recursos económicos, de materiales para desarrollar el trabajo en áreas sustantivas a mi cargo y la falta de infraestructura me provoca estrés, este ítem presenta una media con valor $\bar{x}=2.69$; **c)** me hace sentir estrés cuando el personal a mi cargo muestra apatía, desinterés, falta de participación y de compromiso, este ítem presenta una media con valor de $\bar{x}=2.54$; **d)** me provoca estrés el no encontrar apoyo en mis autoridades superiores inmediatas, este presenta una media de $\bar{x}=2.48$ y **e)** no lograr los objetivos esperados o no alcanzar los indicadores (académicos, de matrícula, productivos, administrativos, etc.) me provoca estrés, este ítem con un valor en la media de $\bar{x}=2.34$.

Una vez presentado el análisis inferencial de directivos, a continuación, se presenta el análisis correspondiente a docente objeto de estudio de estrés docente y clima escolar.

Los resultados se ordenan según sus características y, por ende, los tipos de pruebas aplicada a las variables, además se precisa que se muestran de manera conjunta los resultados tanto para estrés docente como para clima escolar, puesto que son exactamente las mismas variables sociodemográficas, para ambos instrumentos utilizados en esta investigación y donde los sujetos de estudio son docentes de 15 planteles pertenecientes a la DGETAyCM en el Estado de Durango.

La variable sociodemográfica hombre o mujer presenta diferencia estadísticamente significativa según los resultados de la prueba de Mann-Whitney, mismas que se evidencian en la tabla 61, posterior a esta se presenta la tabla 70 sobre comportamiento de rangos.

Tabla 61

Prueba de Mann-Whitney para las variables Estrés Docente y Clima Escolar con la Variable Sociodemográfica: Hombre o Mujer.

	Estrés Docente	Clima Escolar
U de Mann-Whitney	5300.00	6389.00
W de Wilcoxon	13428.00	14517.00
Z	-2.58	-.42
Sig. asintót. (bilateral)	.01	.67

Fuente: Elaboración propia

Tabla 62

Rangos de las variables Estrés Docente, Clima Escolar con Variable Sociodemográfica: Hombre, Mujer

	Hombre o Mujer	N	Rango promedio	Suma de rangos
Estrés Docente	Hombres	127	105.73	13428.00
	Mujer	104	128.54	13368.00
	Total	231		
Clima Escolar	Hombres	127	114.31	14517.00
	Mujer	104	118.07	12279.00
	Total	231		

Fuente: Elaboración propia

En los resultados mostrados en la tabla 61, se visualiza una diferencia estadísticamente significativa con un valor de .010, entre las variables estrés docente y género de los sujetos de estudio, por lo que la inferencia emanada sugiere que las mujeres docentes se encuentran sometidas a un mayor estrés que los hombres; con relación al clima escolar no existe diferencia significativa lo que evidencia que la conducta

del director o directora y de los colegas docentes tienen una misma percepción entre hombres y mujeres.

La siguiente variable sociodemográfica es con relación a la forma de ingreso de los docentes, en este sentido se agrupa esta variable en dos respuestas, antes de la RIEMS y el ingreso por concurso de oposición. En esta variable sociodemográfica no existe diferencia estadísticamente significativa para con ninguna de las dos variables de investigación, lo que permite inferir que el estrés docente no sufre alteraciones en ninguna de sus dimensiones por la forma de ingreso al servicio docente.

La tercera variable sociodemográfica se consideró, con el objetivo de identificar si el impartir más de una asignatura representa un incremento en el estrés docente y un impacto en la percepción sobre el clima escolar, obteniendo como resultado la inexistencia de esta, lo que permite inferir que, el impartir más de una asignatura no tienen impacto en el estrés docente, ni en el clima escolar.

Dadas las condiciones y características de agrupamiento de las variables sociodemográficas: escuela (centro de trabajo); nivel de estudios; además de dar clases realiza otras funciones y relación de pareja, para realizar el análisis inferencial correspondiente se aplicó la prueba para datos no paramétricos Kruskal-Wallis.

Se presentan a continuación en primera instancia, el análisis de las variables que sí muestran diferencias estadísticamente significativas, empero con el propósito de evidenciar los resultados de las variables que no presentan diferencia significativa, se hace una referencia considerando para tal efecto las tablas de resultados.

La variable sociodemográfica escuela (centro de trabajo) al que pertenecen los sujetos de estudio y la relación con el estrés docente y el clima escolar, se encontró que sí existe una diferencia estadísticamente significativa con esta última variable.

Para identificar el comportamiento de lo anteriormente expuesto y estar en condiciones de sustentar la inferencia que de ello emanó, se presentan a continuación las tablas 70 y 71.

Tabla 70

Prueba de Kruskal-Wallis para las variables Estrés Docente y Clima Escolar con la Variable Sociodemográfica: Escuela.

	Estrés	Clima Escolar
Chi-cuadrado	17.04	55.71
gl	14	14
Sig. asintót.	.25	.00

Fuente: Elaboración propia

Tabla 71

Rangos de las variables Estrés Docente, Clima Escolar con Variable Sociodemográfica: Escuela

Variable	Centro de Trabajo	N	Rango promedio
Clima Escolar	CBTA3	43	128.59
	CBTA 28	21	109.81
	CBTA 47	20	92.38
	CBTA 101	10	92.15
	CBTA 171	18	170.03
	CBTA 172	11	74.64
	CBTA 173	13	132.88
	CBTA 215	14	118.00
	CBTA 216	11	105.91
	CBTA 217	8	174.44
	CBTA 295	5	119.50
	CBTF 1	20	54.50
	CBTF 2	23	103.85
	CETAC 07	6	133.67
	CETAC 08	8	186.50
	Total	231	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 70 se aprecia que existe una diferencia estadísticamente significativa en clima escolar y analizada la tabla 71, se infiere que, en las escuelas o planteles participantes, el clima escolar presenta rangos de variación importantes, de los que se aprecia y con ello se sugiere que el CETAC 08 es el plantel que según la percepción de los docentes tienen un clima escolar alto, mientras que el CBTF 1 es el que, según la percepción de los docentes, presenta un clima escolar más bajo.

La otra variable sociodemográfica que muestra diferencia estadísticamente significativa es la de nivel de estudios, esta variable tiene como objetivo identificar si el nivel educativo influye en la manifestación de estrés o en el manejo del mismo; así como en la percepción sobre el nivel de clima escolar en los planteles.

A continuación, se presentan las tablas 72 y 73, en las cuales se expone el comportamiento de las variables y los rangos de cada una de estas.

Tabla 72

Prueba de Kruskal-Wallis para las variables Estrés Docente y Clima Escolar con la Variable Sociodemográfica: Nivel de estudios.

	Estrés	Clima Escolar
Chi-cuadrado	6.93	.97
gl	2	2
Sig. asintót.	.03	.61

Fuente: Elaboración propia

Tabla 73

Rangos de las variables Estrés Docente, Clima Escolar con Variable Sociodemográfica: Nivel de estudios.

Variable	Nivel de estudios	N	Rango promedio
Estrés	Licenciatura	130	108.13
	Maestría	93	129.40
	Doctorado	8	88.13
	Total	231	
Clima Escolar	Licenciatura	130	119.62
	Maestría	93	111.97
	Doctorado	8	104.00
	Total	231	

Fuente: Elaboración propia

La prueba nos arroja una diferencia estadísticamente significativa entre el estrés docente y el nivel de estudios de integrantes de la muestra, con un valor de .031, es decir, se ubica por debajo del .05, en tal sentido, según resultados de la tabla 73, dados los resultados se sugiere que los docentes que tiene nivel de estudios de maestría muestran mayores niveles de estrés, en seguida los docentes que tienen licenciatura y los docentes que tienen doctorado muestran un menor nivel de estrés.

En cuanto a las variables: además de dar clases realiza otras funciones y relación de pareja, no se encontró diferencias significativas tras la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis.

La última de las variables sociodemográficas es la de antigüedad o años de servicio, misma que tiene por objetivo identificar si esta tiene algún tipo de impacto en las variables de investigación objeto de estudio.

Dadas las características de distribución de la variable sociodemográfica, se aplicó la prueba Rho de Spearman, según se muestra en la tabla 74.

Tabla 74

Prueba de Rho de Spearman para las variables Estrés Docente y Clima Escolar con la Variable Sociodemográfica: Años de servicio.

			Estrés	Clima Escolar	Años de servicio
Rho de Spearman	Estrés	Coefficiente de correlación	1.000	.036	-.182**
		Sig. (bilateral)	.	.587	.005
		N	231	231	231
	Clima Escolar	Coefficiente de correlación	.036	1.000	-.063
		Sig. (bilateral)	.587	.	.339
		N	231	231	231
	Años de servicio	Coefficiente de correlación	-.182**	-.063	1.000
		Sig. (bilateral)	.005	.339	.
		N	231	231	231

****.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 74, se identifica una diferencia estadísticamente significativa entre la variable sociodemográfica analizada y la variable estrés docente con un valor de .005 y coeficiente de correlación negativo, lo que permite sugerir que hay mayor manifestación de estrés en los docentes que son de nuevo ingreso o que tienen pocos años de servicio y experiencia en la docencia.

De esta manera se concluye el análisis inferencial para las dos muestras objeto de estudio de la presente investigación.

Análisis Correlacional

El análisis correlacional tiene por objetivo identificar y evidenciar la existencia o no de relación entre las variables de investigación, análisis que además revela en caso de existir si, dicha relación es positiva, de ser así, este comportamiento tiene lugar cuando un aumento en una variable provoca un aumento en otra variable o bien cuando se genera una disminución en una variable y por consiguiente se provoca de la misma manera una disminución en la otra variable; otro tipo de relación es la negativa, esta se genera cuando un aumento en una variable provoca una disminución en la otra variable o viceversa; es importante considerar que el análisis correlacional también evidencia en caso de ser así, la inexistencia de una correlación entre variables.

En este sentido la presente investigación plantea la pregunta: ¿Cuál es la relación entre el estrés directivo, el estrés docente y el clima escolar de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?, pregunta que a través del análisis correlacional se responde.

Dado que los datos tienen un comportamiento no paramétrico, se hace uso para el análisis correlacional de Pearson, dadas las características de los datos las tres variables involucradas, los resultados arrojan que no existe relación entre las variables estrés directivo, estrés docente y clima escolar.

Para evidenciar lo anteriormente expuesto, se expone la tabla 75.

Tabla 75

Correlación de Pearson para determinar la posible relación entre las variables estrés directivo, estrés docente y clima escolar.

Variable		Estrés	Clima Escolar	Estrés Directivo
Estrés	Correlación de Pearson	1	.02	.02
	Sig. (bilateral)		.69	.77
	N	231	231	137
Clima Escolar	Correlación de Pearson	.02	1	.09
	Sig. (bilateral)	.69		.25
	N	231	231	137
Estrés Directivo	Correlación de Pearson	.02	.09	1
	Sig. (bilateral)	.77	.25	
	N	137	137	137

Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de analizar a profundidad los datos obtenidos, y considerando que las muestras para dos de las variables sí coinciden (estrés docente y clima escolar), no así para la variable de estrés directivo, se realizó análisis de correlación partiendo de la variable sociodemográfica escuela, considerando que son 15 instituciones de bachillerato participantes para las tres variables de investigación.

De esta manera se identifica la media general por escuela para cada variable, para que, identificando además el comportamiento de los datos desde la perspectiva cada una de las variables, se realice la prueba correspondiente.

A continuación, se presenta la tabla 76, misma que permite identificar las medias por escuela y por variable.

Tabla 76
Medias por escuela, correspondientes a cada una de las variables de investigación.

Plantel	Media Estrés Docente	Media Clima Escolar	Estrés Directivo
CBTA3	2.07	2.73	2.09
CBTA 28	1.86	2.61	1.81
CBTA 47	2.03	2.45	2.06
CBTA 101	1.84	2.44	1.91
CBTA 171	2.14	3.09	1.79
CBTA 172	2.02	2.26	2.15
CBTA 173	2.12	2.78	1.87
CBTA 215	1.85	2.64	1.98
CBTA 216	1.91	2.56	2.04
CBTA 217	2.02	3.15	2.22
CBTA 295	2.11	2.67	2.18
CBTF 1	2.01	2.07	1.51
CBTF 2	2.19	2.53	1.81
CETAC 07	1.93	2.77	1.98
CETAC 08	1.83	3.25	2.60

Fuente: Elaboración propia

Para conocer el comportamiento de los datos, considerando el análisis que se describe, se aplica la prueba de Kolmogorov- Smirnov, para una muestra, obteniendo como resultado que existe normalidad en los datos.

Para evidenciar dichos resultados a continuación, se presenta la tabla 77.

Tabla 77
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra

		Clima Escolar	Estrés Directivo	Estrés Docente
N		15	15	15
Parámetros normales^{a,b}	Media	2.66	2.00	1.99
	Desv.	.320	.247	.118
	Desviación			
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.16	.13	.14
	Positivo	.16	.12	.13
	Negativo	-.10	-.13	-.14
Estadístico de prueba		.16	.13	.14
Sig. asintótica(bilateral)		.200 ^{c,d}	.200 ^{c,d}	.200 ^{c,d}

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el proceso descrito, se aplicó la prueba de Correlación R de Pearson, puesto que existe una distribución normal de los datos, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 78.

Tabla 78
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra

Variable		Clima Escolar	Estrés Directivo	Estrés Docente
Clima Escolar	Correlación de Pearson	1	.56*	-.01
	Sig. (bilateral)		.02	.95
	N	15	15	15
Estrés Directivo	Correlación de Pearson	.566*	1	-.26
	Sig. (bilateral)	.028		.33
	N	15	15	15
Estrés Docente	Correlación de Pearson	-.015	-.26	1
	Sig. (bilateral)	.959	.33	
	N	15	15	15

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican tal como se muestra en la tabla 78, la existencia de una correlación significativa positiva bilateral entre las variables estrés directivo y clima escolar con un valor de .028, en tal sentido se establece que a mayor estrés mejor clima escolar, estos resultados nos permiten inferir que la percepción que los docentes tienen sobre el actuar del director en relación con el acercamiento, el énfasis en la persona, la consideración y el empuje para desarrollar sus funciones, así como el involucramiento, actitud proactiva, el espíritu y la intimidad de los propios docentes son favorecidos en la percepción cuando existe una mayor presencia de estrés en los directivos.

Así pues, estresores como la atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso las autoridades de oficinas centrales y la falta de recursos económicos, de materiales para desarrollar el trabajo en áreas sustantivas a su cargo y la falta de infraestructura adecuada de las escuelas participantes, solo por mencionar dos de los estresores que presentan en el análisis descriptivo las mayores medias, contribuyen a que el director o directora propicie, estimule, promueva, gestione y genere las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas participantes sea lo mejor posible, lo que se impacta de manera positiva en el clima escolar, en tal sentido se establece que el estrés directivo funge con el clima escolar como eustrés, es decir, como un factor positivo.



CONCLUSIONES

Los retos, exigencias, el cambio constante, la propia burocratización del proceso educativo, la sobre carga administrativa, los planes y programas poco congruentes con una realidad que los supera en tiempo, espacio y forma, el modelo educativo cambiante, la política pública demagógica y poco efectiva, una utopía entre la realidad y las expectativas de las autoridades, además de la tibieza, conformismo, desmotivación, apatía y desinterés marcado por algunos entes de la comunidad educativa, aunado a esto, elementos personales, de salud y familiares de los directivos y de los docentes, son detonantes o estresores los cuales tren consigo una lógica manifestación o sintomatología producto del estrés vivido.

Con el análisis de antecedentes investigativos sobre las variables, se encontró que, si bien es cierto existen bastas investigaciones sobre estrés, éstas se enfocan mayormente en el estrés de los alumnos o académico, posteriormente en los docentes y muy poca investigación nacional e internacional sobre el estrés directivo, aunado a lo ya descrito, en el nivel educativo correspondiente al medio superior en nuestro país, es muy reducido el número de investigaciones que involucren las variables, ni que decir de las dimensiones involucradas (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) lo que de facto justifica la investigación realizada.

Ante el interés por conocer los síntomas, los estresores y las estrategias de afrontamiento que los directivos y docentes viven, experimentan, manifiestan y enfrentan, así como, identificar el clima escolar y la posible relación entre las variables estrés directivo, estrés docente y clima escolar, nacen preguntas específicas que definen la naturaleza de la investigación y por ende el proceso a seguir, los sujetos de estudio fueron

los directivos y docentes de 15 planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar en el Estado de Durango, constituyéndose para tal efecto dos muestras una correspondiente a todo el personal con cargo directivo (director(es), subdirector(es) y jefes(as) de departamento) según plantillas directivas en el semestre, correspondiendo a un total de 137 directivos y 231 docentes, cabe mencionar que esta última muestra se consideró para las dimensiones de estrés docente y clima escolar.

La metodología de la investigación por su naturaleza se concibe bajo un paradigma postpositivista; el método es por lo tanto hipotético-deductivo, con un enfoque cuantitativo, considerando la pregunta general de investigación se buscó identificar la existencia o no de correlación entre variables, es una investigación transversal y no experimental.

El sustento teórico de la variable estrés tanto directivo como docente, está soportado por las teorías de Sistemas de Von Bertalanfy (1976), con la visión y perspectiva sobre el ser humano como un sistema abierto, sustentado por la Teoría Cognoscitivista del Estrés de Lazarus y Folkman (1984) y con el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés de Barraza (2006).

En relación con el clima escolar, a éste lo cobijó la teoría de Halpin y Kroft (1984), con la adaptación de Oyetunji (2006), así como las propuestas que en el 2016 hacen Monárrez y Jaik, de quienes se retomaron las dimensiones de conducta del director y conducta de los docentes, así como las categorías que permiten la operacionalización de los instrumentos utilizados, la diferencia que se propuso en esta investigación, es en cuanto a la dimensión de conducta del docente, puesto que en la propuesta de Monárrez

y Jaik (2016), lo consideran desde el actuar personal y en esta investigación se analizó la perspectiva que el docente encuestado tiene sobre el actuar de sus colegas.

Ante el contexto investigativo descrito, las conclusiones derivadas del análisis de datos se expresan con los resultados obtenidos en la caracterización de las muestras, con los resultados del estudio descriptivo de las variables, con la manifestación de las relaciones estadísticamente significativas existentes entre las variables sociodemográficas y las variables objeto de la investigación, el estudio inferencial y el correlacional y con ello estar en condiciones de dar respuesta a las preguntas general y particulares de la investigación.

Con relación a la descripción correspondiente a la muestra directiva, y considerando los aspectos más relevantes, se tiene que existe una participación equilibrada de docentes hombres y mujeres con un 3.6% mayor el número de hombres lo que representa una diferencia de cinco directivos hombres más, un aspecto que llama la atención es que, el 61.3% de los directivos tiene nombramiento por asignación, es decir, que solamente el 38.7% presentó un examen de promoción vertical.

Otro elemento que llama la atención es la doble función que el personal directivo con clave docente presta, ya que además de atender las funciones propias de su cargo, deben atender aspectos administrativos, normativos, académicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, del total de la muestra que son 137 directivos, 107 tienen clave docente de los cuales el 85% tiene y cumple con las dos responsabilidades.

Dentro de la caracterización de la muestra un elemento importante que se identifica es el área de oportunidad en cuanto a la profesionalización de los directivos, ya

que sólo el 39.4% tiene un posgrado, en su mayoría maestría, solo cuatro cuentan con doctorado.

En cuanto a la muestra de docentes (231), en esta, la participación entre hombres y mujeres marca la diferencia un 10% más de hombres, además un aspecto importante a considerar es que el 24.2% de docentes ingresaron de manera diferente a la evaluación de oposición establecida a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); en cuanto a las funciones se identifica que el 48.8% imparte más de una asignatura y como en la muestra de directivos, de igual manera en esta muestra se identifica que el 56.3% de los docentes encuestados no tiene estudios de posgrado, lo que refleja una gran área de oportunidad.

Con el objetivo de describir las conclusiones en cuanto a las tendencias de grupo o población, se hace mención de los comportamientos más sobresalientes entre las muestras y las variables objeto de investigación y de esta manera exponer las respuestas encontradas para las preguntas específicas de investigación: ¿Cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento de los directivos de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?; ¿Cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento de los docentes de los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango? y la pregunta específica sobre la variable clima escolar: ¿Cuál es el Clima Escolar desde la perspectiva de los docentes en relación con la conducta del Director(a) y de sus compañeros maestros, en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango?

En cuanto a los estresores laborales de la muestra de directivos se tiene que los que provocan mayor estrés son: la atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso, las autoridades de oficinas centrales ($\bar{X}=2.75$), así como la falta de recursos económicos, de materiales para el desarrollo de actividades sustantivas y la falta de infraestructura ($\bar{X}=2.69$), por último según la frecuencia, otro elemento detonante de estrés en directivos es la apatía, el desinterés, la falta de participación y compromiso que muestra el personal a su cargo ($\bar{X} =2.54$).

En cuanto a los estresores personales-profesionales provoca un mayor estrés, el no acudir cuando la familia requiere de su apoyo por atender asuntos laborales ($\bar{X}=2.63$), y la falta de tiempo para atender asuntos personales y familiares ($\bar{X}=2.39$).

Los síntomas físicos y psico-emocionales encontrados en la muestra de directivos son en el caso de los primeros: el agotamiento y cansancio profundo ($\bar{X}=2.17$), seguido de tensión muscular ($\bar{X}=2.09$) y dolor de espalda ($\bar{X}=2.03$); por lo que respecta a los síntomas psico-emocionales se encontró que la frustración ($\bar{X}=1.82$), la desmotivación ($\bar{X}=1.72$), el mal humor ($\bar{X}=1.67$, $s=1.21$) y el desánimo ($\bar{X}=1.63$) son los que mayor manifestación presentan en la muestra.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento de los directivos se encontró que visitar y/o convivir con su familia ($\bar{X}=3.46$); seguido de la convivencia que el directivo tiene o procura tener con alumnos y compañeros de la escuela ($\bar{X}=3.02$), son estrategias de relación que aplican para afrontar el estrés; mientras que en el indicador de estrategias ocupacionales, las más aplicadas por la muestra son: hacer deporte, ejercitarse y caminar al aire libre ($\bar{X}=3.26$), seguida de la convivencia con amigos ($\bar{X}=3.08$) y la ocupación los

fin de semana y espacios libres haciendo actividades productivas personales ($\bar{X}=2.97$, $s=1.11$).

Por lo que respecta a la variable estrés docente, se concluye que los estresores dentro del indicador falta de motivación son porque a pesar de ser o de considerarse un buen profesor, no se generan las promociones de crecimiento esperadas ($\bar{X}=2.56$), se añan a la anterior las pocas oportunidades de promoción ($\bar{X}=2.38$) y los salarios bajos en el ejercicio docente ($\bar{X}= 2.32$). En cuanto a los estresores de comunicación los docentes las reformas educativas y los cambios en las políticas de este sector ($\bar{X}=2.53$), así como el que en la institución no se transmita la información por escrito y que no tenga la claridad pertinente ($\bar{X}=2.42$) provoca estrés en los docentes.

En cuanto a los estresores laborales se encuentran: la carga excesiva de exigencias administrativas dentro del ejercicio docente ($\bar{X}=2.82$); el trabajar con programas y planes cargados y/o saturados ($\bar{X}=2.36$) y la falta de formación adecuada para atender los retos educativos apropiadamente ($\bar{X}=2.29$).

Con relación a los síntomas presentados por los docentes se tiene que en el indicador de físicos el agotamiento ($\bar{X}=2.35$) y el cansancio constante ($\bar{X}=2.14$) son los síntomas de mayor manifestación; con relación con los síntomas psicológicos-conductuales los de mayor frecuencia son: la falta de concentración ($\bar{X}=2.4$) y la sensación de intranquilidad ($\bar{X}=1.97$).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento los docentes comparten sus problemas ($\bar{X}=2.51$), buscan a alguien (compañero, familiar, amigo) que les escuche, lo que representa una forma de desahogo ($\bar{X}=2.39$), por otra parte, buscan el equilibrio a través de un autocontrol, comportándose de manera positiva ante el estrés que los

docentes sienten en la ejecución de sus funciones ($\bar{X}=3.05$, $s=.92$); la estrategia de apoyo que más emplean los docentes es pasear con amigos o familiares ($\bar{X}=2.60$) y realizan ejercicio y deporte ($\bar{X}=2.56$).

Con relación a la variable clima escolar, existen dos dimensiones conducta del director(a) y conducta de los docentes, ambas desde la perspectiva del docente, dentro de los indicadores de la primera tenemos que los docentes perciben que su director(a), interactúa libremente con ellos ($\bar{X}=2.68$); busca relacionarse de manera efectiva con los docentes ($\bar{X}=2.67$) y se preocupa por los problemas que puedan tener los maestros ($\bar{X}=2.58$).

Por lo que respecta a énfasis en la persona, los docentes perciben que el director(a), respeta y toma en serio el trabajo que los docentes desempeñan ($\bar{X}=3.2$); los docentes perciben a sus directores(as) como amigables y considerados(as) ($\bar{X}=3.03$) ya que apoyan a los docentes cuando estos tienen alguna necesidad ($\bar{X}=2.93$); el indicador de empuje arrojó una percepción que describe una actitud de compromiso y de esfuerzo por parte del director(a) ($\bar{X}=3.04$).

La conducta del docente, arrojó desde la percepción de los propios docentes dentro del indicador de involucramiento que el registro de calificaciones puntuales ($\bar{X}=2.89$); la comunicación adecuada con padres de familia ($\bar{X}=2.84$) y el buen seguimiento a las inasistencias de los alumnos ($\bar{X}=2.71$) representan las mayores frecuencias en la muestra.

Mientras que el indicador de actitud proactiva reflejó que los valores como el respeto entre docentes ($\bar{X}=2.88$), la responsabilidad ($\bar{X}=2.79$), y la buena disposición para

realizar las tareas que la docencia exige ($\bar{X}=2.84$), son los elementos de la actitud proactiva que más se observan.

En cuanto a los indicadores espíritu e intimidad se encontró que la perspectiva es que los docentes disfrutan trabajar con sus compañeros maestros ($\bar{X}=2.64$) y ante las exigencias de atender de la mejor manera las funciones de enseñanza, los docentes perciben entre sus iguales que buscan innovar ($\bar{X}=2.65$); en cuanto al indicador de intimidad los docentes mantienen relaciones estrechas entre los compañeros ($\bar{X}=2.53$).

Los resultados finales arrojaron que en los 15 planteles de la DGETAyCM en el Estado de Durango en promedio existe un clima escolar en la conducta de los directores(as) alto con un 67.25%; sobre la conducta de los docentes, se encuentra que únicamente cuatro de los planteles participantes, lo que representa el 26.27% de estos, tienen un clima escolar alto, y el 73.73% (11 planteles de los 15 que participan), presenta un clima escolar medio.

El análisis inferencia, que permitió dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre las variables sociodemográficas de interés para el presente estudio y las variables: estrés laboral docente, estrés directivo y clima escolar?, resultados de los que podemos concluir que los datos tienen un comportamiento no paramétrico dados los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov; por lo tanto, los estadígrafos empleados fueron: R de Spearman, Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney, considerando para tal fin la propia naturaleza de los datos, en las tres variables de investigación se encontró que tanto en la muestra de directivos como en la de docentes, las mujeres se estresan más, el estrés directivo es experimentado mayormente por aquellos directivos que además de sus funciones imparten alguna

materia, es decir que también cumplen con funciones de docentes; una diferencia estadísticamente significativa se encuentra entre el estrés directivo y escuela o plantel, lo que evidencia que el CETAC 08 es la que muestra mayor estrés y la escuela que menos estrés directivo manifiesta es el CBTF 1.

En la variable personal a su cargo, se infiere dados los resultados que, en las dimensiones síntomas y estresores al existir una relación estadísticamente significativa, existe mayor frecuencia en los estresores y en la sintomatología que experimentan los que tienen mayor cantidad de personal a su cargo.

Las conclusiones emanadas del estudio inferencial a la muestra de docentes para las variables estrés docente y clima escolar, se tiene que para la primera de estas son las docentes la que muestran un mayor nivel de estrés, sin embargo, en la variable clima escolar no representa ninguna diferencia estadísticamente significativa.

En la variable escuela o plantel, al existir una diferencia estadísticamente significativa con la variable clima escolar, por lo que se infiere que el CETAC 08 es el que muestra un mayor clima escolar.

Por lo que respecta a nivel de estudios se infiere que docentes que cuentan con maestría viven mayores manifestaciones de estrés, en seguida los que tienen una licenciatura y los que menor manifestación de estrés presentan son los docentes con doctorado; por y en última instancia en la variable sociodemográfica años de servicio se infiere dados los resultados que quienes menos se estresan son los docentes con más años de antigüedad.

Para dar respuesta a la pregunta general de investigación ¿Cuál es la relación entre el estrés directivo, el estrés docente y el clima escolar de los Centros de Bachillerato

Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Aguas Continentales en el Estado de Durango? aplicada la prueba estadística Correlación de Pearson a las variables de investigación estrés directivo, estrés docente y clima escalar, se encontró que no existe una correlación entre variables.

Sin embargo, al aplicar la prueba de Correlación de Pearson a las variables, partiendo de la variable sociodemográfica plantel, esto por considerar que las muestras por variable no coinciden y que los planteles son y permanecen igual en número y en condiciones, se considera para hacer el análisis correlacional correspondiente de donde se obtiene que sí existe una correlación positiva entre las variables estrés directivo y clima escolar con un valor de .028, lo que permite deducir que, a mayor estrés directivo, mejor clima escolar, lo cual tiene un razonamiento lógico puesto que la contraparte al estrés es el eustrés, el cual muchas veces funciona como aliciente o motivación para generar.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Dada la naturaleza del Instrumento de Estrés Directivo (IED), en el cual se siguió un proceso de conformación partiendo de una entrevista y estableciendo con ello una agrupación que permitió identificar estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de directivos de los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria en el Estado de Durango y si bien es cierto que se obtuvo un alfa de Cronbach muy aceptable de .919, se pretende realizar la validación a través de los métodos y procesos que más convengan.

Otra línea de futura investigación es identificar los tipos de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de los directivos y docentes ante retos tan fuertes de como lo fue la pandemia.



REFERENCIAS

- Aguado, M. (2012). Clima organizacional de una institución educativa de ventanilla según la perspectiva de los docentes. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Tesis. 1-42.
- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta Moebio*, (3), 30-49.
- Arón, A., & Milicic, N. (2000). Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación: Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 803-813.
- Asensio, M., & Fernández, D. (1991). El Clima de las Instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 501-518.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior. *INED*, Universidad Pedagógica de Durango, (4), 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un Modelo Conceptual para el Estudio del Estrés Académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 08(02) , 1-30.
- Barraza, A. (2007). La Consulta a Expertos como Estrategia para la Recolección de Evidencias de Validez basada en el Contenido. *INED. Universidad Pedagógica de Durango*, (7), 1-14.
-

- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Innovación Educativa*, 26(2), 270-289.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil, análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, A. (2010). La Relación persona-entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Internacional de Psicología*, 11(1), 1-11.
- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: El Papel de las estrategias de afrontamiento. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 36-44.
- Barraza, A. (2012). *El Inventario SISCO para el Estudio del Estrés Laboran en Educadoras, Construcción y Validación inicial*. Durango, Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Barraza, A. & Silerio, J. (2007). El Estrés Académico en Alumnos de Educación Media Superior: Un Estudio Comparativo. *Investigación Educativa*, (7), 48-65.
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología, Universidad de Antioquía*, 3(2), 65-82.
- Bertalanffy, V. (1976). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, XXVII(80), 671-694.
- Blaya, C., Debarbieux, E. A., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
-

- Borg, M., & Falzon, J. (1989). Estrés y satisfacción laboral entre los profesores de escuela primaria en Malta. *Education Review*, 185(41) , 271-279.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Briones, G. (2006). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Ciudad de México: Trillas.
- Caldera, J., Pulido, B. & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 77-82.
- Caligiore, C., & Díaz, S. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 8(24), 644-658 .
- Capel, H. (1987). *Geografía Humana y Ciencias Sociales. Una perspectiva Histórica*. Montesinos, Barcelona, España.
- Cárdenas, R., Méndez, H., & González, S. (2014). Evaluación del Desempeño Docente, Estrés y Burnout en Profesores Universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22.
- Cardona, E., & Zambrano, C. (2014). Revisión de Instrumentos de Evaluación de Clima Organizacional. *Estudios Gerenciales*, 30(131), 184-189.
- Cardozo, G. (2016). El Estrés en el Profesorado. *Reflexiones en psicología* 15, 75-98.
- Carver, Ch. (1989). How Should Multifaceted Personality Constructs Be Tested? Issues Illustrated by Self-Monitoring, Attributional Style, and Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 577-585.
-

- Casado, F. (2016). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 20(3), 1-10.
- Castillo, L., Lengua, C., & Pérez, H. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 40-47.
- Castro, V. (2008). El Estrés Docente en los Profesores de la Escuela Pública. *Tesis para alcanzar el grado de Magister en Educación*, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1-220.
- Chiavenato, I. (2014). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Octava Edición. Distrito Federal, México: McGraw Hill Education.
- Cid, S. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Aravaca, Madrid, España: McGrawHill.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década* nº15, cidpa viña del mar, 11-52.
- De Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*. 31(1), 23-27.
- Delgado, Y., & Jaik, A. (2017). Clima y Compromiso Organizacional. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
-

- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud
Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 43-
54.
- Fernández, A. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios
fácticos. *2do Foro de las Américas en Investigación sobre Aspectos Psicosociales,
Estrés y Salud Mental en el Trabajo*, (p.p. 1-13). Lima, Perú.
- Flores, F. (2004). Implicaciones de los Paradigmas de Investigación en la Práctica
Educativa. *Revista Digital Universitaria UNAM*,
http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf, 1-9.
- Flores, E., Miranda, M., & Villasís, M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir
la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*,
64(3), 364-370.
- Farfan, M. (2009). *Relación del clima laboral y síndrome de Burnout en docentes de
educación secundaria en centros educativos estatales y particulares*. Universidad
Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú: Tesis.
- Gálvez, N., Tereucan, A., Muñoz, N., Briceño, O., & Mayorga, M. (2014). Propiedades
psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar
(cecsce). *Liberabit: Lima (Perú)* 20(1), 165-174.
- González, N. (2008). Prevalencia del Estrés Laboral en en la Satisfacción Laboral de los
Docentes Universitarios. *REDHECS, Edición N° 4*, 68-89.
- González, R., & Landero, H. (2006). Síntomas Psicosomáticos y Teoría Transaccional del
Estrés. *Ansiedad y Estrés*, 45-61.
-

- Gourllart, J., & Novaes, L. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, Maringá, 13(4)*, 847-857.
- Gourllart, J., & Novaes, L. (2011). Estilo de liderança e stress : uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental. *RBPAE. 27(2)*, 265-283.
- Gracia, A., & Barraza, A. (2014). *Estresores Organizacionales, Estrategias de Afrontameinto y Apoyo Social en Docentes de Educación Primaria*. Durango. Instituto Universitario Anglo Español.
- Guerrero, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de Educación, 1-22*.
- Gunawan, J. (09 de 08 de 2016). *Summary of Lazarus and Folkman’s Theory of stress, appraisal*. www.academia.edu:
https://www.academia.edu/10130778/Summary_of_Lazarus_and_Folkman_Theory
- Gutiérrez, S., Morán, S., & Saenz, V. (2005). Estrés Docente: Elaboración de la Escala ED-6 para su Evaluación. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 47-61*.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The organizational Climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Harnois, G., & Gabriel, P. (2000). *Mental health and work: Impact, issues and good practices*. Estados Unidos: Geneva.
-

- Hernández, A. (2008). El método hipotético-deductivo como legado del Positivismo lógico y el Racionalismo crítico: Su influencia en la Economía. *Ciencias Económicas*, 26(2), 183-195.
- Hernández, H., & Sancho, G. (2004). *El clima Escolar de los Centros de Secundaria: más allá de los tópicos*. España: Centro de Investigación y documentacion Educativa.
- Hernández, R., Mendez, S., & Contreras, R. (2014). Construcción de un instrumento para medir el Clima Organizacional en función del modelo de los valores en competencia. *Contaduría y Administración*, 59(1), 229-257.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. Ciudad de México: McGrawHill Educación.
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios* 12(2), 7-18.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice*. (6ta ed.). New York: McGraw–Hill.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle School: Open and Healthy*. California: Corwin Press Inc
- Juárez, H. (2014). Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior. Universidad Iberoamericana León. León, Guanajuato, México: Tesis. <http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>.
- Lara, S., & Pando, M. (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público . *Ciencia & Trabajo, Año 16. Núm. 49* , 43-48.
- Lazarus, R. (1999). *Estrés y Emoción, Manejo e implicaciones en nuestra Salud*. Impresión en España (2006): Desclée de Brouwer, S.A.
-

- MÁ, F. R.-N.-K. (2017, 64(3)). El protocolo de investigación VI: Cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística Inferencial. Alerg Mex*, 364-370.
- Madrigal, G. & Barraza, A. (2014). Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que se atiende. *Avances en Supervisión Educativa*, (24), 1-29.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en Estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Matabanchoy, S., Lasso, E., & Pantoja, M. (2017). Estrés en Funcionarios de Instituciones Educativas Públicas. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "Psicoespacios"*, 11(19), 37-60.
- Maturana, A. & Vargas, A. (2014). Estrés Escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.
- Monárrez, H., & Jaik, A. (2016). *El Clima Escolar y su relación con el Liderazgo Directivo en Nivel Básico*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, C. (2011). Clima Social Escolar en el aula y vínculo Profesor-Alumno: Alcances, Herramientas de Evaluación y Programas de Intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, 70-84.
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Ed. Consulting Psychologist Press.
- Moriana, J., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-6221.
-

- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). Las Percepciones del Clima escolar por Directivos, Docentes y Alumnado Mediante el Empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la Gestión. *Revista de Educación*, 350, 377-399.
- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. Tesis para alcanzar el grado de Científico en Ciencias de la Salud. Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana, Cuba.
- Oyetunji, C. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in botswana secondary schools*. University South Africa. South Africa: Tesis Doctoral.
- Pan, X., & Wu, Z. (2015). Effects of Administrative Climate and Interpersonal Climate in University on Teachers' Mental Health. *Autores y Scientific Research Publishing Inc*. 06, 129-139.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlán, L., Sánchez, J., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28 (1), 89-96.
- Pines, A., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. En C. Cherniss. *Staff Burnout: Job Stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Piñón, A., Velázquez, R., Ramírez, E., & Vázquez, M. (2016). Evaluación del Clima Organizacional en una Institución Educativa de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10) , 4-31.
- Prado, V., Ramirez, M., & Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (ces). *Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica*
-

publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, . 10 (2), 1-13.

Ramírez, T., D'Aubeterre, M., & Álvarez, C. (2010). Dimensiones Asociadas al Estrés de los Maestros Venezolanos. *investigación y Posgrado, 25(1)*, 33-62.

Ramírez, T., D'Aubeterre, M., & Álvarez, J. (2012). Factores Generadores de Estrés y Trabajo Docente en Venezuela. Valoraciones Diferenciales y Repercusiones Educativas. *Docencia Universitaria, XIII(1)*, 55-78.

Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. Revista electrónica UNFE. *23(1)*, 11-17

Rebollo, C. (2016). El impacto del Clima Escolar en el Estrés Laboral Asistencial (ELA) de los Docentes en Educación Primaria. Un estudio de caso. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 Norte. Ciudad de México. *Tesis*.

Rejane, C., & Barreros, P. (2010). O impacto dos valores organizacionais, em estresse ocupacional: um estudo com professores do ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie, 11(5)*, 4-31.

Reyes, G., Ibarra, Z., Torres, L., & Razo, S. (2012). El Estrés como un factor de riesgo en la salud: Análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas . *Revista Digital Universitaria, 13(7)*, 3-14.

Rivera, N. (2018). El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en un instituto del sector privado de la ciudad de Durango. Instituto Universitario Anglo Español de Durango. Durango, Dgo. México: Tesis de maestría.

- Rodríguez, L., Oramas, A., & Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 5-16.
- Román, C., & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología de Ixtacala*, 2(14), 1-14.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar, Claves de la Gestión del Conocimiento. *Última década*, 41, 153-178.
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3(1) , 10-59.
- Salazar, C., Peña, V., Ceja, M., & del Río, V. (2015). Diseño y validación de un instrumento de evaluación del clima organizacional en centros escolares del nivel superior. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 181-196.
- Solís, P., & Rodolfo, G. (2016). Un estudio correlacional entre clima escolar y expectativas de los padres de familia. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Navojoa, Sonora. 1-11.
- Tejero, F., & Fernández, D. (2010). Estrés laboral y dirección escolar. Escala de medición y jerarquía de estresores. *Bordón* 62, 123-137.
- Tejero, C., Fernández, M., & Carballo, S. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en la Dirección Escolar. *Revista de Educación*. 351, 361-383.
- Toribio, C., & Franco, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
-

- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2013). *Clima Escolar: ¿Poderoso Factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* España: Santillana.
- Tsai, E. F. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal*, 364-370.
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar. *Psicothema*. Universidad de Málaga, 18(2), 272-277. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718217>.
- Vinaccia, S., Tobón, S., Sandín, B., & Martínez, F. (2001). Estrés psicosocial y úlcera péptica duodenal: una perspectiva biopsico-social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(002), 117-130. a
-

ANEXOS



INSTRUMENTO ESTRÉS DIRECTIVO

El presente instrumento forma parte de una tesis doctoral y se diseñó para conocer los estresores, los síntomas de estrés y los mecanismos de afrontamiento del personal directivo (Directores(as), Subdirectores(as) y Jefes de Departamento) de escuelas de nivel medio superior (bachillerato). La información que se obtenga será de gran utilidad, ya que ofrecerá información sustancial para aportar resultados a este campo de estudio muy poco explorado en México. Agradezco profundamente su participación, asimismo hago de su conocimiento que la información resultante de la aplicación del instrumento, se manejará de manera **anónima y confidencial**.

Atentamente

Esmeralda Lechuga Rocha

Apartado I. Variables Sociodemográficas

Para identificar la relación que las variables sociodemográficas puedan tener con el estrés directivo, favor de contestar marcando con una X, según corresponda.

Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Tipo de nombramiento Por tiempo fijo <input type="checkbox"/> Por concurso <input type="checkbox"/>	De sus funciones Núm. de personal a su cargo <input type="text"/> Tiempo en el puesto <input type="text"/> Imparte alguna asignatura Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Relación de pareja Estable <input type="checkbox"/> No estable <input type="checkbox"/>	Nivel de estudios Licenciatura <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/>	Años de Servicio De 01 a 05 <input type="checkbox"/> De 06 a 10 <input type="checkbox"/> De 11 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 20 <input type="checkbox"/> De 21 a 30 <input type="checkbox"/> Más de 30 <input type="checkbox"/>

Apartado II. Estrés Directivo

Instrucciones. Agradeceré considerar lo siguiente para responder el cuestionario:

- Leer detenida y cuidadosamente cada uno de los ítems.
- Responder todos los ítems, eligiendo una sola opción de respuesta.
- Los ítems identificarán estresores, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento, se le solicita sean cada una de sus respuestas apegadas totalmente a su realidad.
- Responda sin presión, no hay tiempo límite para contestar el cuestionario.

CONTINUA



Por su participación y apoyo, ¡muchas gracias!



La escala de valores está dada de la siguiente manera: Nunca (N), Casi Nunca (CN), Algunas Veces (AV), Casi Siempre (CS) y Siempre (S)

Ítem	N	CN	AV	CS	S
1.- Los cambios constantes en las políticas educativas (modificación al Artículo 3° Constitucional, Reforma Educativa y Leyes que de ellos emanan) provocan estrés en mí.					
2.- La falta de recursos económicos, de materiales para desarrollar el trabajo en áreas sustantivas a mi cargo y la falta de infraestructura me estresa.					
3.- Cuando estoy estresado(a), se me van las ganas de comer, pierdo el apetito					
4.- Cuando enfrente situaciones de estrés por mis funciones directivas analizo la situación y busco soluciones					
5.- Cuando me siento estresado(a) por mis funciones directivas, tengo mala comunicación con mi familia					
6.- La atención a trabajos urgentes administrativos y pedagógicos que solicitan sin previo aviso las autoridades de oficinas centrales me provocan estrés					
7.- Cuando me siento estresado(a), identifico la problemática, socializo con mi equipo de trabajo y delego responsabilidades para solucionar					
8.- Cuando existen conflictos laborales con el personal a mi cargo me siento estresado(a)					
9.- Para reducir el estrés provocado por mis funciones directivas, confío en mi capacidad, experiencia y conocimientos para enfrentar y solucionar la situación					
10.- Me hace sentir estrés cuando el personal a mi cargo muestra apatía, desinterés, falta de participación y de compromiso					
11.- Convivir con alumnos y compañeros de la escuela disminuye el estrés provocado por mis funciones directivas					
12.- No lograr los objetivos esperados o no alcanzar los indicadores (académicos, de matrícula, productivos, administrativos, etc.) me provoca estrés					
13.- Las situaciones estresantes propias de mis labores directivas me hacen sentir agotamiento y cansancio profundo					
14.- El estrés que provocan las funciones directivas que desempeño se manifiesta en mí con los siguientes síntomas físicos:	N	CN	AV	CS	S
➔ Dolor de cabeza					
➔ Dolor de cuello					
➔ Tensión muscular					
➔ Dolor de espalda					
➔ Alteración de la presión arterial					
15.- Como síntoma de estrés pierdo el sueño o tengo insomnio					

CONTINUA

Por su participación y apoyo, muchas gracias!





16.- Para disminuir los efectos del estrés platico con mi equipo de trabajo los problemas y les pido sus puntos de vista					
17.- Para disminuir el estrés provocado por mis funciones directivas por las tardes y/o en fines de semana realizo actividades productivas en mi casa y/o negocio.					
18.- Cuando me siento estresado mi comportamiento es serio, me aílo, y convivo poco con el personal a mi cargo					
19.- La falta de tiempo para atender asuntos personales y familiares me hace sentir estresado(a)					
20.- Las relaciones con el sindicato me provocan estrés					
21.- Atender los asuntos laborales hace que el tiempo con mi familia sea poco y que le reste calidad a la convivencia familiar					
22.- Los problemas con padres de familia me provoca estrés					
23.- Cuando me estreso por mis funciones directivas se altera mi presión arterial					
24.- Los problemas con alumnos, proveedores, productores o con autoridades superiores me provocan estrés					
25.- Para desestresarme visito a mis amigos, platico con ellos y les comparto mis sentimientos.					
26.- Me provoca estrés cuando hay algún problema que no puedo resolver porque no sé cómo hacerlo					
27.- Cuando me siento estresado(a) mi capacidad para comunicar ideas disminuye					
28.- El estrés provocado por mis funciones directivas me hace sentir ansiedad y fuerte desesperación					
29.- Cuando me siento estresado por mis funciones directivas siento que me bloqueo y no puedo pensar con claridad					
30.- El estrés que provocan las funciones directivas que desempeño se manifiesta en mí con los siguientes síntomas emocionales:	N	CN	AV	CS	S
➡ Desánimo					
➡ Desmotivación					
➡ Tristeza					
➡ Frustración					
➡ Coraje					
➡ Angustia					
➡ Mal humor					
➡ Desconfianza					
31.- Visitar y/o convivir con mi familia disminuye el estrés que provoca las funciones directivas que desempeño					
32.- Mi estrés disminuye cuando me involucro en actividades extraescolares con los alumnos					
33.- Realizar las siguientes actividades disminuye	N	CN	AV	CS	S

Por su participación y apoyo, muchas gracias!



ESCALA DE ESTRESORES, SÍNTOMAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DOCENTE (ESEAD)

El presente instrumento forma parte de una tesis doctoral y se formuló para conocer los estresores, los síntomas de estrés y los mecanismos de afrontamiento del personal Docente, así como para identificar el Clima Escolar desde la percepción del profesorado de escuelas de nivel medio superior (bachillerato). La información que se obtenga será de gran utilidad, ya que ofrecerá información sustancial para aportar resultados a este campo de estudio, en un nivel escolar poco explorado en México. Agradezco profundamente su participación, asimismo hago de su conocimiento que la información resultante de la aplicación del instrumento, se manejará totalmente de manera anónima y confidencial.

Atentamente

Esmeralda Lechuga Rocha

Apartado I. Variables Sociodemográficas

Para identificar la relación que las variables sociodemográficas puedan tener con el estrés laboral y con el clima escolar, favor de contestar marcando con una X, según corresponda.

Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Forma de ingreso Antes de la RIEMS <input type="checkbox"/> Por concurso <input type="checkbox"/>	De sus funciones Imparte más de una asignatura Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Además de impartir clase realiza otras funciones Oficina: _____ Tutoría: _____ Club _____
Relación de pareja Estable <input type="checkbox"/> No estable <input type="checkbox"/>	Nivel de estudios Licenciatura <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/>	Años de Servicio De 01 a 05 <input type="checkbox"/> De 06 a 10 <input type="checkbox"/> De 11 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 20 <input type="checkbox"/> De 21 a 30 <input type="checkbox"/> Más de 30 <input type="checkbox"/>

Apartado II. Estrés Docente

Instrucciones. Agradeceré considerar lo siguiente para responder el cuestionario:

- Leer detenida y cuidadosamente cada uno de los ítems.
- Responder todos los ítems, eligiendo una sola opción de respuesta.
- Los ítems identificarán estresores, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento, se le solicita sean cada una de sus respuestas apegadas totalmente a su realidad.
- Responda sin presión, no hay tiempo límite para contestar el cuestionario.

POR SU PARTICIPACIÓN: ¡MUCHAS GRACIAS!



La escala de valores está dada de la siguiente manera: Nunca (N), Casi Nunca (CN), Algunas Veces (AV), Casi Siempre (CS) y Siempre (S)

Nº	ÍTEMS	N	CN	AV	CS	S
1	Las pocas oportunidades de promoción en mi servicio como profesional docente me provocan estrés					
2	Me siento estresado por los salarios bajos en relación con el trabajo que realizo					
3	Cuando me encuentro en una situación de estrés por mis funciones como docente, acostumbro pedir sugerencias y consejos a mis compañeros con más experiencia					
4	Para hacer frente al estrés que mis funciones como docente me provocan, comparto mis problemas con alguien que me escuche					
5	Me genera estrés cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada					
6	La falta de apoyo de los padres me hace sentir estrés					
7	Para desahogarme o descansar por el estrés que el trabajo docente me provoca acostumbro pedir sugerencias de solución a mis compañeros					
8	Cuando me siento estresado(a) por mi trabajo no puedo tomar decisiones					
9	Me provoca estrés la incertidumbre por las reformas a la educación y los constantes cambios en las políticas educativas					
10	Para disminuir el estrés por mi profesión docente establezco y trato los problemas con base en prioridades					
11	El estrés que mis funciones docentes provoca me hace tener mala relación con mi familia					
12	Me provoca estrés la Falta de apoyo del sindicato					
13	Me genera estrés cuando la información no se da por escrito y con claridad					
14	Con el propósito de disminuir el estrés por mis funciones docentes suelo:	N	CN	AV	CS	S
	Escuchar música					
	Hago ejercicio, salgo a caminar y/o practico algún deporte					
	Leo un libro					
	Realizo actividades recreativas como cocinar, manualidades, bailar, etc)					
	Salgo de paseo con amigos o familia					
15	Me estreso cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar					
16	La falta de formación para implementar los cambios educativos me provoca estrés					
17	Para enfrentar y disminuir el estrés, me concentro y hago todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade					
18	Para hacer frente al estrés laboral me retiro a un lugar tranquilo, apacible y cómodo					
19	El estrés que las funciones docentes me provoca me hace sentir los malestares físicos:	N	CN	AV	CS	S
	Agotamiento					
	Cansancio constante					

POR SU PARTICIPACIÓN: ¡MUCHAS GRACIAS!

CONTINÚA





	Dolor de cabeza					
	Dolores musculares					
	Falta de energía					
20	Me provoca estrés la falta de formación para atender a alumnos con necesidades educativas especiales					
21	Me hace sentir estrés la excesiva carga administrativa (planeación, información, formatos, expediente)					
22	Para hacer frente a situaciones estresantes suelo:	N	CN	AV	CS	S
	Gritar y/o llorar					
	Realizo ejercicios de respiración y relajación					
	Tomar medicamentos para fortalecer el cerebro (vitaminas)					
	Azudo a terapia psicológica					
	Fumar y/o tomar alcohol					
23	Atender cursos en línea, certificaciones y formación constante me provoca estrés					
24	Atender planes y programas de estudio saturados me hace sentir estrés					
25	Cuando me siento estresado(a) me cuesta trabajo poder concentrarme					
26	Para disminuir el estrés pienso de manera positiva					
27	Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración y el ritmo cardíaco					
28	Me provoca estrés trabajar con grupos numerosos y atender más de dos o tres grupos diariamente					
29	La falta de recursos y materiales para desarrollar la clase me provoca estrés					
30	Cuando estoy estresado(a) por mis funciones docentes me siento intranquilo					
31	El estrés disminuye cuando comparto mis problemas con alguien que me escucha y que me entienda (amigo, compañero o familia)					
32	Cuando me siento estresado, suelo comportarme agresivo					
33	Siento estrés ante la falta de apoyo de las autoridades escolares para atender problemática del proceso enseñanza-aprendizaje					
34	La tensión en mi trabajo me provoca pérdida de apetito					
35	Cuando me siento estresado(a), trato de concentrarme, tranquilizarme y desprenderme de la energía negativa					
36	El estrés me provoca pérdida de sueño o insomnio					

Apartado III. Clima Escolar

Con el objetivo de identificar la percepción que como docente tiene en función de la conducta de director(a) y de sus compañeros docentes, se solicita conteste cada uno de los ítems que se presentan a continuación.

La escala de valores es: Nunca (N), Casi Nunca (CN), Algunas Veces (AV), Casi Siempre (CS) y Siempre (S)

Item	Item	N	CN	AV	CS	S
CONDUCTA DEL DIRECTOR(A)						
Con qué frecuencia considera Usted que el Director(a):MMMM						
1	Ayuda a los maestros a lograr sus metas					
2	Celebra los logros de los maestros					

POR SU PARTICIPACIÓN: ¡MUCHAS GRACIAS!

CONTINUA



3	Considera que usted toma muy en serio su trabajo					
4	Cree que usted trabaja mejor sin presión					
5	Enfatiza sobre el compromiso de los maestros hacia su trabajo					
6	Es muy trabajador(a)					
7	Fomenta la excelencia en la enseñanza					
8	Guía a los maestros con el ejemplo					
9	Interactúa libremente con los maestros					
10	Motiva constantemente a los maestros					
11	Muestra consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad					
12	Muestra humildad					
13	Orienta las actividades de los maestros al logro de los objetivos					
14	Propicia que los maestros disfruten de su trabajo					
15	Se muestra amigable					
16	Se preocupa por los problemas de los maestros					
17	Se relaciona efectivamente con los maestros					
18	Tiene pláticas informales con los maestros					
DE LA CONDUCTA DE LOS MAESTROS		N	CN	AV	CS	S
Con qué frecuencia considera usted que los docentes:						
19	Actúan en su trabajo con responsabilidad.					
20	Buscan innovar en la realización de las actividades de enseñanza.					
21	Comparten entre compañeros de trabajo asuntos personales.					
22	Disfrutan trabajar con sus compañeros de la escuela.					
23	Sienten alegría al elaborar las planificaciones didácticas.					
24	Realizan los registros de calificaciones de los alumnos a tiempo.					
25	Establecen buena comunicación con los padres de familia.					
26	Mantienen relación estrecha con compañeros de trabajo.					
27	Proporcionan apoyo a compañeros de trabajo en momentos difíciles.					
28	Se preocupan por hacer observaciones pertinentes académicas (retroalimentación) y de conducta a los alumnos.					
29	Se relacionan con y entre compañeros de trabajo fuera de la escuela.					
30	Observan respeto entre los compañeros de trabajo.					
31	Se comprometen con la escuela dando más de lo que les toca dar.					
32	Realizan con agrado las tareas administrativas que se encomiendan o que se necesitan.					
33	Realiza el trabajo con buena disposición.					
34	Tienen satisfechas las necesidades personales.					
35	Tienen satisfechas las necesidades profesionales.					
36	Trabajan en equipo con sus compañeros.					
37	Dan seguimiento a las inasistencias de los alumnos.					
38	Dan retroalimentación oportuna a los alumnos.					
39	Aplican puntualmente y con efectividad los programas institucionales.					
40	Usted considera que en su escuela existe un ambiente de respeto entre compañeros.					

POR SU PARTICIPACIÓN: ¡MUCHAS GRACIAS!