

ESTRÉS LABORAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR



CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Karla Patricia Chávez González
Adla Jaik Dipp
Arturo Barraza Macías



**ESTRÉS LABORAL DOCENTE
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.
CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA**

KARLA PATRICIA CHÁVEZ GONZÁLEZ

SEED - IUNAES

ADLA JAIK DIPP

IUNAES - REDIE

ARTURO BARRAZA MACÍAS

UPD - REDIE

Primera Edición: **septiembre de 2018.**

Editado en: **Durango, Dgo., México.**

ISBN: **978-607-9003-44-9.**

Editor: **Instituto Universitario Anglo Español**

Diseño de portada: **M.C. Roberto Villanueva Gutiérrez**

No está permitida la impresión o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	ii
INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO I	1
UN PASEO POR LA EVOLUCIÓN DEL NIVEL PREESCOLAR, CONOCIENDO EL PROBLEMA Y LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.	1
CAPÍTULO II	33
LOS TEÓRICOS HABLAN DEL ESTRÉS.....	33
CAPÍTULO III	56
EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN	56
CAPÍTULO IV	73
ARRIBANDO A LOS RESULTADOS	73
CONCLUSIONES.....	126
REFERENCIAS.....	130
ANEXO 1.....	137

PRÓLOGO

Después de casi 15 años de escribir sobre el estrés pareciera que ya no hay nada nuevo que decir, pero nada más lejano que la verdad. El campo de estudio del estrés ha evolucionado paulatinamente a la hegemonía del enfoque conceptual centrado en la interacción Persona-Entorno, sin embargo, todavía siguen publicándose estudios que centran su atención exclusivamente en los estresores o en los síntomas, cuando hablan de estrés.

Por otra parte, se ha avanzado poco en recuperar las dos caras del estrés, el bueno (eustrés) y el malo (distrés), centrándose la mayor parte de los estudios en el distrés. De hecho, llama la atención que este giro copernicano realizado por la Psicología Positiva, por un lado, y el Modelo Salutogénico, por el otro, no ha generado que los investigadores incorporen con una mayor frecuencia el eustrés entre sus variables de estudio.

En lo que sí se ha avanzado, sin lugar a dudas, es en la identificación de su presencia en diferentes tipos de sujetos; sin embargo, en el campo educativo, que es el de interés para el presente libro, la atención se ha focalizado mayormente en estudiantes de educación superior, dejando de lado a otros agentes educativos.

En el caso de los docentes también se puede encontrar una disparidad, ya que han sido mayoritarios los estudios con profesores de educación superior, descuidándose su estudio en los profesores de educación básica, sea estos del nivel de preescolar, primaria o secundaria.

De entrada, es necesario reconocer que es a partir de este vacío que se realiza la investigación que da forma y configura al presente libro. El estudio del estrés se centra en uno de los docentes menos estudiados, el de nivel preescolar. Este hecho, por sí mismo, ya justifica y resalta la importancia de este libro, empero no es este el único aporte que se realiza.

Un segundo punto que hay que destacar es el momento en que se realiza la investigación; un momento signado por una reforma educativa del gobierno mexicano que ha tenido como rasgo distintivo el hostigamiento laboral unido a la denostación y al linchamiento mediático de los profesores. El estudio del estrés en este momento agrega un plus a los resultados obtenidos, porque no solamente el docente tiene que lidiar con las demandas cotidianas de su trabajo sino con toda esa presión política y social ejercida hacia su gremio.

Cabe destacar que esta situación se tuvo muy en cuenta durante la investigación, al grado de incorporar algunos ítems al cuestionario que abordaban específicamente esas demandas más contextuales y temporales de carácter sociopolítico; los resultados indicaron una fuerte presencia de estas demandas convertidas en estresores.

A partir de eso podemos encontrar en este libro no solo un perfil descriptivo y sociodemográfico del estrés laboral en los y las docentes de educación preescolar, que por sí mismo ya es un aporte, sino un análisis de las principales demandas que de manera contextual se le han agregado a partir de las políticas reformistas del sistema educativo mexicano.

Más allá del contenido del libro, y de los elementos originales integrados a los aspectos formales de su presentación, quisiera destacar una característica de

su estructura y presentación que para mí también es un aporte del presente libro; esta característica la he denominado el exoesqueleto investigativo. ¿A qué me refiero con esta denominación?

Cuando se hace una investigación y luego se publica o se da a conocer tenemos en cuenta la existencia de dos clases de lógicas diferentes: la lógica de construcción y la lógica de exposición. Este tipo de lógicas ya han sido tematizadas suficientemente por pensadores de primer nivel por lo que no es necesario discutir más al respecto, lo que si quisiera enfatizar es que esta distinción ha generado que los aprendices de investigación al acercarse a una investigación no puedan captar el camino que se siguió, ni la forma en que se realizaron los diferentes procesos investigativos. Tal parece que la estructura de los procesos que soportan esa investigación se encuentra inmersa, escondida al interior de la misma y no es visible para cualquiera; como un endoesqueleto, sabemos que está ahí, porque algo tiene que sustentar esa investigación, pero no logramos verlo.

En ese sentido, y contrario a esta tendencia, en el presente libro se lleva de la mano al lector por los diferentes procesos de investigación seguidos y por las decisiones metodológicas que se tomaron. Muestran esa estructura que en la mayoría de las investigaciones se puede inferir solamente. Eso es lo que hace que considere que este libro presenta un exoesqueleto investigativo.

Esta característica, inocua para algunos, para un servidor representa un aporte central del presente libro ya que en mi experiencia acumulada durante 18 años, impartiendo cursos de metodología de la investigación en posgrados en educación, me ha permitido reconocer la falta que hacen este tipo de trabajos

para nuestros alumnos. Creo que bajo esa lógica este libro será una fuente de consulta necesaria para muchos estudiantes de posgrado que deseen hacer una investigación y precisen reconocer el camino seguido.

Para finalizar solamente me resta invitar a los potenciales lectores a que asuman su lectura reconociendo no solo su aporte, a nivel de contenido, sino la estructura que puede servir de base a los propios estudios.

Dr. Arturo Barraza Macías

INTRODUCCIÓN

El estrés laboral docente hace referencia a el estado de la persona trabajadora en el sector educativo que realiza actividades de docencia, la cual se ve sometida a una serie de exigencias propias de su función o bien, consideradas características del entorno en donde se desenvuelve, en este sentido la persona puede concebirlas en términos de carga y exigencias impuestas o en su defecto, de elementos aversivos y nocivos que impactan en el equilibrio funcional de su organismo, el cual reacciona de forma emocional, cognitiva, fisiológica y de conducta y que se caracteriza por agitación y angustia y de sentimiento de no saber sobrellevarlo o bien verse rebasado ante sus acciones para afrontarlo.

Aunque el estrés se ha visto presente en varios ámbitos de la vida cotidiana y es frecuente escuchar que las personas se estresan en sus trabajos, el estrés laboral en los docentes ha cobrado fuerza en los últimos años ya que esta actividad profesional ha sufrido cambios importantes en cuanto a la prestación de este servicio y a la responsabilidad social que implica el mismo.

Si bien es cierto, existen una gran variedad de conceptos relacionados con el estrés y el estrés laboral, el estrés laboral docente aún no ha sido estudiado a profundidad, incluso en el estado del arte se encontraron pocas investigaciones de este tema en específico. Es por ello que resulta importante estudiar esta línea pues los tiempos actuales demandan conocer mejor el comportamiento del estrés en los docentes y particularmente del nivel de preescolar, ya que las características

propias de este nivel, exigen a los y las docentes preescolares situaciones particulares y diversas que difieren de las de otros niveles como primaria o secundaria, por ejemplo: las edades de los niños que se atienden y el hecho de ser el primer contacto con la escuela formal por ser el primer peldaño en el trayecto de educación básica.

En la presente investigación se aborda como parte del estrés laboral docente la necesidad de conocer los alcances de la reforma educativa en cuanto al comportamiento del estrés en este grupo de participantes, ya que es un factor que se considera un detonante de estrés principalmente por ser de los primeros ciclos escolares en que se pone en marcha; desde la práctica docente en la aplicación de planes y programas, como en la parte operativa en cuanto a los nuevos procesos de evaluación para el desempeño y la promoción de los docentes.

Conocer los resultados de este estudio permitirá ser un insumo para que autoridades y docentes puedan crear las condiciones propicias para mejorar el ambiente laboral de los y las docentes en servicio, considerando aquellos estresores que resultan como los más frecuentes en la generación de estrés, los síntomas que se presentan con mayor frecuencia y que los aquejan, así como las estrategias que están utilizando para afrontar dichas situaciones.

La presente investigación se organiza en cuatro capítulos, los cuales muestran de manera detallada el desarrollo de la investigación al término de los capítulos se encuentran las conclusiones en virtud de los resultados obtenidos.

En el capítulo I, se presenta la construcción del objeto de estudio, en el cual se da a conocer de dónde surge el interés por estudiar el estrés en los y las docentes

de educación preescolar, así como las investigaciones que se han realizado en relación al tema, las cuales constituyen el estado del arte.

En el capítulo II, se explican los conceptos clave en la investigación y se define lo que para este trabajo se considera estrés laboral docente; los modelos y teorías que sustentan este trabajo.

En capítulo III, se describe el tipo de investigación desarrollada, el diseño, la población objeto de estudio, así como las técnicas e instrumentos diseñados para la recolección de datos debidamente validados. También se establece el tratamiento estadístico para el procesamiento de los datos obtenidos y finalmente el procedimiento empleado durante el desarrollo de la presente investigación.

En el capítulo IV, se encuentran los resultados obtenidos, se exponen las características de las y los participantes, se muestran las tablas de porcentajes y frecuencias, así como el análisis descriptivo y la discusión de los resultados, contrastando con la teoría.

En las conclusiones se presentan los logros de cada uno de los objetivos, así como algunos comentarios a manera de recomendaciones finales.

Un paseo por la evolución del nivel preescolar, conociendo el problema y los propósitos de la investigación.

Estrés ¿una moda
entre los docentes?

El nuevo milenio se ha iniciado con la tendencia a experimentar cambios vertiginosos en economía, tecnología, pero también en política, además del agudo problema del calentamiento global, lo cual incide a su vez en transformaciones sociales, familiares y educativas, en términos de aprendizajes más rápidos derivados de la tendencia a una mayor especialización, con secuelas en el incremento de procesos, retos y responsabilidades, y por supuesto dando lugar a consecuencias en los sectores más afectados de la sociedad. El problema subyace en los requerimientos de la modernidad, concentrada en la obtención de resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida, y por ende en la salud física y mental de las personas afectadas (Martinez & Díaz , 2007).

Desde hace ya varios años se ha venido escuchando con más frecuencia el término estrés en diferentes ámbitos de la vida diaria,

desde las pláticas de café, reuniones sociales, encuentros informales, convivencias entre amigos y más aún en espacios laborales, podría considerarse que es un tema que se ha puesto de moda, sin embargo, valdría la pena preguntarse ¿a quién le gusta estar a la moda en este tema?, poco a poco se ha ido sabiendo en qué consiste el estrés y por supuesto se esperaría que nadie desee estar a la moda con este concepto.

Cada vez es más común que las personas hagan uso de expresiones que aluden al estrés, lo cual no es nada agradable ni para quien lo presenta como para quien tiene que escuchar tales quejas. Son muchos los factores que generan el estrés en una persona, así como también la forma en la que se responde a él; sin importar la edad, sexo, condición social, o la actividad a la que se dedique, en mayor o menor grado todas las personas sufren algún tipo de estrés.

¿Cómo se interpreta el fenómeno del estrés en el ámbito laboral y en la docencia?

El fenómeno del estrés se suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares. Igualmente, se le atribuye a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización. Pero también

podría derivarse de la sistemática exclusión o discriminación propias de la globalización unilateral moderna (Stiglitz, 2002).

En este sentido las personas sufren de estrés a causa de diversas circunstancias por tal motivo, no es de extrañar que dentro del ámbito profesional se presenten situaciones que alteran el estado natural de los individuos; y más aún si se habla de situaciones que no dependen directamente de ellas sino de agentes externos, es decir de las exigencias de otros.

Con relación al ámbito laboral muchas profesiones de por sí son demandantes en actividad física, concentración, horas de trabajo o bien por un esfuerzo mental prolongado, entre otras.

La profesión docente no está exenta de esta situación, por el contrario, es una de las que presenta con mayor frecuencia síntomas de estrés a causa de las actividades propias de su labor.

Kyriacou (2003), afirma que la docencia es un trabajo fascinante que permite ayudar a otros a aprender y desarrollarse, pero es también una labor exigente y todos los profesores acaban sufriendo estrés tarde o temprano.

¿Por qué la educación
preescolar ha cobrado
relevancia en la agenda
política y de calidad en
México?

La educación preescolar ocupa un lugar importante en la agenda de los gobiernos en México. Desde los compromisos pactados a finales de los años setenta su expansión y reconocimiento se han hecho presentes y han tomado eco en el marco de acuerdos internacionales a favor de la niñez. Y se ha ido consolidando gracias a las aportaciones de especialistas que resaltan los beneficios que tiene el que los niños cursen la educación preescolar de los 3 a los 5 años de edad, ya que esto les permite una convivencia más armónica con su entorno social y familiar, productivo, político e intelectual.

En México la política educativa se ha orientado a la calidad del proceso educativo; calidad que garantice la adquirir conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena (Valenti Nigrini, 2000).

La educación preescolar inserta actualmente como parte de la educación básica en el marco de la calidad del proceso educativo, ha requerido una serie de cambios paulatinos entre los que se cuentan las más recientes reformas como la de preescolar en 2004, y la realizada en 2011 que contempla a los tres niveles de educación básica.

El programa de educación preescolar 2004 expone que a partir de la oficialización de este servicio en 1920 y conforme a una revisión

de los programas que se han ido aplicando desde entonces se obtiene como resultado dicho programa; que además tomó en consideración: las prácticas docentes más comunes y los problemas más frecuentes percibidos por las educadoras, en colaboración con de equipos regionales y nacionales, mediante debates, numerosas entrevistas personales, observación directa de jornadas de trabajo en planteles de varias entidades federativas y con el análisis de modelos pedagógicos, así como la revisión de planteamientos de investigación sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles.

El programa entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005, junto con otras acciones que buscaban el mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar.

Es en el Programa de Educación Preescolar 2004 que se aborda a la educación como un derecho fundamental, refiere a la obligatoriedad de dicho nivel con fundamento en el decreto de reforma del artículo 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece tal obligatoriedad y en consecuencia se determina que la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad y finalmente la determinación de los planes y programas de estudio de carácter nacional para el cumplimiento del mandato Ejecutivo Federal.

Ya desde este programa se comienza a visualizar una educación por competencias, de carácter abierto por lo que las educadoras tenían la oportunidad de seleccionar y organizar sus situaciones didácticas de manera libre y flexible.

Luego de siete años aparece en la educación mexicana la Reforma Integral de la Educación Básica, que viene a culminar un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles de la Educación Básica, que inició con Preescolar en 2004, continuó con Educación Secundaria en 2006 y en 2009 con Educación Primaria. “La Articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje de las y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal” (SEP, 2011, p. 7).

Para lograr lo anterior el programa explica las características del mismo estableciendo propósitos para la educación preescolar, los propósitos educativos que se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar y manifiesta que tiene carácter abierto para que los docentes sean los responsables de establecer el orden en que abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo siendo relevantes y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos. Además de plasmar en sus páginas los propósitos de la educación preescolar y las bases para el trabajo.

¿Cuáles son los propósitos de la educación preescolar y en qué basa el trabajo la educadora?

Entre los propósitos se mencionan: la regulación de las emociones, trabajo en colaboración, resolución de conflictos, autonomía, disposición para aprender, adquisición de confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, desarrollar interés y gusto por la lectura, inicien la práctica de la escritura gráfica, usen el razonamiento matemático como la correspondencia, cantidad, contar, comparar y medir; así como interesarse en la observación de fenómenos naturales y los seres vivos, participen en situaciones de experimentación, pregunten, opinen, se apropien de valores y principios para la vida en comunidad, usen la imaginación, iniciativa, creatividad para expresarse artísticamente, ejerzan responsabilidades, aprendan de la justicia y la tolerancia; desarrollen habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

Por otra parte a la educadora se le explican las bases que debe tomar en cuenta al desarrollar su labor docente para que reflexionen acerca de su práctica, y se propicie un verdadero trabajo de gestión escolar, para ello se mencionan las siguientes bases: considerar en todo momento las características infantiles y procesos de aprendizaje las cuales incluye tener presente que las y los niños

llegan a la escuela ya con conocimientos y capacidades para luego continuar aprendiendo, que los pequeños aprenden en interacción con sus pares, y tener presente que el juego es indispensable ya que potencia el desarrollo y el aprendizaje.

Se menciona con mucha relevancia la diversidad y la equidad proponiendo una educación inclusiva que implica oportunidades formativas de calidad para todos, la atención de los y las niñas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, la igualdad de derechos entre niñas y niños fomentándola desde la participación en actividades de socialización y aprendizaje.

También considera entre dichas bases a la intervención educativa; sugiere fomentar y mantener en los niños y las niñas el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender, la confianza en la capacidad de aprender siendo la educadora quien propicie un ambiente de estimulación en el aula y la escuela, se solicita también una planeación flexible y la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favoreciendo el desarrollo de niños y niñas.

Si bien es cierto que la escuela en la actualidad requiere de una verdadera transformación, también es cierto que los y las docentes de educación básica están sometidas a una fuerte presión política

y social, que ha traído como consecuencia fuertes trastornos de salud en los responsables del trabajo de aula, así como directivos.

¿Por qué el estrés se
presenta en la
docencia?

El estrés está tomando una fuerte importancia en el tema de la docencia, ya que son los profesores mismos quienes han manifestado con mayor frecuencia sentirse estresados con la carga laboral que las presentes reformas implican, ya sea por la extensión de los programas educativos, el compromiso social que representa ante los padres de familia y comunidad en general, así como al aumento en las actividades administrativas que conlleva la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009).

La actual reforma educativa, se hace presente en planteles escolares y medios de comunicación, traducida a la sociedad como una oportunidad de mejoramiento de la educación de los y las niñas mexicanas.

Sin embargo, es posible que quienes se encuentran inmersos en este sector sean capaces de visualizar, que esto representa una fuerte carga para los docentes, ya que se le ha apostado a la transformación del sistema educativo siendo los mismos responsables de su puesta en marcha, es en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que se articulan las políticas públicas como

eje para que se lleven a cabo las acciones propuestas por el Gobierno de la República.

Este plan considera que la tarea de desarrollo y del crecimiento corresponde a todos los actores, sectores y personas del país, además de expresar en su texto que es también un trabajo de reflexión que invita a la ciudadanía a pensar sobre los retos y oportunidades que el país enfrenta y sobre el trabajo compartido que debemos hacer como sociedad para alcanzar un mayor desarrollo nacional.

Si bien es cierto que es un trabajo conjunto que en el caso de la educación implica a docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y autoridades; en la práctica, los docentes perciben otra realidad en la que las exigencias son cada vez más fuertes y que no se ha hecho un verdadero compromiso con el resto de los actores educativos antes mencionados, ya que, la carga escolar en los presentes planes y programas se han cargado de actividades extras, como el aumento en los requisitos administrativos que se solicitan a los docentes y directivos, y que en cuestión de la rendición de cuentas se le ha dado quizá mayor importancia a este proceso, más aun que el propio proceso pedagógico que ya de por sí implicaba un gran esfuerzo en las actividades diarias de las educadoras.

Los planes y programas, como en párrafos anteriores se mencionaba, se han ido ampliando para el nivel de preescolar, por un lado dándole una importancia relevante a estos grados educativos con un tinte de formalidad y seriedad de tal modo que la propia sociedad lo reconozca como necesario de cursar. Pero por otro lado se ha estructurado un programa que aunque se presenta como flexible en su aplicación, representa una serie de retos para los y las docentes, ya que se requiere de capacitación constante, planificaciones más metódicas, la implicación de padres de familia que no siempre están dispuestos al trabajo colaborativo, además de los programas complementarios que se les asignan como parte de las responsabilidades educativas y que no solo son una opción para el mejoramiento de sus prácticas, sino que se han convertido en exigencias independientes en las cuales también deben seguir ciertos protocolos de aplicación evaluación y rendición de cuentas. Por otra parte se encuentra la cuestión de los incentivos económicos que cada vez se han tornado más complejos de obtener, tal es el caso del programa de carrera magisterial, el cual también ha sufrido cambios en sus lineamientos en los últimos años y que incluso a la fecha no se han terminado de consolidar o concretar, dicha situación genera angustia, preocupación e inestabilidad en las educadoras y educadores, ya que para ellos representa más trabajo y menor remuneración, pues actualmente

para obtener un nivel en este programa se requieren una serie de esfuerzos extra clase como cursos de capacitación fuera de horario y de varias sesiones cada uno, la aprobación de un examen, la elaboración de planes de trabajo en las escuelas tanto con padres de familia, como con alumnos, todo ello a contra turno, y adicionalmente factores como: la antigüedad o años de servicio, los grados escolares adquiridos, entre otras cosas.

Como se puede observar, los cambios a los que los y las profesoras se están enfrentando actualmente con la RIEB, tienen un peso importante en las reacciones físicas asociadas a su salud, no es de extrañar que además de expresarlo verbalmente, esté repercutiendo también ya notablemente en su salud y por consecuencia en su desempeño laboral.

En virtud de lo anterior, la presente investigación adopta la problemática del estrés, ya que partiendo del manifiesto de los docentes y de un primer acercamiento a las investigaciones realizadas tanto en el ámbito nacional como internacional en los últimos diez años, el estado del arte se encuentra de la manera que a continuación se explica:

¿Qué se ha investigado
anteriormente sobre el
estrés?

Al buscar investigaciones relacionadas con el Estrés, figuran algunas que aluden al propio Estrés, sin embargo, aparecen algunas que abordan el tema desde la perspectiva del Burnout, las cuales también permitieron clarificar la terminología que para el presente estudio se adoptará.

Se revisaron 32 investigaciones relacionadas con el tema en un primer momento, de las cuales se encontró que nueve de ellas se refieren al Estrés académico, es decir, en un 28% se investigó a estudiantes predominando el nivel universitario (Montero, 2008; Ruiz, & Contreras, 2011; Barraza, 2011; Hernández, 2011; Gutiérrez, 2011; Salavarieta, Cuadrado, Florian, & Sanchez, 2011; Noriega, Díaz, Hernández, & López, (2011); Casuso, 2011; De la Mora & Barraza, 201), mientras que otras seis, correspondiente al 19%, abordan el tema del Estrés crónico y realizan las investigaciones apegadas al término Burnout o síndrome de quemarse por el trabajo (Hermosa, 2006; Salas & Cortés, 2011; Enciso, Riveros, Méndez, & Ramírez, 2011; Jaik Dipp, Villanueva & Tena, 2011; Tomás, Grau, & de Diego Vallejo, 2004; Gutiérrez & Valadez, 2011); en ellas se estudió a docentes de educación básica y universidad, algunas de éstas están correlacionadas con las manifestaciones psicósomáticas, el clima organizacional, la motivación, sus efectos, otros con variables sociodemográficas, o con la satisfacción laboral. Un 53% correspondiente a 17

investigaciones que abordan el Estrés en docentes (Castro, 2008; Oramas, 2013; Silva et al., 2005; Ramírez et al., 2010; Ramírez et al., 2009; Saura et al., 2011; Rubio, 2008; Matud Aznar et al., 2006; Sieglin & Ramos, 2007; Rodríguez et al., 2007; Urquidi & Rodríguez, 2010; Roque et al., 2011; Aldrete et al., 2013; Aguilar & Barraza, 2014; Cárdenas et al., 2014; García & Barraza, 2014; Ali El Sahili, 2012) y que se reseñan a continuación:

¿Qué se ha
investigado en el plano
internacional?

En el plano internacional se ubican ocho investigaciones de las 17 encontradas que se relacionan con el Estrés docente.

Matud, García y Matud en 2006, realizaron la investigación titulada “Estrés y malestar en el profesorado”, en ella se aborda al malestar y el Estrés así como el afrontamiento y la autoestima, para conocer la relación existente entre los docentes de primaria, secundaria y universidad de las Islas Canarias en España, se realizó mediante una muestra de 387 profesores en un estudio cuantitativo transversal y los resultados expuestos hablan de un Estrés crónico, como dolores musculares y de cabeza no relacionado con el ámbito laboral.

Por su parte en 2008, Rubio se propuso conocer el nivel de Estrés, el grado de satisfacción y de salud mental del profesor identificando las condiciones estresoras y las relaciones entre las variables sociodemográficas laborales de los centros, el estudio se llevó a

cabo con profesores de etapa infantil, primaria y secundaria en España mediante un estudio cuantitativo ex post facto. De los resultados se destaca que un 93% de los participantes se expresan comprometidos o muy comprometidos con la educación, 51.5% estima sus expectativas realizadas; además identifica que los mayores generadores de Estrés fueron, la falta de interés y motivación de los alumnos, luego del escaso reconocimiento social, seguido de la falta de colaboración y apoyo de las familias, también la indisciplina y falta de respeto de los alumnos. Mientras que el nivel de Estrés se reporta en un 23% muy alto, aunque no se observaron relaciones significativas entre género y nivel de Estrés. Tres años después en 2011, Saura, Simo, Enache y Fernández, investigaron en España acerca de la salud laboral, la política universitaria, el profesorado universitario y el Estrés laboral, en un estudio mixto donde se propusieron establecer un marco y modelo de trabajo de los determinantes de la salud y el Estrés laboral de los colectivos estudiados, mediante entrevistas personalizadas y cuestionarios con escala likert, dentro de los resultados se plantea que el desequilibrio entre demandas y recursos no genera directamente Estrés, sino que viene mediado por la inseguridad que percibe el individuo.

Venezuela también cuenta con investigaciones relacionados con el Estrés docente, como los dos estudios que presentan Ramirez,

D'Aubeterre y Álvarez, uno de 2009 y el otro en 2010, ambos están dirigidos a docentes y buscan diagnosticar la percepción de Estrés laboral y relacionarlo con las dimensiones generadoras del Estrés; en los resultados se destaca que el 60% de los encuestados afirman que el salario les genera entre bastante y mucho Estrés, así como también el vandalismo en el plantel. Estos estudios fueron realizados de manera cuantitativa y los instrumentos contaron uno con 93 ítems para 10 dimensiones y el otro constó de 64 reactivos como listado de factores propios del escenario laboral.

Se encontró un estudio que aporta Chile a las investigaciones internacionales, por parte de Silva, Quintana, Reyna, Jiménez y Rivera en 2005, dicha investigación se planteó como objetivo conocer las características sociodemográficas, condiciones laborales y estado de salud de los docentes de enseñanza básica de establecimientos de alto y bajo índice de vulnerabilidad escolar, así como determinar la influencia de estas variables del Estrés laboral; se realizó con 102 docentes del área urbana de Chillán con una metodología cuantitativa y se destaca de los resultados que, no se obtuvo diferencia significativa que permitiera comparaciones trascendentales entre establecimientos de alto y bajo Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), también se arrojaron resultados que indican que los docentes presentan en un 71.6% bajo nivel de Estrés laboral, mientras que 15.7% presenta nivel intermedio y el

12.7% un nivel alto, y que no existe mayor realación con edad, número de hijos u otras características sociodemográficas.

Por su parte en Cuba, Oramas realizó un estudio en 2013 bajo el título “Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes Cubanos de enseñanza primaria”, con el objetivo de detectar la presencia del Estrés laboral y el síndrome de Burnout en los docentes de dicho nivel educativo, utilizando la metodología cuantitativa y como instrumentos el inventario de estrés para maestros, la escala sintomática del Estrés y el inventario de Burnout de Maslach, los aplicó a 621 docentes de cuatro provincias y obtuvo como resultados que el 88.24% de los sujetos presentan Estrés laboral y el 67.5% de Burnout; mientras que el volumen de trabajo fue el estresor con más frecuencia identificado; también se encontró que el agotamiento emocional fue la dimensión del Burnout más afectada con predominio de valores no deseables de 64.4%.

En Perú, Castro Velandrez realizó un estudio cualitativo en el año 2008, bajo el título “El estrés docente en los profesores de escuela pública” y el objetivo que se planteó fue describir los factores que desencadenan el estrés laboral en los docentes de instituciones públicas, para ello trabajó con 5 docentes obteniendo como resultado que los factores desencadenantes del estrés laboral docente son: las relaciones con los alumnos, con padres de familia y colegas o compañeros de trabajo, mientras que las

manifestaciones del estrés encontradas son: depresión, agotamiento nervioso, irritabilidad, dolor de cabeza y tensión en las relaciones familiares y sociales.

Como se puede observar en el plano internacional se concentra casi la mitad de las investigaciones encontradas correspondiente al 47%, (Castro, 2008; Oramas, 2013; Silva et al., 2005; Ramírez et al., 2010; Ramírez et al., 2009; Saura et al., 2011; Rubio, 2008; Matud Aznar et al., 2006), de las cuales el 17% corresponden a España (Saura et al., 2011; Rubio, 2008; Matud Aznar et al., 2006), 12% a Venezuela (Ramírez et al., 2010; Ramirez et al., 2009), 6% a Chile (Silva et al., 2005), 6% a Perú (Castro, 2008) y 6% a Cuba (Oramas, 2013).

Las investigaciones fueron realizadas en su mayoría con una metodología cuantitativa en un 75% (Oramas, 2013; Silva et al., 2005; Ramírez et al., 2010; Ramírez et al., 2009; Rubio, 2008; Matud Aznar et al., 2006), 12.5% de forma cualitativa (Castro, 2008) y 12.5% de forma mixta (Saura et al., 2011).

Mientras que los niveles educativos en los que se investigó predominan el de básica con el 50% (Silva et al., 2005; Ramírez et al., 2010; Ramírez et al., 2009; Rubio, 2008), seguido de un 12.5% que estudió únicamente primaria (Oramas, 2013), 12.5% a escuelas públicas (Castro, 2008) y 12.5% universidades (Saura et al., 2011)

y un 12.5% que corresponde a primaria, secundaria y universidad en un mismo estudio (Matud Aznar et al., 2006).

En el plano nacional se localizaron 9 investigaciones que abordan el estrés en docentes de diferentes niveles educativos.

Sieglin y Ramos investigaron en 2007 el estrés laboral y la depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey, considerando para su estudio a 171 profesores de educación básica activos e inscritos en estudios de posgrado, para ello se utilizaron tres instrumentos propios de la metodología cuantitativa: una batería de preguntas del Geneva Appraisal Questionnaire, un conjunto de enunciados para el nivel de satisfacción laboral, y preguntas que indagan la presencia de síntomas psicossomáticos y que recopilan además datos sociodemográficos. Los resultados más destacados fueron que aproximadamente un tercio de los profesores presentaron una sintomatología asociada a la depresión, también se encontró que la combinación del trabajo docente con la realización de estudios superiores expone a los maestros a un grado de estrés considerable, sin embargo sus niveles de motivación profesional resultaron más elevados que los de profesores que solo se dedican a la docencia; así como el que los docentes menores a 30 años experimentan mayores niveles de ansiedad en comparación con los grupos de mayor edad.

¿Qué investigaciones
nacionales anteceden a
este estudio?

En el mismo año (2007) Rodríguez, Oramas y Rodríguez, realizaron el estudio “Estrés en docentes de educación básica estudio de caso Guanajuato”, que consistió en identificar las principales fuentes del estrés en los profesores de educación básica, para ello utilizaron una adaptación de la escala de Travers y Cooper con 75 ítems integrados en cuatro categorías: condiciones laborales y oportunidades de desarrollo, demandas relacionales y condiciones sociales, factores organizacionales de la docencia y el apoyo social, autonomía y conflicto. Se trabajó con 1150 profesores y una submuestra de 304 docentes. Los resultados muestran que el 34.2 % de los profesores indican presión ligera, 46.7% presión moderada y 7.2% presión severa.

En 2010, Urquidi y Rodríguez, exploraron el grado de estrés que experimentan 271 docentes adscritos a tres instituciones públicas de educación superior, en un estudio cuantitativo titulado “Estrés en profesorado universitario Mexicano”. En dicho estudio se encuentran presentes la sobre carga y tiempo, ambiente institucional, reconocimiento y condiciones físicas como variables de la investigación y entre los resultados más destacados se encontró que la media más alta de estrés se identificó en la dimensión vinculada con el reconocimiento.

Un año más tarde (2011) Roque, González y Calderón, realizaron una investigación cuantitativa con jefes académicos y

administrativos de universidad, con el objetivo de medir el estrés laboral de los directivos universitarios, para ello utilizaron como instrumentos: el inventario de Burnout de Maslash, la escala de estrés autopercebido, y los niveles de cortisol en sangre y otros indicadores fisiológicos en química sanguínea. Los resultados que reportan indican que tanto la escala de cansancio emocional como la medición de cortisol en sangre, el sexo femenino reportó niveles significativamente mayores que los masculinos; además de que los directivos que reportaron niveles importantes de estrés laboral son los que están relacionados de manera directa con el trabajo académico, más que con el administrativo.

En 2012, Luis Felipe Ali El Sahili González presentó en Querétaro la tesis para obtener el grado de doctor en psicología y educación, titulada “El estrés laboral docente y su relación con la metodología tradicionalista como un factor que genera actitudes negativas de los alumnos (estudio en una organización escolar)”. El objetivo que se planteó fue conocer y medir los factores que producen el estrés, tradicionalismo metodológico y malas actitudes de los alumnos, así como su influencia en diversas variables sociodemográficas y laborales, para entender los grados de relación que presentan entre sí; el estudio se realizó mediante una metodología mixta en dos etapas: la cualitativa con 12 maestros y cuantitativa con 76 así como 18 alumnos entrevistados. Como resultado se logró determinar que

la metodología tradicionalista genera malas actitudes de los alumnos, las cuales no son suficientes para incrementar su estrés laboral.

Aldrete, León, González, Hidalgo, y Aranda en 2013 se dieron a la tarea de estudiar a 286 profesoras de educación preescolar en 96 planteles educativos de Guadalajara, bajo el título “Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de educación preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara”. Su objetivo fue identificar la relación entre estrés y los factores psicosociales laborales de las educadoras antes mencionadas, para ello se utilizó como instrumento un formulario estructurado ex profeso con tres apartados. De los resultados se destaca que de 103 profesoras, el 36.1% mostró estrés y síntomas físicos 49.5% como acidez y dolor de cabeza, también se identificó que las participantes con licenciatura, casadas y con hijos mostraron mayores niveles de estrés, sin embargo, no se encontró significancia estadística. Por otra parte, el número de alumnos dentro del aula es una variable relacionada con altos niveles de estrés asociados a la disciplina dentro del grupo; mientras que una de cada tres docentes presentaba estrés y éste se relacionó con la totalidad de factores psicosociales laborales y específicamente con carga de trabajo, contenido y característica de la tarea, exigencias laborales y remuneración del rendimiento.

Se encontraron también dos investigaciones del año 2014; la primera de Cárdenas, Méndez y González, titulada “Evaluación del desempeño docente, estrés y Burnout en profesores universitarios”, ésta fue realizada con 59 catedráticos de una facultad de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se realizó bajo la metodología cuantitativa y con el objetivo de examinar la relación entre los puntajes obtenidos por docentes universitarios en la evaluación de su desempeño con el grado de estrés percibido y con la presencia de indicadores del síndrome de Burnout. Para ello utilizaron la escala de estrés percibido de Cohen y el cuestionario de Burnout en el profesorado. Entre los resultados se encontró que la falta de realización y la desorganización pueden estar relacionadas con el decremento del desempeño docente.

La segunda de este mismo año (2014) realizada por Aguilar y Barraza, tuvo como objetivo identificar la relación que existe entre el estrés laboral y el compromiso organizacional que presentan las educadoras de la zona 10, buscando determinar el nivel de estrés y sus principales características , así como establecer el nivel y tipo de compromiso organizacional que presentan las 37 educadoras que se estudiaron, todo ello bajo una metodología cuantitativa, para lo cual se utilizó un cuestionario que consta de tres secciones: una de variables sociodemográficas, el inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras como segunda sección y la

tercera, un subconjunto de ítems que miden el compromiso organizacional y que se tomaron del cuestionario organizacional y que se tomaron del cuestionario sobre atributos de la organización; los resultados indican que las educadoras encuestadas presentan un nivel moderado de estrés y que las situaciones que con mayor frecuencia las estresan son: la sobrecarga de trabajo, la acumulación de trabajo, y la realización de actividades extra clase. Mientras que los síntomas que presentan son fatiga y desesperación. En cuanto a las estrategias de afrontamiento las más frecuentes son: tratar de solucionar el problema, darse ánimos y hablar del problema con otras personas. Por otra parte el compromiso organizacional se presenta con un nivel moderado y es el compromiso afectivo el que se presenta con mayor fuerza. El análisis correlacional permitió determinar que no existe relación entre las variables estrés laboral y compromiso organizacional. Gracia y Barraza (2014), realizaron un estudio bajo el título “Estrés organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria”. Sus objetivos fueron, identificar las principales fuentes organizacionales de estrés, determinar las estrategias de afrontamiento y establecer el tipo de apoyo social que presentan los docentes de educación primaria, determinar la relación entre variables y construir un modelo de estrés docente. Éste se realizó de manera cuantitativa, utilizando la

encuesta, el cuestionario, escalas e inventario, se trabajó con 300 docentes del sector educativo número 2 de primarias federales en el estado de Durango; los resultados indican las fuentes organizacionales de estrés más importantes tienen relación con la reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales, la poca colaboración de los padres de familia, la falta de tecnología adecuada y las evaluaciones.

De las investigaciones nacionales se pueden contar nueve investigaciones, de las cuales, ocho fueron realizadas de manera cuantitativa y una mixta, correspondiente al 88.88% (Sieglin & Ramos, 2007; Rodríguez et al., 2007; Urquidi & Rodríguez, 2010; Roque et al., 2011; Aldrete et al., 2013; Aguilar & Barraza, 2014; Cárdenas et al., 2014; Gracia y Barraza, 2014) y al 11.11% respectivamente (Ali El Sahili, 2012).

Se puede observar que 11.11% de los estudios se realizaron en primaria (Gracia & Barraza, 2014), 33.33% en universidades (Cárdenas et al., 2014; Urquidi & Rodríguez, 2010; Roque et al., 2011), 22.22% en preescolar (Aldrete et al., 2013; Aguilar & Barraza, 2014), el mismo porcentaje de las realizadas en educación básica (Rodríguez et al., 2007; Sieglin & Ramos, 2007) y finalmente un 11.11% en educación media superior (Ali El Sahili, 2012).

Se destaca que dos de las investigaciones nacionales fueron realizadas en la ciudad de Durango siendo éstas un 22.22% (Gracia

& Barraza, 2014; Aguilar & Barraza, 2014) y que de las dos investigaciones realizadas en universidades una de ellas se dirige

¿Qué se destaca de las investigaciones analizadas tanto nacionales como internacionales?

Al hacer un análisis de la información recuperada a nivel nacional e internacional en los diversos artículos e investigaciones se observa que existe un gran interés en conocer el comportamiento del estrés en docentes de los diferentes niveles educativos a través de diversas variables, entre ellas las sociodemográficas, que son muy usadas en dichos estudios, también es notorio el interés no solo México, sino en Latinoamérica y España principalmente.

Llama la atención que los resultados que se arrojan en la mayoría de los estudios tienen repercusiones en el desempeño de las tareas propias de la docencia, y que se reflejan en la salud mediante síntomas como dolores de cabeza, cansancio físico o fatiga y desesperación.

También se observa que las tareas administrativas y la sobre carga de trabajo académico son las situaciones que contribuyen en mayor medida en el estrés.

Por otra parte, resulta interesante que los resultados de los estudios sugieren un análisis con relación a la remuneración y al reconocimiento como factores que inhiben o favorecen la presencia del estrés.

Respecto al estrés en
Educación preescolar:
¿Qué se ha investigado
y qué implica ser
educadora?

Como es posible observar, las investigaciones de estrés estudian a los maestros de diferentes niveles educativos, ya que la función docente supone de por sí una gran demanda de esfuerzo en el trabajo y aunado a eso, las fuertes transformaciones del propio sistema educativo que implican un esfuerzo extra en la práctica diaria de los profesores y profesoras.

Sin embargo, se hace notar la falta de investigación específica en el nivel de preescolar lo cual es muy importante destacar, ya que es ahí donde comienza la educación básica y el esfuerzo que se solicita para las y los educadores de este nivel tiene importantes implicaciones para el desarrollo integral de los alumnos, es por ello que cada vez más se presentan situaciones asociadas al estrés en los responsables de este nivel educativo.

Las propias características del nivel, exigen al docente mayor compromiso, trabajo, preparación y hasta carga administrativa para llevar un registro puntual de cada uno de sus alumnos; el propio programa establece actividades específicas para este nivel que ningún otro exige.

La sociedad en general espera cada vez más del profesorado de este nivel educativo y se han quedado con mayor frecuencia en la observancia de las comunidades donde se insertan las escuelas, por lo que la profesionalización docente es ya una realidad que los y las educadoras no pueden eludir, ello ha generado situaciones

detonantes de estrés en mayor o menor grado, pero siempre presentes en este grupo de docentes.

Mucho se ha dicho acerca de los cambios que se esperan como consecuencia de la reforma educativa y de la propia profesionalización docente.

Las condiciones de vida actuales exigen esfuerzos mayores por parte de los actores educativos en todos los contextos, la constante demanda de la sociedad se ha hecho inminente en cada rincón del país y los medios de comunicación abonando a dichas demandas, ello ha generado un ambiente de tensión cada vez más constante e intenso.

¿Cuáles son las
interrogantes que
guían esta
investigación?

¿Cuál es el nivel de estrés de los y las docentes de educación preescolar?

¿Cuáles son los estresores más frecuentes en los y las docentes de educación preescolar?

¿Cuáles son los síntomas o reacciones que presentan con mayor frecuencia al estar estresados los y las docentes de educación preescolar?

¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento que suelen usar los y las docentes de educación preescolar cuando están estresados?

¿Cuál son los estresores relacionados con la reforma educativa, que más se presentan en los y las docentes de educación preescolar?

¿Cuál es la relación que existe entre las variables sociodemográficas de los y las docentes de educación preescolar y las dimensiones del estrés?

¿Qué objetivos persigue esta investigación?

- Identificar el nivel de estrés de los y las docentes de educación preescolar.
- Determinar los estresores más frecuentes en los y las docentes de educación preescolar.
- Determinar los síntomas o reacciones que presentan con mayor frecuencia los y las docentes de educación preescolar al estar estresados.
- Determinar las estrategias de afrontamiento que suelen usar los y las docentes de educación preescolar cuando están estresados.
- Determinar los estresores relacionados con la reforma educativa, que más se presentan en los y las docentes de educación preescolar.
- Establecer la relación que existe entre las variables sociodemográficas y académicas de los y las docentes de educación preescolar y las dimensiones del estrés.

¿Por qué es importante
investigar el estrés en
la educación
preescolar?

Gómez Pérez (2000) afirma “nunca... el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias y este...escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio” (p. 19).

Se sabe que quienes trabajan con personas, más que con objetos inanimados, presentan mayores niveles de estrés; igual que el que presentan quienes tienen un trabajo mental, en comparación con quienes realizan actividades físicas (UGT 2001, como se citó en Ali El Sahili, 2012).

Realizar la presente investigación es de suma importancia, ya que de los resultados que se obtengan será posible identificar el estado que guarda el estrés en la actualidad en los y las docentes de educación preescolar y en un momento posterior establecer estrategias de mejora en las condiciones de trabajo de aquellos que son los responsables de la educación de los infantes en este periodo escolar y con ello aportar al campo del conocimiento específicamente en este nivel, ya que además como se ha podido mostrar en el presente capítulo, no existen estudios suficientes que aporten al nivel de preescolar, dado que las investigaciones se centran en docentes universitarios o bien se generalizan como educación básica sin tomar en consideración que las características

del nivel de preescolar son complejas y muy diferentes a los otros dos niveles que complementan la educación básica.

La enseñanza está asociada en todo el mundo a niveles de estrés de sus practicantes (Golembiewski, Munzerider & Carter, 1983, como se citó en Ali El Sahili, 2012), de ahí la importancia de conocer cómo se presenta el estrés laboral en México, especialmente en Durango, en quienes ejercen esta profesión.

Conocer los niveles de estrés que presentan los y las docentes de preescolar, significa determinar cómo éste se manifiesta en las docentes a través de sus tres dimensiones, conociendo cuáles son los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento más frecuentes.

Dicha información permitirá, además, tener información estadística y datos precisos de cómo se correlaciona el estrés con las variables sociodemográficas como lo son el sexo, los años de servicio, y el tipo de escuela en la que laboran, para conocer de este modo las variaciones existentes entre cada tipo de docente.

Estudios recientes muestran que no sólo son relevantes las características personales y del tipo de trabajo, sino que también influyen las fuerzas estructurales que configuran la profesión, la organización social de las instituciones laborales y desarrollo económico (Chan et al., 2000, como se citó en Matud Aznar, García Rodríguez & Matud Aznar, 2002).

Establecer con precisión datos del estrés que se da en el nivel preescolar, dará pauta para que cualquier intervención implementada esté basada en el conocimiento profundo del fenómeno, y con ello encausar las acciones destinadas a subsanar los efectos del estrés, lo cual solo será posible al ser realizado este tipo de estudios.

El presente estudio permitirá entender el tipo de apoyo que los y las educadoras requieren para mejorar sus prácticas docentes, y por consecuencia coadyuvar a la mejora de la calidad educativa con docentes más saludables, ya que será un elemento clave para la toma de decisiones pertinentes en torno a una realidad fundamentada y actual. “Cuando los docentes se sienten apoyados por su organización, trabajan de mejor manera elevando la calidad de la productividad” (Chiaburu & Harrison, 2008, como se citó en Gracia y Barraza, 2014, p 26).

Los teóricos hablan del estrés

¿Qué se entiende por
estrés?

Cuando se habla de estrés se entiende como un desajuste entre la persona y las exigencias externas, atribuible a situaciones variadas, como las malas relaciones, la presencia de violencia, conflictos entre el papel que desempeñan los sujetos en el trabajo, etcétera. Las personas reaccionan de manera diferente ante una misma circunstancia, es decir, algunos sujetos pueden afrontar una situación de exigencia laboral sin mayor problema, mientras que otros en el mismo caso pueden presentar un cierto grado de estrés.

¿Cuáles autores
aportan a la definición
del estrés?

La definición de estrés ha sido muy controvertida desde que surgió por sus diferentes acepciones y generalidades de uso.

La palabra proviene del latín stringere que significa tensionar, apretar u oprimir; por lo que se utilizó en otros ámbitos como la física, hasta que Canon en 1932 por primera vez lo usara aplicándolo al desgaste humano. El concepto de estrés que Canon expuso, fue como una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos y que se podía medir.

Desde el momento en que se importó para la psicología por parte del fisiólogo canadiense Selye en el año de 1956, el estrés ha sido

entendido como reacción, como estímulo y como interacción. Como reacción o respuesta se entiende desde cambios fisiológicos, reacciones emocionales, cambios conductuales. Por otra parte como estímulo es capaz de provocar una reacción de estrés, y al ser entendido como interacción se refiere a las características del estímulo y los recursos del individuo.

Lazarus y Folkman (1986) definen el concepto de estrés refiriéndose a las interrelaciones que se producen entre la persona y su contexto, en el que está inserto. El estrés se produce cuando la persona valora lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal. Por medio se encuentra la evaluación cognitiva que realiza el sujeto; pero además, tiene en cuenta el elemento emocional que conlleva esta situación.

Lazarus (2000) plantea que a las personas que están inmersas en situaciones de tensión, se les realizan evaluaciones o valoraciones primarias en donde califican estas experiencias como irrelevantes, benignas- positivas o estresantes.

Por su parte Kreitner y Kinicki (2003, p. 499) refieren que el estrés es una respuesta adaptativa, mediatizada por las características y/o por los procesos psicológicos del individuo, que es la resultante de alguna acción, situación o suceso externo que plantea exigencias físicas o fisiológicas especiales a una persona.

Para Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) el estrés es el resultado de la interacción entre el trabajo y el individuo.

Schultz (1998, p. 399) define el estrés como "un trastorno que causa graves daños físicos y está muy generalizado con la vida del hombre moderno; es de origen y de naturaleza primordialmente psicológica".

El estrés es considerado por Davis y Newstrom (2003) como un término genérico que se aplica a las presiones que los individuos experimentan en la vida, puesto que la presencia del estrés en el trabajo es prácticamente inevitable en muchas labores.

Muñoz (2003), menciona que el concepto de estrés sigue siendo objeto de controversia, y muchos lamentan la imprecisión, ambigüedad y polisemia con que aún se emplea el término, no solo en el lenguaje de la calle, sino también en el propio ámbito del estrés.

El estrés se puede convertir en un riesgo para la seguridad y la salud cuando dicho estrés se prolonga en el tiempo.

El estrés se puede presentar en cualquier actividad que realizan los seres humanos por lo que dependiendo del ámbito se le otorga un término diferente.

Barraza (2007) en su artículo "El campo del estudio del estrés" del programa de investigación Estímulo-Respuesta al programa de investigación Persona-Entorno, expone el siguiente concepto:

algunas características del entorno en que se desenvuelve un organismo pueden ser concebidas en términos de carga y exigencias impuestas, o en su defecto, de elementos aversivos y nocivos que impactan en el equilibrio funcional del organismo.

¿Qué es el estrés
laboral y cómo se
define?

Aunque el estrés se ha visto presente en varios ámbitos de la vida cotidiana es frecuente escuchar que las personas se estresan en sus trabajos.

El estrés laboral se ha definido como el conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, el entorno o la organización del trabajo.

Diamantopoulou (2002) define al estrés como un modelo de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y de conducta a ciertos aspectos adversos y dañinos del propio trabajo, la organización y entorno laborales; así mismo afirma que es un estado caracterizado por altos niveles de agitación y angustia y, a menudo, del sentimiento de no saber sobrellevarlo.

El estrés es un problema de adaptación a nuestro entorno, y el estrés laboral un problema de adaptación a nuestro entorno laboral que nos produce angustia y sensación de indefensión (Buendía, 1997).

La organización internacional del trabajo (OIT) en 1993, se refiere al estrés laboral como una enfermedad peligrosa para las economías de los países industrializados en vías de desarrollo y sostiene que las empresas que ayuden a sus empleados a hacer frente al estrés y reorganicen con cuidado el ambiente de trabajo, en función de las aptitudes y las aspiraciones humanas tienen más posibilidades de lograr ventajas competitivas.

Cano (2002, como se citó en Ramírez, D´aubeterre y Álvarez, 2010) define al estrés laboral como una apreciación subjetiva resultado de la interacción entre la persona y su ambiente de trabajo. Desde esta perspectiva el estrés se produce cuando se genera una discordancia entre las demandas del ambiente y los recursos del sujeto para hacerles frente.

Cuando se habla de
estrés laboral Docente
¿A qué se refiere?

En esta investigación se considera al estrés laboral desde una perspectiva de la docencia y específicamente en docentes de educación preescolar, ya que este grupo en particular cuenta con características propias, dignas de ser estudiadas con especificidad. Kyriacou (2003), menciona que un alto nivel de estrés en la profesión docente puede provocar una serie de consecuencias desagradables. Puede bajar la moral del profesor y socavar su capacidad de transmitir su entusiasmo por la enseñanza. Este tipo de estrés puede rebajar la calidad del trabajo de dos formas. La

primera, si la sensación de enseñar es estresante y se prolonga el tiempo de esta sensación, el profesor puede perder el interés por el trabajo y minar la satisfacción del mismo.

La segunda, las interacciones con sus alumnos pueden influir negativamente, ya que el clima del aula favorece o impide que la enseñanza sea eficaz; si se consigue tratar adecuadamente el estrés se podrá mantener un alto nivel de calidad en su trabajo docente.

Barraza (2012) define al estrés laboral docente como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Tomando como fundamento el Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés (Barraza, 2006) que inicialmente se construyó para el campo del estudio del estrés académico.

Para la presente investigación, el concepto de estrés laboral docente se adopta de la definición de Barraza (2012) en la que el estrés laboral docente se define como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico el cual se valora a través de las exigencias y presiones a las que se enfrenta un profesor en su entorno organizacional e institucional.

¿Cuáles modelos
teóricos sustentan el
estrés y cómo lo
explican?

Así como las definiciones de estrés son muy variadas, también existen diversos modelos que buscan explicar el estrés, por ello a continuación se presentan algunos que son tomados en cuenta como referente teórico de esta investigación.

Mansillas (2010), explica algunos de los modelos teóricos del estrés laboral, de la siguiente manera:

El estrés resulta de las elevadas demandas psicológicas y la baja libertad para tomar decisiones, o dicho de otra manera el bajo control. El nivel de producción de la empresa es lo que deriva el nivel de demandas laborales, mientras que el nivel del control resulta del organigrama, es decir, de la estructura de autoridad y del sistema de responsabilidades.

El ritmo, la cantidad y la rapidez del trabajo, las órdenes contradictorias, demandas conflictivas la necesidad de concentración la cantidad de interrupciones y el depender del ritmo de trabajo de los demás, propician la demanda elevada.

Por su parte el control se refiere al conjunto de recursos con los que cuenta el trabajador para responder a las demandas, ello determina tanto su nivel de formación y habilidades como su grado de autonomía y de participación en la toma de decisiones sobre aquellos aspectos que afectan su trabajo.

¿Cómo se explica el
Modelo de interacción
entre demandas y
control?
(Karasek, 1979)

De acuerdo con el modelo, (Karasek, 1979, como se citó en Mansilla, 2010) el alto estrés se produce cuando se dan de manera conjunta las condiciones de alta demanda psicológica y bajo control de la toma de decisiones. Las categorías de trabajo restantes serían de bajo estrés (baja demanda y alto control), activo (alta demanda y alto control), y pasivo (baja demanda y bajo control). Por tanto, el surgimiento del estrés laboral se da cuando las demandas de trabajo son altas y al mismo tiempo, la capacidad de control de la misma es (por falta de recursos) baja (figura 1).

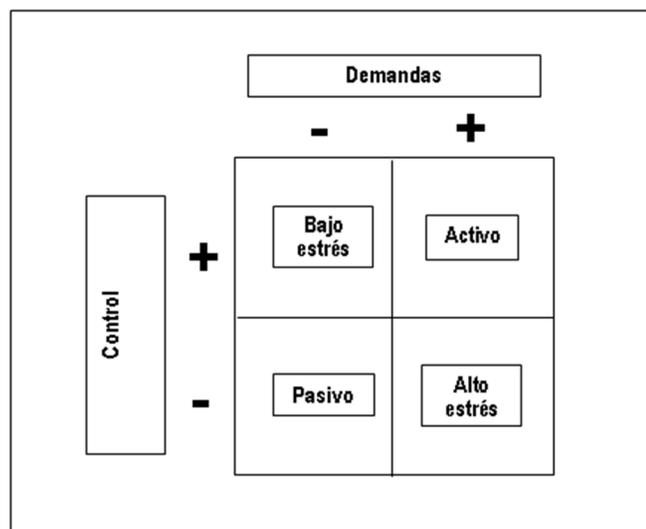


Figura 1. Representación gráfica del Modelo de interacción entre demandas y control (Karasek, 1979).

¿En qué consiste el modelo de interacción entre demandas, control y apoyo social?
(Jhonson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990)

¿Cuál es el Modelo de desequilibrio entre demandas, apoyos y restricciones?
(Payne & Fletcher, 1983).

Mansilla (2010) explica que, Jhonson y Hall (1988) y Karasek y Theorell (1990), amplían el modelo de interacción demandas-control (Karasek, 1979, como se citó en Mansilla, 2010), e introducen la dimensión de apoyo social como moduladora, esto significa que un nivel de apoyo social alto en el trabajo disminuye el efecto del estrés, mientras que un nivel bajo lo aumenta.

Este tercer factor modificador es precisamente la cantidad de apoyo social que pueden dar los superiores y compañeros de trabajo. Explica además que cuando el apoyo social existe y es adecuado, puede amortiguar parte del potencial del estresor que se genera por la combinación de las altas demandas o exigencias y el bajo control.

El apoyo social se refiere a las relaciones interpersonales entre los compañeros y entre los subordinados y los jefes, y puede influir en los cambios en la organización y en el clima laboral.

Por lo tanto la prevención del estrés laboral se realiza optimizando las exigencias laborales, aumentando el control del trabajador sobre sus condiciones laborales e incrementando el apoyo social de jefes, subordinados y compañeros, como se observa en la figura 2.

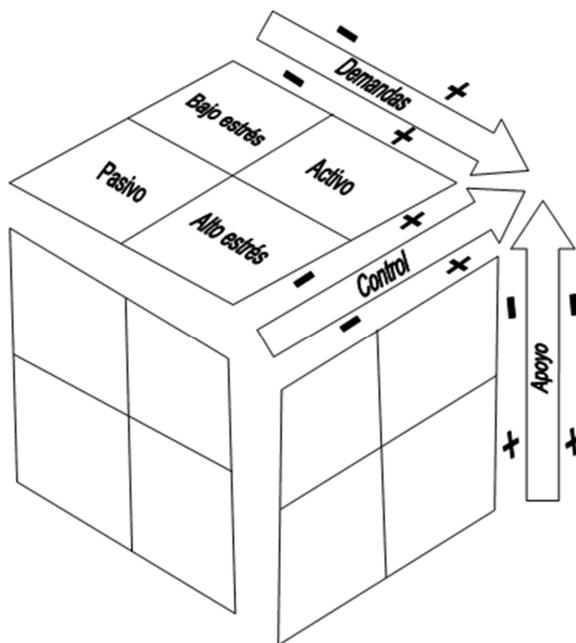


Figura 2. Representación gráfica del Modelo de interacción entre demandas control y apoyo social. (Jhonson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990).

Payne y Fletcher (1983, como se citó en Mancilla, 2010), proponen este modelo, el cual establece que el estrés laboral es el resultado de la falta de equilibrio entre los factores; demandas, apoyos y restricciones: las demandas laborales entendidas como: tareas y ambiente laboral, representado por los estímulos técnicos, intelectuales, sociales o económicos; por su parte los apoyos laborales, se dan por el grado con que el ambiente laboral contiene recursos disponibles que resultan relevantes para satisfacer las demandas laborales, pueden ser de tipo técnico, intelectual, social, económico, etc. y las restricciones laborales que se refieren a las

limitaciones que dificultan la actividad laboral debido a la carencia de recursos e impiden al trabajador afrontar las demandas.

Por tanto, este modelo explica que el estrés se produce cuando no hay equilibrio entre estos factores laborales. Es decir, las demandas no son estresantes si el trabajo proporciona buenos niveles de apoyo y bajos niveles de restricciones. En sí, las demandas pueden resultar positivas en circunstancias apropiadas debido a que además de que pueden ser estimulantes, permiten la puesta en práctica de las habilidades (figura 3).

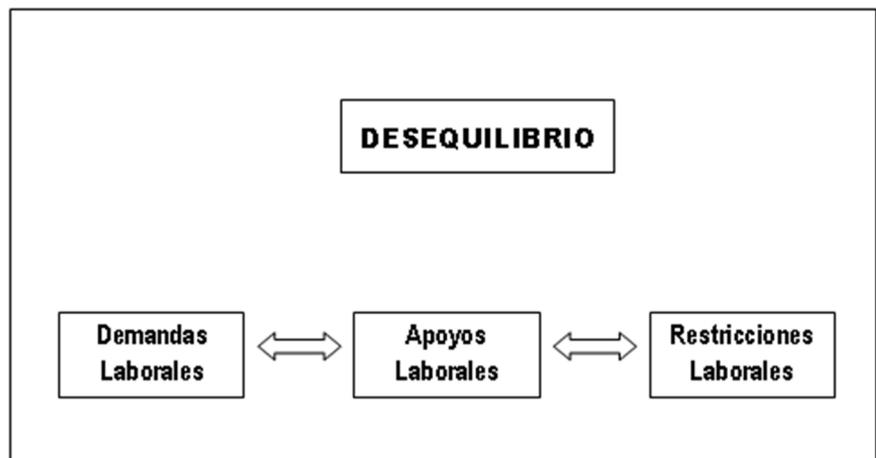


Figura 3. Representación gráfica del Modelo de desequilibrio entre demandas, apoyos y restricciones (Payne & Fletcher, 1983).

Según Mansilla (2010):

¿En qué consiste el Modelo de desajuste entre demandas y recursos del trabajador de Harrison (1978)?

El estrés laboral es debido a la falta de ajuste entre las exigencias y demandas de trabajo a desempeñar y los recursos disponibles del trabajador para satisfacerlas (Harrison, 1978, como se citó en Mansilla, 2010).

Lo que este modelo propone es que el desajuste entre las demandas del entorno y los recursos de los trabajadores para afrontarlas es lo que produce el estrés. El estrés se inicia mediante un proceso que parte de la existencia de un desequilibrio percibido por el trabajador entre las demandas profesionales y los recursos y capacidades del propio trabajador para realizarlas.

Tres factores importantes se pueden identificar en la generación del estrés laboral: a) los recursos con los que cuentan el trabajador para enfrentar las demandas y exigencias del medio laboral, b) la percepción de las demandas por parte del trabajador, c) las demandas en sí mismas (figura 4).

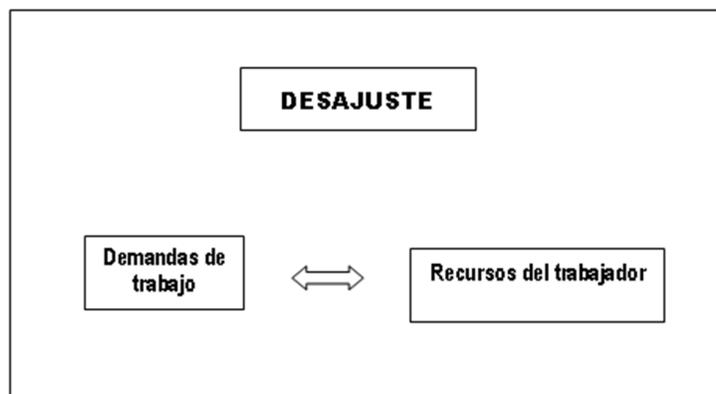


Figura 4. Representación gráfica del Modelo de desajuste entre demandas y recursos del trabajador (Harrison, 1978).

¿Cómo se explica el
Modelo orientado a la
dirección?
(Matteson e Ivancevich,
1987).

Matteson e Ivancevich (1987, como se citó en Mansilla, 2010) presentan este modelo que considera los siguientes componentes y lo explican de esta manera: los estresores, entre los que incluyen no sólo factores organizacionales (factores intrínsecos del puesto, de la estructura y control organizacional, del sistema de recompensa del sistema de recursos humanos y de liderazgo) sino también los extraorganizacionales (factores familiares, problemas económicos, legales etc.); estos estresores inciden sobre la apreciación-percepción cognitiva de la situación por el trabajador; ésta, a su vez, incide sobre los resultados fisiológicos, psicológicos y comportamentales de esa apreciación-percepción cognitiva, y éstos, a su vez, sobre las consecuencias, tanto las referidas a la salud del individuo como las referidas a su desempeño en la organización.

Las diferencias individuales son consideradas como variables moduladoras que inciden sobre las reacciones entre los estresores y la apreciación- percepción cognitiva; entre la apreciación- percepción cognitiva y los resultados; y entre los resultados y las consecuencias, como se presenta en la figura 5.

¿Cuál es el Modelo de desbalance entre esfuerzo y recompensa? (Siegrist, 1996)

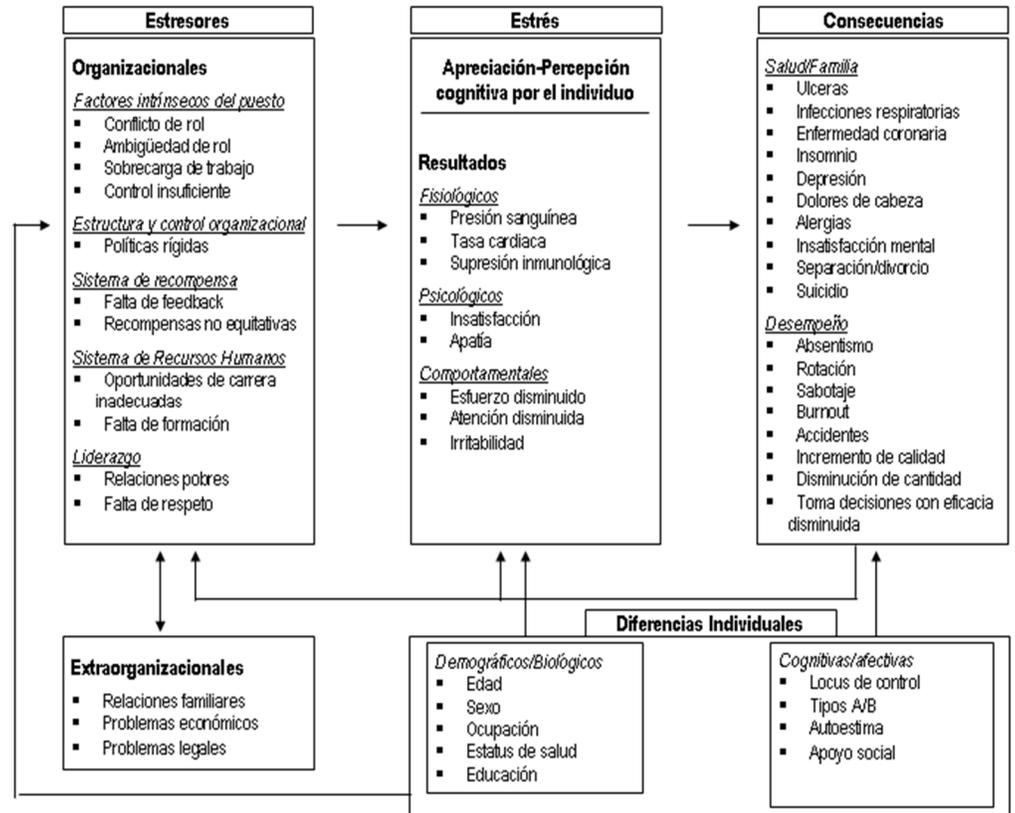


Figura 5. Representación gráfica del Modelo orientado a la dirección (Matteson e Ivancevich, 1987).

En este modelo el estrés laboral se produce cuando se presenta un alto esfuerzo y una baja recompensa (Siegrist, 1996, como se citó en Mansilla, 2010) las variables que lo sustentan son: variables de esfuerzo extrínseco, variables de esfuerzo intrínseco y variables de recompensa.

Según este modelo el alto esfuerzo en el trabajo puede ser extrínseco (demandas y obligaciones) o intrínseco (alta motivación con afrontamiento). Y explica que la baja recompensa está en función de tres tipos de recompensas principales que son: el dinero,

la estima, y el control del estatus. El estatus representa las poderosas amenazas producidas por la pérdida del empleo o degradación en el trabajo, es en sí, la gratificación, en relación a las expectativas de promoción, seguridad laboral y ausencia de riesgo en el descenso o pérdida del trabajo. El modelo revela que el estrés laboral se produce porque existe una falta de equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa obtenida. Y por tanto, se entiende que bajo estas condiciones, tanto la autoestima como la autoeficacia del trabajador estarán menguadas de manera importante como lo explica la figura 6.

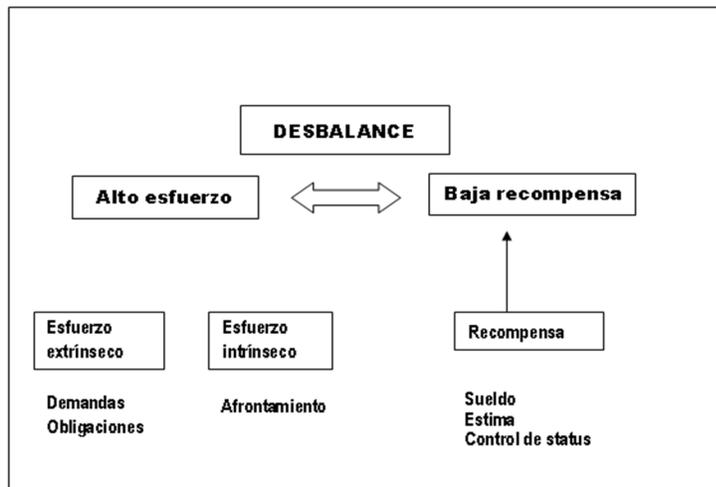


Figura 6. Representación gráfica del modelo de desbalance entre esfuerzo y recompensa (Siegrist, 1996).

¿En qué consiste el
Modelo de
inadecuación-
persona- entorno?
(Hackman & Oldham,
1980).

Creado por Hackman y Oldham en 1980 (como se citó en Ali El Sahili, 2012), éste resalta la mala adaptación entre las capacidades, expectativas o necesidades del trabajador y las oportunidades reales que el trabajo ofrece, en este modelo se hace referencia al hecho de que si las exigencias laborales son elevadas, difícilmente podrá hacerles frente el trabajador, sobre todo si las condiciones de trabajo no pueden modificarse. Significa que el docente no puede cambiar el grupo o la interacción con él o, si logra hacerlo, es de forma muy limitada. Resulta fundamental el papel apoyo social, ya que sirve de amortiguador, principalmente en situaciones de alta exigencia y bajo control.

Moriana (2002), en su tesis doctoral da a conocer los siguientes modelos teóricos explicativos acerca del estrés.

¿Cuáles son los 5
supuestos teóricos que
fundamentan al Modelo
Socioambiental del
Institute for Social
Research (I.S.R) de la
Universidad de
Michigan?

Se basa en una secuencia de causalidad que parte de las características del contexto real de trabajo a la experiencia subjetiva que presenta el trabajador y de cómo responde ante él, hasta los efectos que se tienen a largo plazo en relación a su salud física y psíquica.

Considera 5 supuestos teóricos fundamentales. Primero, indican que existe una correspondencia, aunque no exista identidad entre el ambiente real del objetivo y el subjetivo. El supuesto dos, el ambiente psicológico tiende a producir tipos de respuestas acordes

con el ambiente percibido. El tercer supuesto expresa que el estado de salud o enfermedad del sujeto resulta de los conjuntos de respuesta que emiten los sujetos. El supuesto cuatro, se relaciona con las características de la personalidad o su dotación constitucional y genética son decisivas en el desarrollo de este proceso de estrés y finalmente el quinto supuesto que se relaciona con el conjunto de relaciones que el sujeto mantenga. Los moderadores en el proceso de estrés según este modelo son la personalidad, la dotación genética y las relaciones sociales, estos moderadores establecen una secuencia explicativa de la conexión entre el trabajo y la salud, como determinantes en la aparición del fenómeno estrés.

¿En qué consiste el
Modelo de McGrath: El
estrés como proceso?
(McGrath, 1983).

Basado en tres aspectos del estrés: la dimensión procesual, las fuentes posibles de estrés dentro de una organización y los aspectos objetivos y subjetivos del estrés. En este modelo el ciclo del estrés comienza en una situación subjetiva tal y como realmente se presenta, luego se pasa a la interpretación de la situación tal y como cada uno lo percibe, eso significa que se valora el nivel de dificultad de las exigencias requeridas por cada situación; si ésta se percibe o evalúa como un peligro y/o una amenaza, aparece la sensación de estrés. De manera automática se siente la necesidad de responder al peligro con una respuesta adecuada y que una vez

que se lleva a cabo da lugar a una conducta que busca volver o mantener la situación inicial y/o modificar la situación de situación de amenaza y peligro. Este proceso se da de manera cíclica.

La situación objetiva puede llegar a ser potencialmente estresante puede estar relacionada con seis situaciones y/o factores propios del trabajo: la tarea, los roles, el escenario, el ambiente físico, el ambiente social y la persona, es decir todo aquello que surge en el campo donde se labora.

¿Cómo explica Moriana en 2002 el modelo de Cooper y Cox (1985)?

Cooper y Cox (1985, como se citó en Moriana, 2002) desarrollan un modelo de estrés ocupacional en el que afirman que el estrés conduce a la enfermedad y a la disfunción ocupacional.

Según este modelo, el proceso de estrés se desarrolla en cuatro fases: estresores, diferencias individuales, efectos individuales, efectos individuales y organizacionales y enfermedad, y los describen de la siguiente manera: en cuanto a los estresores o fuentes de estrés, describe las condiciones físicas, sobrecarga, responsabilidad, estrés de rol, ambigüedad, conflicto, desarrollo de carreras, claridad, ausencia/exceso, relaciones en el trabajo, clima, participación y comunicación.

En relación a las características individuales, distingue entre personales (ansiedad, neuroticismo, ambigüedad, y Patrón de Conducta Tipo A), las familiares y sociales.

Con relación a la sintomatología distingue entre síntomas individuales (hipertensión, colesterol, depresión, bebida, tabaquismo, insatisfacción y apatía) y los síntomas organizacionales (absentismo, rotación, problemas y calidad pobre) y finalmente las enfermedades (cardiovasculares, mentales y accidentes).

¿En qué consiste el
Modelo sistémico
cognoscitivista de
Barraza (2006)?

Barraza explica en su libro “Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras”, que el Modelo Sistémico Cognoscitivista (el cual para su construcción se tomó como base la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1991) y el modelo transaccional del estrés (Cohen & Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; Lazarus & Folkman, 1986) es el respaldo teórico a pesar de ser construido inicialmente para el estudio del estrés académico permite conceptualizar el estrés laboral a partir de sus cuatro hipótesis constitutivas.

La primera hipótesis establece cuáles son los tres componentes del estrés: estresores, síntomas y afrontamiento. Se le llaman estresores a la serie de demandas del entorno escolar que son consideradas la fuente del estrés. Los síntomas son el componente del estrés laboral, los cuales pueden ser físicos, psicológicos y comportamentales. El afrontamiento se refiere al actuar de las educadoras ante los síntomas que indican la presencia de una

situación estresante, es decir a las diferentes acciones que reportan las educadoras para enfrentar su estrés.

La segunda hipótesis del estrés como estado psicológico que nos lleva a reconocer al proceso de valoración, de orden cognoscitivo, como el proceso desencadenante del estrés.

La tercera hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés, ella conduce a establecer el aspecto visible del estrés al determinar un conjunto de síntomas que constituyen sus diferentes manifestaciones observables o auto-observables.

La cuarta hipótesis correspondiente al afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: esta hipótesis le da al sujeto un papel activo enfatizando el papel adaptativo del estrés.

¿Cuáles con los supuestos teóricos de los que parte el modelo sistémico Cognoscitivista? (Barraza, 2006)

La construcción de este modelo parte de seis supuestos teóricos, tres de ellos tomados de la teoría de sistemas y tres del enfoque transaccionalista del estrés.

a) Postulados sistémicos

- El ser humanos se puede conceptualizar como un sistema abierto.
- El ser humano, como sistema abierto, relacionándose con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output).

- El ser humano, como sistema abierto, se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar el equilibrio sistémico.

a) Postulados Transaccionalistas.

- La relación persona entorno se da a través de tres componentes principales: acontecimiento estresante (entrada), interpretación del acontecimiento y activación del organismo (salida).
- El ser humano realiza una valoración cognitiva del acontecimiento potencialmente estresante y de los recursos de que se dispone para enfrentarlo.
- Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos de que dispone la persona para enfrentarlos sobreviene el estrés que obliga a la persona a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento.

*¿Qué papel juegan los postulados en este modelo?
(Barraza, 2006)*

Estos postulados base hacen posible la lectura sistémico cognoscitivista del estrés laboral de las educadoras y se puede entender de la siguiente manera: el entorno le plantea a la educadora un conjunto de demandas o exigencias; estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la

educadora, en el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores, mismos que constituyen el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la educadora con su entorno laboral.

Este desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar la situación, una vez que esto sucede la educadora responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.

Cuando las estrategias de afrontamiento son aplicadas, en caso de ser exitosas, la educadora recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas la educadora realiza un tercer proceso de valoración que la conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado, tal como se observa en la figura 7.

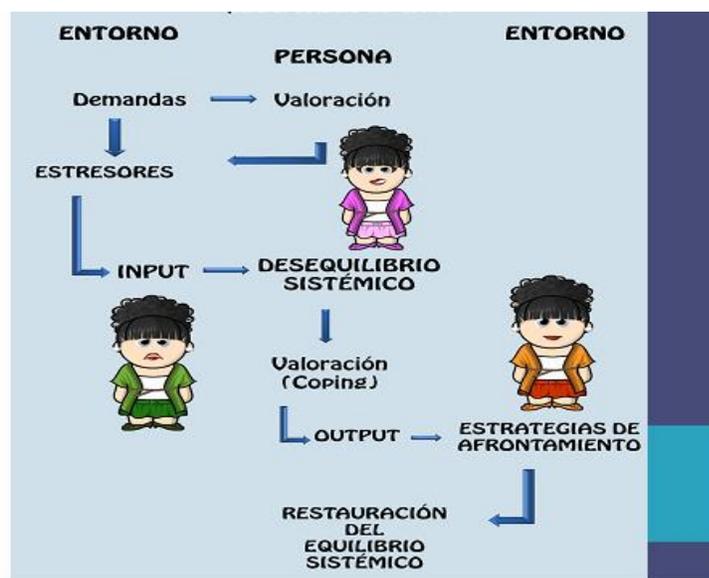


Figura 7. Representación gráfica del modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés laboral en educadoras (Barraza, 2006).

¿Por qué se elige el
Modelo Sistémico
Cognoscitivista (Barraza,
2006) para realizar la
investigación?

Por qué aborda de manera específica el tratamiento del estrés en educadoras desde la conceptualización del estrés hasta la posibilidad de aplicar de un instrumento validado que permite identificar en los y las docentes de educación preescolar los niveles de estrés que presentan, tanto en los estresores, síntomas, y las estrategias de afrontamiento. Ello permite que la investigación sea más concisa y pertinente, ya que es el modelo que mejor corresponde a los objetivos planteados, a diferencia de cualquier otro que aborda el estrés desde perspectivas no específicas para educadoras, considerando que el propio Barraza lo toma para la construcción del Inventario SISCO-ELE (para el estudio del Estrés Laboral en Educadoras).

El camino de la investigación

¿Qué es un paradigma
y cuál se consideró
para la investigación?

El concepto de paradigma se suele utilizar como un parámetro para confrontar las ciencias naturales con las sociales, aunque realmente define la ciencia auténtica que permite conocer la realidad a la cual se refiere.

Según Kuhn (1975), define paradigma como una red de creencias teóricas y metodológicas, valores, ideas, técnicas y procedimientos compartidos por una comunidad científica para solucionar problemas.

Guba (1990), por su parte, plantea que los paradigmas son sistemas de creencias básicas de acuerdo a una postura ontológica, su enfoque epistemológico y su estrategia metodológica.

Martínez (1991), señala que los paradigmas son el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia, se refiere a los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento, es decir, una forma objetiva de representar el conocimiento.

Por una parte la epistemología positivista que se caracteriza por ser objetiva, y que el conocimiento se obtiene al formular preguntas correctas a la naturaleza y dejar que ésta responda, además buscar

la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados también es por naturaleza experimental y manipulativa en donde el centro del problema es lo empírico, la naturaleza misma es capaz de ser sometida a experimentación, cuidadosamente controlada.

Según este paradigma la realidad no se descubre, se produce, pues se considera que el conocimiento es un producto de la realidad humana, ya que desde el punto de vista epistemológico es subjetiva. Los hallazgos de la investigación deben ser consistentes con la tradición existente en un área y de la comunidad crítica.

Por su parte el postpositivismo expresa una filosofía determinista en la cual se establece un razonamiento de causa y efecto; es reduccionista ya que intenta condensar en un grupo pequeño las ideas a probar, como el caso de las variables que componen las preguntas de investigación; el conocimiento se fundamenta en la observación y medición de la realidad objetiva empleando estrategias de indagación que le permiten, mediante instrumentos predeterminados, obtener datos que se someten a procesos estadísticos (Creswell, 2003).

Se concibe el conocimiento como resultado de la interacción de una dialéctica entre conocedor y objeto conocido. Además, el paradigma emergente o paradigma postpositivista significa un rescate del sujeto y de su importancia, que la mente construye la

percepción por medio de formas propias o categorías. Tanto lo percibido como su significado dependen de la formación previa, de las expectativas y creencias de quien construye.

Martínez (1999) señala, que la diferencia esencial entre el paradigma positivista y postpositivista se encuentra al nivel de la gnoseología o teoría del conocimiento. Por cuanto la orientación postpositivista supera el esquema de la percepción como reflejo de cosas y el conocimiento como copia de la realidad.

El postpositivismo actual, heredero de la tradición positivista sin las mismas insuficiencias que su antecesora, reevalúa los conceptos de realismo, objetividad e investigación flexibilizándolos. La realidad no es absoluta sino socialmente construida, el logro de la objetividad es progresivo a través de sucesivos contactos con los hechos estudiados, y existen modos de conocimiento no estrictamente experimentales. En esencia los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

Se considera para esta investigación el paradigma postpositivista ya que se espera obtener una aproximación a la realidad mediante una relación dialógica entre el investigador y el objeto de estudio, mediante el realismo crítico.

¿Por qué se utilizó el enfoque cuantitativo?

Para este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea (Kemmis, 1988).

Otro aspecto a considerar es el enfoque, puede ser cuantitativo o cualitativo. De acuerdo al paradigma postpositivista, el enfoque que corresponde a éste es el cuantitativo, que a diferencia del cualitativo que se utiliza primero para definir o refinar el problema de investigación, en éste se utiliza la recolección y análisis de datos para contestar las preguntas de investigación establecidas previamente (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

Pérez Serrano (1994) explica que este enfoque busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, determinístico y repetible, considera que la realidad es observable, medible y cuantificable, su metodología sigue el método hipotético-deductivo y se inscribe en la tradición empírico-analítica.

El enfoque cuantitativo, se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación, representa una expresión concreta que simboliza una realidad. Esta afirmación se sustenta en el principio de que lo que no se puede medir no es digno de credibilidad. Por ello todo debe estar soportado en el número, en el dato estadístico que aproxima a la manifestación del fenómeno. Por ello se concibe este enfoque como una descripción de fenómenos que se apoya en los hechos dados.

Los estudios con un enfoque cuantitativo se inclinan por una noción de verdad más apegada a los estudios en tiempo y lugar.

Al ser ésta una investigación cuantitativa, se presupone la aplicación de instrumentos para la recolección de los datos que posteriormente se codifican, tabulan y analizan para concretar conclusiones. Éstos serán sujetos a procesos de confiabilidad y validez.

¿Qué es el diseño en una investigación?

El diseño según Hernández et al. (2003) es la estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere para la investigación.

Para la presente investigación, atendiendo el alcance del estudio, se emplea el diseño no experimental, ya que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, en los cuales no se interviene o manipula el factor de estudio, es decir se observa en la realidad, lo que en este caso se hace es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

Es un estudio transversal, debido a que se realiza en una sola oportunidad, por lo que no existen periodos de seguimiento. A éste también se le denomina “de corte” ya que intenta analizar el fenómeno en un periodo de tiempo corto, o en un punto en el

tiempo, es como dar un corte al tiempo y decir que es lo que sucede ahí en ese momento.

¿A qué se refiere el tipo de investigación?

Palella (2006) y Arias (2006) coinciden en que la investigación científica pone como punto de partida la existencia de un mundo social tangible que pueda ser estudiado con mayor efectividad si se sigue un proceso sistemático en la recolección y análisis de la información.

En este sentido el uso de un método científico supone diseñar un plan que guíe la observación y análisis del fenómeno; requiere de una definición clara y precisa de lo que quiere buscar y de la ruta a seguir para encontrarlo.

El nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio. Así en función de su nivel el tipo de investigación o propósito de la investigación puede ser: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo.

La investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos

y personas. En estas investigaciones luego de recoger los datos se expone y resume la información de manera cuidadosa y luego se analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

Por su parte las investigaciones correlacionales son en las que estudian las relaciones entre variables dependientes e independientes.

La investigación explicativa se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En este sentido los estudios explicativos se pueden ocupar tanto de la determinación de las causas como de los efectos, mediante la prueba de hipótesis, sus resultados y conclusiones constituyendo un nivel más profundo de conocimientos.

Estos cuatro tipos de investigación según Hernández et al. (2003) los establecen basándose en la estrategia de investigación que se emplea.

Al respecto Best (1982) manifiesta, que los estudios descriptivos comprenden la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de las circunstancias presentes en un momento determinado.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Dankhe, 1989, como se citó en Hernández et al., 2003).

Mientras que para Hernández et al. (2006), los estudios correlacionales asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población y tienen como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular. Los estudios correlacionales miden el grado de asociación entre dos o más variables. Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y, después, miden y analizan la correlación.

La presente investigación es descriptiva y correlacional, ya que, más que explorar un fenómeno nuevo, busca profundizar y detallar una realidad, así como explicar la relación causal entre variables.

¿Qué son las variables y cuáles se consideran en la investigación?

Según Hayman (1969), en el sentido más general, una variable es algo que puede cambiar, sea cuantitativa o cualitativamente; también se puede referir a atributos propiedades o características que pueden cambiar de un individuo a otro. En la investigación interesa descubrir relaciones existentes entre las variables y las maneras de influir sobre aquellas que pueden cambiar dentro de los individuos.

Según Briones (1996), las variables son propiedades, características o atributos que se dan en grados o modalidades diferentes en las personas y, por derivación de ellas en los grupos o categorías sociales.

Las variables de este estudio son:

Estrés laboral docente: que como se menciona en el marco teórico para la presente investigación se refiere a las exigencias y presiones a las que se enfrentan los y las educadoras en su entorno organizacional e institucional.

- Estresores: son aquellas situaciones desencadenantes del estrés. Pueden ser cualquier estímulo externo o interno (tanto físico, químico, acústico o somático como sociocultural).
- Síntomas: Serie de reacciones que pueden ser clasificadas como físicas, psicológicas o comportamentales.
- Estrategias de afrontamiento: son el 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.

Las variables sociodemográficas y académicas: entendidas como características propias de los y las educadoras, y las obtenidas a través de su formación o trayectoria profesional las cuales son: sexo, estado civil, número de hijos, función que desempeña, preparación profesional, años de servicio, y nivel de carrera magisterial.

¿Cómo se define la población?

El término población es abordado por Arias (2006, p. 81), como “el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación”, ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio.

Chávez (2007) define población como el universo de la investigación, constituida por características o estratos para distinguir sujetos, sobre los cuales se pretende generalizar los resultados.

Por su parte Ramírez (2001) señala que comprende un conjunto limitado por el ámbito del estudio a realizar; es un subconjunto del universo, conformado en atención a un determinado número de variables en estudio.

¿Quién participa en esta investigación?

En la presente investigación, la población la constituyen las y los docentes del sector 02 que se encuentran en servicio, pertenecientes el nivel educativo de preescolar del subsistema estatal durante el ciclo escolar 2015-2016.

El sector 02 cuenta con cuatro zonas escolares a su cargo (zona 001, zona 002, zona 005 y zona 016), mismas que se ubican en la ciudad de Durango.

Algunas zonas escolares comprenden jardines de niños urbanos y rurales, así como oficiales y particulares.

Todos los y las docentes encuestados forman parte del sector 02 y comparten algunas características en común, todos se enfrentan actualmente a la puesta en marcha de la presente reforma educativa y sus implicaciones principalmente los jardines oficiales. La población considera 245 docentes en servicio según la plantilla de personal vigente para el presente ciclo escolar.

Se entregaron 245 cuestionarios, se recuperaron 215, de los cuales se eliminaron 3 por no cumplir con la regla de decisión del 70% de respuestas, quedando 212 cuestionarios válidos.

¿Qué son las técnicas e instrumentos de recolección y cuáles se utilizaron?

Una investigación exitosa requiere en gran medida de la pertinencia de las técnicas seleccionadas para la recolección de la información, además de que los instrumentos utilizados sean idóneos para ello. Para Munch y Ángeles (2009) la encuesta es definida como una técnica que consiste en obtener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario o de la entrevista

Méndez (1998) define a las fuentes y técnicas para recolección de la información como los hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permiten tener información. Por su parte, Arias (2006, p. 67) define técnica como “el procedimiento o forma particular de obtener datos o información. Las técnicas son

particulares y específicas de una disciplina, por lo que sirven de complemento al método, el cual posee un carácter general”.

Así mismo, Arias (2006), considera la encuesta, sea oral o escrita como técnica para obtener información suministrada por un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismas, o en relación con un tema en particular.

Es por ello que para la presente investigación, la encuesta es la técnica utilizada, ya que cumple con los requerimientos del tipo de estudio que se realiza y en este sentido se considera pertinente.

Gómez (2006, p.122) en su libro de metodología de la investigación científica, menciona que, un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. En términos cuantitativos se captura la realidad que se desea captar.

Por su parte, García (2003), en el texto “El cuestionario como instrumento de investigación” explica que el cuestionario es un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo.

La presente investigación adopta al cuestionario como instrumento para la recolección de datos, ya que debido a sus características se

consideró el más adecuado para el problema de investigación planteado al inicio de este documento, y que de acuerdo con Cea D'Ancona (1998) es una de las técnicas de investigación social más utilizadas.

Entre las ventajas que presenta este instrumento, es que no se requiere de personal especializado para recoger la información, ya que se puede hacer de varias maneras, tal como enviarlo por correo, dejarlo de un día a otro sin necesidad de responderse con presión, porque el tiempo no es limitante, y proporciona respuestas con reflexión porque existe mayor libertad de expresión (Buendía, Colás & Hernández, 1997).

¿Qué es el Inventario SISCO (Barraza, 2012)?

El Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras (Barraza, 2012), se formuló a partir de las respuestas brindadas por las educadoras que participaron en un estudio cualitativo precedente que tuvo categorías prefijadas basadas en el modelo sistémico cognoscitivista del estrés, con las respuestas obtenidas se pudo desarrollar un estudio instrumental posterior que a su vez tomó en un primer momento la clave de criterio empírico, luego, en una segunda versión fue sometido a una evaluación psicométrica mediante la obtención de confiabilidad y de evidencias de validez, destacando el procedimiento de Análisis Factorial Exploratorio. Mediante estos tres procedimientos se obtuvo la versión final del Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral

en las educadoras, este proceso se describe a detalle a continuación.

El autor describe al instrumento como un inventario autodescriptivo, de pocos reactivos, realizable con rapidez en promedio de 10 a 15 minutos, su utilidad de aplicación está focalizada en ser un autoinforme de ejecución típica, ya que se dan las instrucciones a los potenciales respondientes para que informen sobre sus conductas o reacciones espontáneas o comunes; está referido exclusivamente a la variable estrés laboral en educadoras.

El procedimiento que se llevó a cabo por parte del autor para la realización del instrumento se desarrolló de la siguiente manera:

- 1.- Se construyó el inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras tomando en cuenta todas las respuestas proporcionadas por las educadoras en el estudio precedente.
- 2.- Se aplicó el inventario a una muestra no probabilística de docentes de educación preescolar de la ciudad de Durango.
- 3.- Se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 15.
- 4.- Se realizó una primera etapa de análisis consistente en: a) se obtuvo la media, posteriormente se transformó en porcentaje, de cada uno de los ítems que conforman las tres últimas secciones del inventario (estresores, síntomas, y estrategias de afrontamiento), y b) se aplicó la clave de criterio empírico $p > 25\%$ para determinar los ítems que quedaban en la segunda versión; mediante este criterio

se eliminaron cinco ítems de la primera versión, quedando la segunda versión compuesta por 57 ítems.

5.- Se realizó una segunda etapa de análisis, a esta segunda versión del inventario, a través de los siguientes procedimientos: a) se obtuvo la confiabilidad general del inventario que fue de .94 en Alfa de Cronbach, resultado valorado como muy bueno; b) se realizó el análisis de consistencia interna, en el que los resultados muestran que todos los ítems se correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00 y .01) con el puntaje global de cada encuestado, con lo que se confirma la homogeneidad del proceso de medición; y c) se realizó el análisis de grupos contrastados, en el cual se observó que todos los ítems permiten discriminar (significación entre .00 y .03) entre los grupos que indican un alto y bajo nivel de estrés laboral, afirmando con este resultado la direccionalidad única de los ítems que componen el Inventario. En los resultados obtenidos no fue necesario eliminar ningún ítem, por lo que la segunda versión pasó intacta al Análisis Factorial Exploratorio.

6.- Se realizó una tercera etapa mediante el análisis Factorial Exploratorio, los resultados obtenidos permitieron identificar las tres dimensiones del Inventario que explican el 44% de la varianza total; refiriéndose la primera dimensión a los estresores (Alfa de Cronbach = .93), la segunda dimensión a los síntomas (Alfa de

Cronbach = .90) y la tercera a las estrategias de afrontamiento (Alfa de Cronbach = .88). La tercera versión quedó constituida por 55 ítems.

¿Cuántos ítems se agregaron al instrumento original?

Como parte de la presente investigación se incluyeron 6 ítems al cuestionario original (inventario SISCO), que consideran situaciones relacionadas con la presente reforma educativa (RIEB, 2011), mismas que fueron sugeridas por parte de un pequeño grupo de ocho educadoras seleccionadas de diferentes zonas y sectores escolares, consideradas destacadas en su práctica docente cotidiana, valoradas como educadoras muy competentes y de actitudes positivas como la disposición al trabajo.

El cuestionario que se aplicó para este estudio se conforma de tres partes (Anexo 1): En la primera parte del cuestionario se integraron 7 ítems correspondientes a las variables sociodemográficas (sexo, estado civil, número de hijos) y académicas de los participantes (función que desempeña, años de servicio, preparación profesional y nivel de carrera magisterial) y la segunda parte Inventario SISCO-ELE con 53 ítems de los 55 que contiene el cuestionario original, distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro en términos dicotómicos.
- Un ítem para determinar la intensidad del estrés autopercebido, en un escalamiento numérico de respuesta con cinco opciones.
- 28 ítems en la dimensión de estresores (22 ítems del cuestionario original y 6 ítems relacionados con la reforma educativa).
- 17 ítems en la dimensión de síntomas
- 14 ítems en la dimensión de estrategias de afrontamiento (de los 16 del cuestionario original).

¿Cómo se llevó a cabo
el análisis de los
datos?

Se utilizó el programa PAWS Statics 18 para la recolección de datos; se presentan los resultados en tablas y posteriormente se realiza el análisis descriptivo y la discusión de los resultados en contraste con la teoría, posteriormente el análisis inferencial y finalmente las conclusiones, así como las recomendaciones pertinentes.

Arribando a los resultados

¿Qué resultados
surgen del cuestionario
aplicado?

A partir de los 212 cuestionarios válidos, se obtuvieron las respuestas siguientes:

La primera pregunta del cuestionario tiene la función de filtro, que consiste en identificar quienes se han sentido preocupados o nerviosos durante el transcurso del ciclo escolar y en base a la respuesta *sí* o *no* considerar únicamente a quienes *sí* se han sentido de esta forma. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Frecuencia con que los participantes han tenido momentos de preocupación o nerviosismo

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje Válido
Válidos	SI	196	92.45
	NO	16	7.54
		212	100
TOTAL			

Como se puede observar el 92.45% de los participantes respondieron sí, mientras que el 7.54% respondieron no a la pregunta filtro. Por lo que en adelante los resultados que se presentan corresponden a los 196 participantes que sí manifiestan haber tenidos momentos de preocupación o nerviosismo.

Estos resultados coinciden con los de Barraza (2012), en donde encontró que el 92% de las educadoras encuestadas reporta haber presentado estrés laboral en el transcurso del ciclo escolar que se aplicó el cuestionario. Y se difiere de Shuyuan (2009, como se citó en Barraza, 2012) quien afirma que solo el 75% de las educadoras reportaban presencia de estrés.

¿Qué caracteriza a los participantes que se manifestaron estresados?

Con los participantes que respondieron que sí, fue posible obtener la siguiente caracterización.

En relación a los participantes, el 81.1% son docentes frente a grupo, el 5.1% realiza otra función y el 1.5% son directoras con grupo.

Como es de esperarse en el nivel de preescolar el 97.3% son mujeres y el 2.7 % son hombres.

El estado civil se presenta de la siguiente manera: 51.6% casados, 28.8% en soltería, 13% divorciados, 5.4% en unión libre y 1.1% viudos.

En cuanto al número de hijos el 37.2% tienen dos hijos, el 21.8 % tres hijos, el 18.1% un hijo, un 13% ninguno, el 4.8% cinco hijos o más y un 4.3% cuatro hijos.

En relación a la preparación profesional el 71.5% cuenta con licenciatura, el 14.5% con maestría, el 13% con normal básica, y un 1% con especialidad.

De los años de servicio se encuentra que el 44.2% tienen de 11 a 20, el 31.6% de 1 a 10 y el 24.2% de 21 a 30.

Respecto al nivel de carrera magisterial el 55.1% no cuenta con ningún nivel, el 26.2% tiene nivel A, el 8% nivel B, el 7% nivel C, 1.6% nivel D, el 1.6% nivel BC, y un 0.5% nivel E.

¿Con qué frecuencia se presentaron los estresores en los participantes?

Como parte del cuestionario se integra una pregunta (tabla 2) en la que los propios docentes indicaron su nivel de preocupación o nerviosismo en donde 1 es poco y 5 es mucho.

Tabla 2
Nivel de preocupación o nerviosismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	POCO	33	16.8	17.7
	ALGO	35	17.9	18.8
	MÁS O MENOS	78	39.8	41.9
	SUFICIENTE	25	12.8	13.4
	MUCHO	15	7.7	8.1
	Total	186	94.9	100.0
Perdidos	Sistema	10	5.1	
Total		196	100.0	

Se puede observar que el 41.9% de los participantes ha tenido como nivel de preocupación 3 al cual se le ha asignado para fines de comprensión el calificativo más o menos.

Posteriormente se realizó el análisis de frecuencias para cada uno de los ítems del cuestionario aplicado a los y las docentes de educación preescolar, los cuales corresponden a las tres

dimensiones que componen al estrés: la dimensión estresores, la dimensión síntomas y la dimensión estrategias de afrontamiento.

En la tabla 3 se concentran los resultados obtenidos del ítem trabajo administrativo.

Tabla 3
Distribución de frecuencias para el ítem trabajo administrativo

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	10	5.1	5.1
	A VECES	110	56.1	56.4
	CASI SIEMPRE	51	26.0	26.2
	SIEMPRE	24	12.2	12.3
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Como se puede observar el 56.4% manifiesta que a veces se estresa por el trabajo administrativo.

Por su parte la tabla 4, muestra los resultados de la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por problemas personales y/o laborales con mis compañeras (os) de trabajo?

Tabla 4
Distribución de frecuencias para el ítem problemas personales y/o laborales con mis compañeras (os) de trabajo

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	68	34.7	35.2
	A VECES	113	57.7	58.5
	CASI SIEMPRE	10	5.1	5.2
	SIEMPRE	2	1.0	1.0
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

La tabla 4 muestra que el 58.5% de los participantes a veces se estresan por problemas personales y/o laborales con sus compañeras de trabajo.

Con relación a la indisciplina de los niños como estresor, las respuestas se presentan en la tabla 5.

Tabla 5
Distribución de frecuencias para el ítem indisciplina de los alumnos

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	38	19.4	19.5
	A VECES	131	66.8	67.2
	CASI SIEMPRE	24	12.2	12.3
	SIEMPRE	2	1.0	1.0
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Es posible observar que el 67.2% de los y las docentes manifiestan que a veces la indisciplina de los niños los estresa.

Por su parte, no lograr los objetivos planeados, arrojó los siguientes resultados que se muestra en la tabla 6.

Tabla 6
Distribución de frecuencias para el ítem no lograr los objetivos planeados

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	20	10.2	10.3
	A VECES	133	67.9	68.2
	CASI SIEMPRE	38	19.4	19.5
	SIEMPRE	4	2.0	2.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

La tabla 6 indica que el 68.2% de los encuestados a veces se sienten estresados por no lograr los objetivos planeados.

En lo concerniente a la supervisión de las autoridades, se muestra a continuación la tabla 7.

Tabla 7
Distribución de frecuencias para el ítem supervisión de autoridades

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	33	16.8	17.3
	A VECES	113	57.7	59.2
	CASI SIEMPRE	33	16.8	17.3
	SIEMPRE	12	6.1	6.3
	Total	191	97.4	100.0
Perdidos	Sistema	5	2.6	
Total		196	100.0	

En la tabla anterior se muestra que el 76.5% de los participantes a veces y casi siempre, se estresa a causa de la supervisión de las autoridades.

En relación a la sobre carga de trabajo, la tabla 8 expone los resultados obtenidos.

Tabla 8
Distribución de frecuencias para el ítem sobre carga de trabajo

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	19	9.7	9.7
	A VECES	97	49.5	49.5
	CASI SIEMPRE	46	23.5	23.5
	SIEMPRE	34	17.3	17.3
	Total	196	100.0	100.0

Según los resultados, el 49.5% de los participantes manifiestan sentirse estresados a veces por la sobrecarga de trabajo.

Los resultados que se presentan a continuación en la tabla 9 corresponden a la falta de materiales didácticos como un estresor.

Tabla 9
Distribución de frecuencias para el ítem falta de materiales didácticos

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	57	29.1	29.2
	A VECES	98	50.0	50.3
	CASI SIEMPRE	32	16.3	16.4
	SIEMPRE	8	4.1	4.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Es posible observar que el 50.3% de los participantes a veces se estresa por la falta de materiales.

La tabla 10 correspondiente a la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por el examen de carrera magisterial? Se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 10
Distribución de frecuencias para el ítem el examen de carrera magisterial

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	45	23.0	27.8
	A VECES	45	23.0	27.8
	CASI SIEMPRE	40	20.4	24.7
	SIEMPRE	32	16.3	19.8
	Total	162	82.7	100.0
Perdidos	Sistema	34	17.3	
Total		196	100.0	

Los resultados arrojan que un 55.6% de los participantes manifiestan nunca o solo a veces sentirse estresados por dicho examen.

En relación a lo numeroso del grupo los participantes respondieron conforme se muestra en la tabla 11.

Tabla 11
Distribución de frecuencias para el ítem lo numeroso del grupo

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	63	32.1	32.6
	A VECES	80	40.8	41.5
	CASI SIEMPRE	35	17.9	18.1
	SIEMPRE	15	7.7	7.8
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

La presente tabla muestra que el 41.5% de los y las docentes a veces se estresan por lo numeroso del grupo.

Con respecto a la organización del tiempo escolar, las respuestas de los participantes se concentran en la tabla 12.

Tabla 12
Distribución de frecuencias para el ítem la organización del tiempo escolar

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	53	27.0	27.2
	A VECES	114	58.2	58.5
	CASI SIEMPRE	22	11.2	11.3
	SIEMPRE	6	3.1	3.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

El 58.5% respondió estresarse a veces por la organización del tiempo escolar como lo muestra la tabla.

De la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por la aplicación de nuevas metodologías? se desprende la tabla 13 que se muestra a continuación.

Tabla 13
Distribución de frecuencias para el ítem la aplicación de nuevas metodologías

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	47	24.0	24.6
	A VECES	99	50.5	51.8
	CASI SIEMPRE	33	16.8	17.3
	SIEMPRE	12	6.1	6.3
	Total	191	97.4	100.0
Perdidos	Sistema	5	2.6	
Total		196	100.0	

Según la presente tabla el 51.8% se estresa a veces por la aplicación de nuevas metodologías.

Mientras que la tabla 14 presenta los resultados obtenidos de la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por la falta de apoyo de otros maestros? Refiriéndose a los de educación física, música, educación especial y otros.

Tabla 14
Distribución de frecuencias para el ítem la falta de apoyo de otros maestros

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	62	31.6	31.8
	A VECES	89	45.4	45.6
	CASI SIEMPRE	31	15.8	15.9
	SIEMPRE	13	6.6	6.7
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Como se puede apreciar en la tabla anterior el 45.6% de los participantes se estresa a veces por la falta de apoyo de otros maestros.

En relación a la acumulación del trabajo se obtuvieron los siguientes resultados concentrados en la tabla 15.

Tabla 15
Distribución de frecuencias para el ítem la acumulación del trabajo

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	19	9.7	9.7
	A VECES	105	53.6	53.6
	CASI SIEMPRE	42	21.4	21.4
	SIEMPRE	30	15.3	15.3
	Total	196	100.0	100.0

En la tabla se destaca que el 36.7% de los participantes casi siempre o siempre se estresa por la acumulación de trabajo.

En lo concerniente a la organización de festivales (tabla 16), los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 16
Distribución de frecuencias para el ítem organización de festivales

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	49	25.0	25.1
	A VECES	105	53.6	53.8
	CASI SIEMPRE	33	16.8	16.9
	SIEMPRE	8	4.1	4.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
	Total	196	100.0	

En la tabla se puede observar que el 53.8% de los y las docentes a veces se estresa por la organización de festivales.

Respecto a la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por las interrupciones de clase? Se presenta la siguiente tabla 17.

Tabla 17
Distribución de frecuencias para el ítem las interrupciones de clase

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	56	28.6	28.7
	A VECES	113	57.7	57.9
	CASI SIEMPRE	20	10.2	10.3
	SIEMPRE	6	3.1	3.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Como se observa en la tabla sólo un 3.1% siempre se estresa por las interrupciones de clase.

En la tabla 18 se presentan los resultados obtenidos al cuestionar acerca de la evaluación de los alumnos.

Tabla 18
Distribución de frecuencias para el ítem la evaluación de los alumnos

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	32	16.3	16.5
	A VECES	92	46.9	47.4
	CASI SIEMPRE	52	26.5	26.8
	SIEMPRE	18	9.2	9.3
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Se aprecia en los resultados que el 47.4% de los participantes a veces se estresa por la evaluación de los alumnos.

Los resultados que se presentan a continuación en la tabla 19 corresponden a la organización de las actividades a trabajar.

Tabla 19

Distribución de frecuencias para el ítem la organización de las actividades a trabajar

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	54	27.6	27.8
	A VECES	117	59.7	60.3
	CASI SIEMPRE	18	9.2	9.3
	SIEMPRE	5	2.6	2.6
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

La tabla presenta que el 60.3% de los participantes a veces se estresan por la organización de las actividades a trabajar.

Los resultados se muestran en la tabla 20

Los resultados que se muestran en la tabla 20 corresponde a la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por sus expectativas laborales no cumplidas?

Tabla 20

Distribución de frecuencias para el ítem mis expectativas laborales no cumplidas

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	31	15.8	16.1
	A VECES	108	55.1	56.0
	CASI SIEMPRE	41	20.9	21.2
	SIEMPRE	13	6.6	6.7
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

Como se muestra en la tabla el 56% de los y las docentes a veces se estresan por sus expectativas laborales no cumplidas.

La siguiente tabla 21, muestra los resultados obtenidos en relación al poco o nulo avance de los niños.

Tabla 21

Distribución de frecuencias para el ítem poco o nulo avance de los niños

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	24	12.2	12.3
	A VECES	108	55.1	55.4
	CASI SIEMPRE	50	25.5	25.6
	SIEMPRE	13	6.6	6.7
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Se observa en la tabla que el 55.4% de los participantes se estresa a veces por el poco o nulo avance de los niños.

De la realización de actividades extra clase los resultados se presentan en la tabla 22.

Tabla 22

Distribución de frecuencias para el ítem realización de actividades extra clase

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	43	21.9	22.2
	A VECES	92	46.9	47.4
	CASI SIEMPRE	48	24.5	24.7
	SIEMPRE	11	5.6	5.7
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

A este respecto el 47.4% de los participantes expresan a veces estresarse por la realización de actividades extra clase.

¿Cómo se comportaron los ítems relacionados con la reforma educativa incorporados al cuestionario?

La tabla 23 muestra los resultados en cuanto al examen de permanencia.

Tabla 23
Distribución de frecuencias para el ítem el examen de permanencia

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	33	16.8	18.1
	A VECES	28	14.3	15.4
	CASI SIEMPRE	30	15.3	16.5
	SIEMPRE	91	46.4	50.0
	Total	182	92.9	100.0
Perdidos	Sistema	14	7.1	
Total		196	100.0	

En esta tabla se destaca que el 66.5% de los participantes dice estresarse siempre o casi siempre por el examen de permanencia. Los resultados que se presentan a continuación en la tabla 24 corresponden a la pregunta ¿con qué frecuencia te estresas por perder el trabajo como consecuencia de la evaluación docente?

Tabla 24
Distribución de frecuencias para el ítem perder el trabajo como consecuencia de la evaluación docente

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	32	16.3	17.3
	A VECES	33	16.8	17.8
	CASI SIEMPRE	33	16.8	17.8
	SIEMPRE	87	44.4	47.0
	Total	185	94.4	100.0
Perdidos	Sistema	11	5.6	
Total		196	100.0	

Se observa en la tabla que el 47% de los participantes siempre se estresa por la posibilidad de perder el trabajo como consecuencia de la evaluación docente.

De la pregunta ¿con qué frecuencia te estresas por el cambio de personal en la institución? Se presenta la tabla 25 con los resultados.

Tabla 25
Distribución de frecuencias para el ítem cambio de personal en la institución

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	97	49.5	50.3
	A VECES	74	37.8	38.3
	CASI SIEMPRE	12	6.1	6.2
	SIEMPRE	10	5.1	5.2
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

En la tabla se destaca que el 50.3% de los participantes nunca se estresa por cambio de personal en la institución.

La siguiente tabla 26 muestra los resultados obtenidos para el ítem la reforma educativa y su puesta en marcha.

Tabla 26
Distribución de frecuencias para el ítem la reforma educativa y su puesta en marcha

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	33	16.8	17.3
	A VECES	46	23.5	24.1
	CASI SIEMPRE	38	19.4	19.9
	SIEMPRE	74	37.8	38.7
	Total	191	97.4	100.0
Perdidos	Sistema	5	2.6	
Total		196	100.0	

Los resultados indican que el 38.7% de los participantes siempre se estresan por la reforma educativa y su puesta en marcha.

Con respecto al nuevo sistema de ascensos como estresor, los resultados se presentan en la tabla 27.

Tabla 27
Distribución de frecuencias para el ítem el nuevo sistema de ascensos

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	64	32.7	34.6
	A VECES	57	29.1	30.8
	CASI SIEMPRE	31	15.8	16.8
	SIEMPRE	33	16.8	17.8
	Total	185	94.4	100.0
Perdidos	Sistema	11	5.6	
Total		196	100.0	

Se destacan entre los resultados que el 34.6% nunca se estresa por el nuevo sistema de ascensos.

En relación a la pregunta ¿con qué frecuencia se estresa por el nuevo programa de carrera magisterial? Los resultados se concentran en la tabla 28.

Tabla 28
Distribución de frecuencias para el ítem el nuevo programa de carrera magisterial (programa de promoción en la función por incentivos)

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	37	18.9	21.6
	A VECES	50	25.5	29.2
	CASI SIEMPRE	36	18.4	21.1
	SIEMPRE	48	24.5	28.1
	Total	171	87.2	100.0
Perdidos	Sistema	25	12.8	
Total		196	100.0	

En la tabla se puede observar que el 49.2% casi siempre y siempre se estresa por el nuevo programa de promoción en la función por incentivos

¿Con qué frecuencia se presentan en los participantes los síntomas del estrés?

En la tabla 29 se concentran los resultados a la pregunta ¿con qué frecuencia se le presenta a Ud. dolor de cabeza o migraña cuando está estresado?

Tabla 29
Distribución de frecuencias para el ítem dolor de cabeza o migraña

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	44	22.4	22.7
	A VECES	104	53.1	53.6
	CASI SIEMPRE	35	17.9	18.0
	SIEMPRE	11	5.6	5.7
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Se puede observar que el 53.6% de los participantes dicen que a veces presenta dolor de cabeza o migraña como síntoma del estrés. En relación a trastornos en el sueño como insomnio o pesadillas, los resultados se muestran en la tabla 30.

Tabla 30
Distribución de frecuencias para el ítem trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	64	32.7	32.8
	A VECES	85	43.4	43.6
	CASI SIEMPRE	34	17.3	17.4
	SIEMPRE	12	6.1	6.2
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

La tabla muestra que el 43.6% de los y las docentes presentan a veces trastornos en el sueño.

Los resultados se muestran en la tabla 31. En lo concerniente a la pregunta ¿con qué frecuencia presenta usted fatiga cuando esta estresado?

Tabla 31
Distribución de frecuencias para el ítem fatiga

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	39	19.9	20.2
	A VECES	105	53.6	54.4
	CASI SIEMPRE	32	16.3	16.6
	SIEMPRE	17	8.7	8.8
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

Se puede observar que el 54.4% de los participantes a veces presentan fatiga como síntoma de estrés.

Con respecto a presentar problemas de presión como síntoma de estrés, los resultados se presentan en la tabla 32.

Tabla 32
Distribución de frecuencias para el ítem problemas de presión (hipertensión o hipotensión)

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	118	60.2	61.8
	A VECES	49	25.0	25.7
	CASI SIEMPRE	14	7.1	7.3
	SIEMPRE	10	5.1	5.2
	Total	191	97.4	100.0
Perdidos	Sistema	5	2.6	
Total		196	100.0	

A este respecto el 61.8% de los participantes dicen nunca presentar problemas de presión.

Los resultados que se presentan a continuación en la tabla 33 corresponden a presentar dolor de cuello como síntoma de estrés.

Tabla 33
Distribución de frecuencias para el ítem dolor de cuello

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	50	25.5	25.5
	A VECES	93	47.4	47.4
	CASI SIEMPRE	31	15.8	15.8
	SIEMPRE	22	11.2	11.2
	Total	196	100.0	100.0

Los resultados muestran que el 47.4% a veces presentan dolor de cuello como síntoma del estrés.

En la tabla 34 se presentan los resultados correspondientes a problemas digestivos.

Tabla 34
Distribución de frecuencias para el ítem problemas digestivos

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	61	31.1	31.8
	A VECES	97	49.5	50.5
	CASI SIEMPRE	24	12.2	12.5
	SIEMPRE	10	5.1	5.2
	Total	192	98.0	100.0
Perdidos	Sistema	4	2.0	
Total		196	100.0	

Como se puede observar el 50.5% de los participantes a veces presentan problemas digestivos como síntoma del estrés.

Los resultados que se muestran en la tabla 35 corresponden a las frecuencias del ítem angustia.

Tabla 35
Distribución de frecuencias para el ítem angustia

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	56	28.6	28.7
	A VECES	96	49.0	49.2
	CASI SIEMPRE	30	15.3	15.4
	SIEMPRE	13	6.6	6.7
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

En la tabla se observa que el 49.2% de los participantes a veces presenta angustia como síntoma del estrés.

La tabla 36 respecto a presentar tristeza, los resultados se observan de la siguiente manera.

Tabla 36
Distribución de frecuencias para el ítem tristeza

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	87	44.4	44.6
	A VECES	84	42.9	43.1
	CASI SIEMPRE	20	10.2	10.3
	SIEMPRE	4	2.0	2.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Se puede ver en la tabla que el 53.4% a veces o casi siempre presenta tristeza como síntoma del estrés.

En la tabla 37 se muestran los resultados obtenidos en relación a la desesperación como síntoma.

Tabla 37
Distribución de frecuencias para el ítem desesperación

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	70	35.7	36.1
	A VECES	87	44.4	44.8
	CASI SIEMPRE	29	14.8	14.9
	SIEMPRE	8	4.1	4.1
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Los resultados indican que el 19.0% de los participantes casi siempre o siempre presenta desesperación como síntoma del estrés.

Problemas de concentración como síntoma de estrés arrojó como resultados los concentrados en la siguiente tabla 38.

Tabla 38
Distribución de frecuencias para el ítem problemas de concentración

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	57	29.1	30.2
	A VECES	106	54.1	56.1
	CASI SIEMPRE	21	10.7	11.1
	SIEMPRE	5	2.6	2.6
	Total	189	96.4	100.0
Perdidos	Sistema	7	3.6	
Total		196	100.0	

Como se puede ver el 56.1% de los participantes a veces presentan problemas de concentración.

En la tabla 39 se presentan los resultados obtenidos con respecto al síntoma ansiedad.

Tabla 39
Distribución de frecuencias para el ítem ansiedad

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	70	35.7	36.1
	A VECES	89	45.4	45.9
	CASI SIEMPRE	27	13.8	13.9
	SIEMPRE	8	4.1	4.1
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Según los resultados que muestra la tabla el 45.9% de los participantes a veces presenta ansiedad como síntoma de estrés.

El mal humor por su parte, arrojó como resultados, los concentrados en la tabla siguiente.

Tabla 40
Distribución de frecuencias para el ítem mal humor

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	67	34.2	34.2
	A VECES	112	57.1	57.1
	CASI SIEMPRE	9	4.6	4.6
	SIEMPRE	8	4.1	4.1
	Total	196	100.0	100.0

Se aprecia que el 57.1% de los participantes a veces presenta mal humor como síntoma del estrés.

Se presenta la tabla 41 en donde se concentran los resultados en relación a la poca tolerancia a los demás como síntoma.

Tabla 41

Distribución de frecuencias para el ítem poca tolerancia a los demás

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	82	41.8	41.8
	A VECES	104	53.1	53.1
	CASI SIEMPRE	9	4.6	4.6
	SIEMPRE	1	.5	.5
	Total	196	100.0	100.0

La tabla muestra que el 53.8% de los participantes a veces ha presentado poca tolerancia a los demás como síntoma del estrés.

Con respecto a presentar flojera como síntoma del estrés, se presenta la tabla 42 con los resultados.

Tabla 42

Distribución de frecuencias para el ítem flojera

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	95	48.5	48.7
	A VECES	87	44.4	44.6
	CASI SIEMPRE	9	4.6	4.6
	SIEMPRE	4	2.0	2.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Como se puede observar solo el 48.7% de los participantes nunca presenta flojera como síntoma del estrés.

La tabla 43 muestra los resultados obtenidos de la pregunta ¿con qué frecuencia presenta usted falta o aumento de apetito cuando está estresada?

Tabla 43

Distribución de frecuencias para el ítem falta o aumento de apetito

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	89	45.4	45.4
	A VECES	82	41.8	41.8
	CASI SIEMPRE	16	8.2	8.2
	SIEMPRE	9	4.6	4.6
	Total	196	100.0	100.0

Los resultados indican que el 45.4% de los participantes manifiesta que nunca presentan falta o aumento de apetito cuando están estresados.

En la tabla 44 que se presenta a continuación se muestran los resultados con respecto a presentar irritabilidad.

Tabla 44

Distribución de frecuencias para el ítem irritabilidad

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	75	38.3	38.5
	A VECES	104	53.1	53.3
	CASI SIEMPRE	12	6.1	6.2
	SIEMPRE	4	2.0	2.1
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
	Total	196	100.0	

La tabla indica que sólo el 8.3% de los participantes casi siempre o siempre presenta irritabilidad como síntoma del estrés.

En relación a mantenerse callado como síntoma del estrés los participantes respondieron lo concentrado en la tabla 45.

Tabla 45
Distribución de frecuencias para el ítem mantenerse callado

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	80	40.8	41.2
	A VECES	90	45.9	46.4
	CASI SIEMPRE	14	7.1	7.2
	SIEMPRE	10	5.1	5.2
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Como se puede observar el 46.4% de los participantes indican que a veces se mantienen callados como síntoma del estrés.

¿Con que frecuencia se presentan las estrategias de afrontamiento?

Los resultados que se muestran en la tabla 46, son los que corresponden a la pregunta ¿con qué frecuencia realiza como acción pensar de manera positiva como una estrategia de afrontamiento?

Tabla 46
Distribución de frecuencias para el ítem pensar de manera positiva

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	3	1.5	1.5
	A VECES	41	20.9	21.1
	CASI SIEMPRE	85	43.4	43.8
	SIEMPRE	65	33.2	33.5
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Entre los resultados de la tabla 46 se destaca que el 77.3% de los participantes casi siempre o siempre piensa de manera positiva como estrategia para afrontar el estrés.

La tabla 47 muestra las frecuencias de las participantes en cuanto a no pensar en lo que les estresa como estrategia de afrontamiento.

Tabla 47
Distribución de frecuencias para el ítem no pensar en lo que me estresa

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	19	9.7	9.8
	A VECES	93	47.4	47.9
	CASI SIEMPRE	58	29.6	29.9
	SIEMPRE	24	12.2	12.4
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Se observa en la tabla que el 47.9% de los participantes a veces no piensan en lo que los estresa.

La tabla 48 muestra los resultados obtenidos a la pregunta ¿con qué frecuencia usted lee sobre lo que le estresa y aplica soluciones propuestas cuando está estresada o estresado?

Tabla 48
Distribución de frecuencias para el ítem leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	24	12.2	12.4
	A VECES	85	43.4	44.0
	CASI SIEMPRE	54	27.6	28.0
	SIEMPRE	30	15.3	15.5
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

Como se puede observar el 44% de los participantes a veces leen sobre lo que les estresa y aplican soluciones propuestas.

Se presentan los resultados en la tabla 49, con respecto a solicitar ayuda a otras personas.

Tabla 49
Distribución de frecuencias para el ítem solicitar ayuda a otras personas

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	12	6.1	6.2
	A VECES	88	44.9	45.1
	CASI SIEMPRE	49	25.0	25.1
	SIEMPRE	46	23.5	23.6
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

La tabla indica que el 6.2% de los participantes nunca solicita ayuda a otras personas cuando están estresados o estresadas.

La tabla 50 muestra los resultados obtenidos a la pregunta ¿con qué frecuencia se relaja o trata de tranquilizarse cuando está estresada o estresado?

Tabla 50
Distribución de frecuencias para el ítem relajarme o tratar de tranquilizarme

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	3	1.5	1.5
	A VECES	50	25.5	25.6
	CASI SIEMPRE	88	44.9	45.1
	SIEMPRE	54	27.6	27.7
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Los resultados indican que el 45.1% casi siempre se relajan o tratan de tranquilizarse cuando están estresados.

En cuanto a detectar o identificar el problema que causa el estrés, se presentan los resultados en la tabla 51.

Tabla 51
Distribución de frecuencias para el ítem detectar o identificar el problema que lo causa

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	5	2.6	2.6
	A VECES	46	23.5	24.0
	CASI SIEMPRE	81	41.3	42.2
	SIEMPRE	60	30.6	31.3
	Total	192	98.0	100.0
Perdidos	Sistema	4	2.0	
Total		196	100.0	

Se puede observar que el 42.2% de los participantes casi siempre realizan esta acción como estrategia de afrontamiento del estrés.

Los resultados que se presentan a continuación en la tabla 52, son los obtenidos a la pregunta ¿con qué frecuencia se distrae haciendo otras cosas cuando está estresada?

Tabla 52
Distribución de frecuencias para el ítem distraerme haciendo otras cosas

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	6	3.1	3.1
	A VECES	64	32.7	33.0
	CASI SIEMPRE	73	37.2	37.6
	SIEMPRE	51	26.0	26.3
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

Como se puede observar el 37.7% de los participantes casi siempre realiza la acción de distraerse haciendo otras cosas cuando están estresados.

Los resultados se muestran en la tabla 53, en relación a la pregunta ¿con qué frecuencia trata de solucionar el problema cuando está estresada o estresado?

Tabla 53
Distribución de frecuencias para el ítem tratar de solucionar el problema

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	1	.5	.5
	A VECES	23	11.7	11.7
	CASI SIEMPRE	73	37.2	37.2
	SIEMPRE	99	50.5	50.5
	Total	196	100.0	100.0

Se destaca en la tabla que el 50.5% de los participantes siempre trata de solucionar el problema.

Se presenta la tabla 54 con los resultados respecto a darse ánimos como estrategia de afrontamiento.

Tabla 54
Distribución de frecuencias para el ítem darme ánimos

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	3	1.5	1.5
	A VECES	30	15.3	15.5
	CASI SIEMPRE	60	30.6	30.9
	SIEMPRE	101	51.5	52.1
	Total	194	99.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	1.0	
Total		196	100.0	

La tabla muestra que el 52.1% de los participantes siempre se dan ánimos como estrategia de afrontamiento.

Por su parte, el ítem (tabla 55) relativo a hablar del problema con otras personas cuando están estresados o estresadas, la tabla siguiente muestra los resultados.

Tabla 55
Distribución de frecuencias para el ítem hablar del problema con otras personas

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	6	3.1	3.1
	A VECES	62	31.6	32.1
	CASI SIEMPRE	57	29.1	29.5
	SIEMPRE	68	34.7	35.2
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

La tabla muestra que solo el 3.1% de los participantes nunca habla del problema con otras personas.

La tabla 56 presenta los resultados obtenidos a la acción, desahogarme gritando o llorando, como estrategia de afrontamiento.

Tabla 56
Distribución de frecuencias para el ítem desahogarme gritando o llorando

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	95	48.5	49.2
	A VECES	70	35.7	36.3
	CASI SIEMPRE	14	7.1	7.3
	SIEMPRE	14	7.1	7.3
	Total	193	98.5	100.0
Perdidos	Sistema	3	1.5	
Total		196	100.0	

Como se puede observar el 49.2% de los participantes nunca se desahogan gritando o llorando como estrategia de afrontamiento.

Con relación a rezar o leer la biblia como estrategia de afrontamiento al estrés se obtuvo la siguiente tabla 57 con los resultados.

Tabla 57
Distribución de frecuencias para el ítem rezar o leer la biblia

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	46	23.5	24.1
	A VECES	78	39.8	40.8
	CASI SIEMPRE	33	16.8	17.3
	SIEMPRE	34	17.3	17.8
	Total	191	97.4	100.0
Perdidos	Sistema	5	2.6	
Total		196	100.0	

Se puede observar que el 40.8% de los participantes a veces realizan esta acción cuando están estresados o estresadas.

Los resultados de la tabla 58 corresponden a la pregunta ¿con qué frecuencia trata de controlarse cuando está estresada?

Tabla 58
Distribución de frecuencias para el ítem tratar de controlarme

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	5	2.6	2.6
	A VECES	38	19.4	19.9
	CASI SIEMPRE	74	37.8	38.7
	SIEMPRE	74	37.8	38.7
	Total	191	97.4	100.0
Perdidos	Sistema	5	2.6	
Total		196	100.0	

La tabla indica que el 77.4% de los participantes casi siempre o siempre tratan de controlarse cuando están estresados.

En la tabla 59 se presentan los resultados de la última pregunta del cuestionario.

Tabla 59
Distribución de frecuencias para el ítem descansar

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	NUNCA	10	5.1	5.1
	A VECES	67	34.2	34.4
	CASI SIEMPRE	57	29.1	29.2
	SIEMPRE	61	31.1	31.3
	Total	195	99.5	100.0
Perdidos	Sistema	1	.5	
Total		196	100.0	

Se destaca en la tabla que el 5.1% de los participantes nunca realizan la acción de descansar cuando están estresados o estresadas.

Se observa que del 100% de los ítems de la dimensión estresores del cuestionario original (20 ítems), el 65% muestran un comportamiento similar resaltando que las mayores frecuencias se ubican en la escala a veces; mientras un 35% correspondiente a 7 ítems presentan un comportamiento atípico, ya que el trabajo administrativo, la sobrecarga de trabajo, el examen de carrera magisterial, la acumulación de trabajo, la evaluación de los alumnos, el poco o nulo avance de los niños y las actividades extra clase, muestran frecuencias altas en la escala casi siempre.

Estos resultados mencionados son de esperarse ya que a este nivel educativo lo caracteriza la constante elaboración y diseño de material didáctico, la elaboración de portafolios de evidencias detalladas en cada uno de los campos formativos lo cual implica la

¿Qué arroja
 la discusión de los
 resultados obtenidos
 del análisis de
 frecuencias?

inversión de una importante cantidad de tiempo fuera del horario docente, la construcción de una evaluación personalizada de los alumnos ya que por las características propias de los niños no es posible aplicar pruebas escritas o estandarizadas para medir los niveles de logro de los aprendizajes esperados y por tanto se deben considerar varios insumos para la evaluación de los niños, por tanto se entiende que los y las docentes manifiesten este sentir en relación a la evaluación de los niños y con ello su preocupación en relación al avance de los niños; así mismo se puede comprender que estas actividades las y los preocupen o pongan nerviosos ya que en ciertos momentos del ciclo escolar es común que la actividades docentes se acumulen y que además del trabajo con los niños se les exige cierto trabajo administrativo que también les genera estos sentimientos.

¿Por qué es importante destacar el comportamiento de las frecuencias de los ítems relacionados con la Reforma Educativa?

Mención especial merecen los ítems que se incluyeron en relación a la reforma educativa ya que todos ellos presentan un comportamiento diferente a los demás ítems, ya que la escala, a veces, no aparece, en su caso se presenta que, el examen de permanencia y perder el trabajo como consecuencia de la evaluación docente aproximadamente al 50% de los participantes siempre les estresa; mientras que el cambio de personal en la institución y el nuevo sistema de ascensos en promedio a un 36.3% de los participantes nunca les estresa; por su parte la reforma

educativa y su puesta en marcha, así como el nuevo programa de carrera magisterial (programa de promoción en la función por incentivos) al 33.35% de los participantes siempre los estresa.

En este sentido se entiende que los ítems relacionados con la reforma educativa se destaquen principalmente por ser generadores frecuentes de estrés en los y las docentes, ya que los mecanismos utilizados para poner en marcha la presente reforma no parecen ser los más idóneos, se ha podido observar que existe un gran desconocimiento de los procesos y por tanto un descontento por parte de los docentes que son sometidos a estos procesos tanto de evaluación docente como de operar la reforma dentro de las instituciones.

¿Cómo se explica el comportamiento de las frecuencias de los ítems de la dimensión síntomas?

En relación a la dimensión síntomas se aprecia que existe un comportamiento típico para las frecuencias que reportan los participantes, es decir, el 82.35% de los ítems se ubican en la escala, a veces; mientras que el 17.65% se ubican en la escala nunca, destacándose los ítems: problemas de presión, tristeza y falta o aumento de apetito con frecuencias cercanas al 50% de los participantes que nunca padecen estos síntomas.

Estos resultados en las frecuencias son entendibles ya que el 75.8% de los participantes son jóvenes, con edades entre 25 y 45 años de edad aproximadamente, por lo que se entiende que los

problemas de presión no sean una tendencia en este rango de edad, por su parte la tristeza y la falta o aumento del apetito, tampoco se consideran como una situación característica en personas de estas edades.

En relación a las
estrategias de
afrontamiento
¿Cómo se explica el
comportamiento de las
frecuencias de esta
dimensión?

En cuanto a la dimensión estrategias de afrontamiento se presentan frecuencias variadas en relación a las escalas ya que para la escala a veces se identifica un 35.71% de los ítems, al igual que para la escala casi siempre (35.71%) destacándose que para la escala siempre se ubican el 21.43% de los ítems correspondientes a: tratar de solucionar el problema, darme ánimos y hablar del problema con otras personas, así como el ítem tratar de controlarme que presenta un 38.7% en la frecuencia tanto para la escala casi siempre como para siempre. También llama la atención el comportamiento atípico del ítem desahogarme gritando o llorando ya que el 49.2% de los participantes nunca utilizan esta estrategia de afrontamiento.

De esta dimensión se puede decir que las frecuencias que se obtienen son más variadas entre las escalas ya que los recursos con los que cuentan los participantes para afrontar el estrés son también diversas y que además tienden a actitudes y acciones positivas para enfrentarlo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por medio de un análisis de cada dimensión del estrés: estresores, síntomas y

estrategias de afrontamiento; destacando con negritas las medias más altas, y con cursiva las medias más bajas; así mismo, se expone la discusión de resultados.

¿Cómo se muestran los datos de la dimensión estresores en el análisis descriptivo de resultados?

La tabla 60, muestra el concentrado de las medias para la dimensión estresores.

Tabla 60
Medias de la dimensión Estresores

Ítems	N	Media	Desviación estándar
Trabajo administrativo	195	2.46	.77
<i>Problemas con compañeras</i>	193	1.72	.60
Indisciplina de alumnos	195	1.95	.59
No lograr objetivos planeados	195	2.13	.60
Supervisión de autoridades	191	2.13	.76
Sobrecarga de trabajo	196	2.48	.89
Falta de materiales didácticos	195	1.95	.78
Examen de carrera magisterial	162	2.36	1.09
Grupo numeroso	193	2.01	.90
Organización del tiempo escolar	195	1.90	.70
Aplicación de nuevas metodologías	191	2.05	.81
Falta de apoyo de otros maestros	195	1.97	.86
Acumulación de trabajo	196	2.42	.86
Organización de festivales	195	2.00	.76
<i>Interrupciones de clase</i>	195	1.88	.70
Evaluación de los alumnos	194	2.29	.85
<i>Organización de actividades a trabajar</i>	194	1.87	.67
Expectativas laborales no cumplidas	193	2.19	.78
Poco o nulo avance de los niños	195	2.27	.76
Actividades extraclase	194	2.14	.82
Examen de permanencia	182	2.98	1.17
Perder el trabajo consecuencia de la evaluación docente	185	2.95	1.16
<i>Cambio de personal de la institución</i>	193	1.66	.81
La reforma educativa y su puesta en marcha	191	2.80	1.13
El nuevo sistema de ascensos	185	2.18	1.09
El nuevo programa de carrera magisterial	171	2.56	1.11

En la tabla se destacan aquellos ítems que se muestran igual o por encima de la media de la dimensión estresores (media = 2.19, desv. est. = .52), las cuales indican que son estos los estresores más frecuentes en los y las docentes de educación preescolar.

Se destacan las medias más altas que corresponden a: el examen de permanencia con una media de 2.98 (desv. est. = 1.17); perder el trabajo a consecuencia de la evaluación docente con una media de 2.95 (desv. est. = 1.16); la reforma educativa y su puesta en marcha con una media de 2.80 (desv. est. = 1.13); el nuevo programa de carrera magisterial (programa de promoción en la función por incentivos) con una media de 2.56 (desv. est. = 1.11); la sobrecarga de trabajo con una media de 2.48 (desv. est. = .89); el trabajo administrativo (llenar papelería, planes de clase, diarios, expedientes, etc.) con una media de 2.46 (desv. est. = .77); la acumulación del trabajo con una media de 2.42 (desv. est. = .86); el examen de carrera magisterial con una media de 2.36 (desv. est. = 1.09); la evaluación de los alumnos con una media de 2.29 (desv. est. = .85); el poco o nulo avance de los niños con una media de 2.27 (desv. est. = .76) y las expectativas laborales no cumplidas con una media de 2.19 (desv. est. = .78).

Cabe señalar que lo que menos estresa a los y las docentes es: el cambio de personal en la institución con una media de 1.66 (desv. est. = .81); problemas personales y/o laborales con sus compañeras o compañeros de trabajo con una media de 1.72 (desv. est. = .60); la organización de las actividades a trabajar con una media de 1.87 (desv. est. = .67), así como las interrupciones de clases con una media de 1.88 (desv. est. = .70).

Con respecto a la
dimensión síntomas
¿Cómo se muestran
los datos en el análisis
descriptivo de
resultados?

Mediante la tabla 61 destacando con negritas las medias más altas, y con cursiva las medias más bajas, se muestran los resultados que se obtuvieron en la dimensión síntomas.

Tabla 61
Medias de los Síntomas

Ítem	N	Media	Desviación estándar
Dolor de cabeza o migraña	194	2.07	.79
Trastornos en el sueño	195	1.97	.86
Fatiga	193	2.14	.83
<i>Problemas de presión</i>	191	<i>1.56</i>	.84
Dolor de cuello	196	2.13	.92
Problemas digestivos	192	1.91	.80
Angustia	195	2.00	.84
<i>Tristeza</i>	195	<i>1.70</i>	.73
Desesperación	194	1.87	.81
Problemas de concentración	189	1.86	.70
Ansiedad	194	1.86	.80
Mal humor	196	1.79	.71
<i>Poca tolerancia a los demás</i>	196	<i>1.64</i>	.59
<i>Flojera</i>	195	<i>1.60</i>	.67
Falta o aumento de apetito	196	1.72	.80
Irritabilidad	195	1.72	.67
Mantenerse callado	194	1.76	.79

En la tabla se destacan aquellos ítems que se muestran igual o por encima de la media de la dimensión síntomas (media = 1.84, desv. est. = .51), las cuales indican que son éstos los síntomas que con mayor frecuencia se les presentan a los y las docentes de educación preescolar.

Se muestra la fatiga con una media de 2.14 (desv. est. = .84); el dolor de cuello con una media de 2.13 (desv. est. = .83); el dolor de cabeza o migraña con una media de 2.07 (desv. est. = .79); la

angustia con una media de 2.0 (desv. est. = .84); los trastornos en el sueño con una media de 1.97 (desv. est. = .86); también se destacan los problemas digestivos con una media de 1.91 (desv. est. = .80); desesperación con una media de 1.87 (desv. est. =.81); problemas de concentración con una media de 1.86 (desv. est. = .70) y ansiedad con una media de 1.86 (desv. est. = .80).

Mientras que los síntomas que menos se les presentan son: problemas de presión con una media de 1.56 (desv. est. = .84); flojera con una media de 1.60 (desv. est. = .67); poca tolerancia a los demás se presenta con una media de 1.64 (desv. est. = .59) así como la tristeza con una media de 1.70 (desv. est. = .73).

¿Cómo se muestran los datos de la dimensión estrategias de afrontamiento en el análisis descriptivo?

Se presenta en la tabla 62 los resultados obtenidos en relación a las estrategias que suelen utilizar los y las educadoras para enfrentar su estrés, destacando con negritas las medias más altas, y con cursiva las medias más bajas.

Tabla 62
Medias de las Estrategias de afrontamiento

Ítems	N	Media	Desviación estándar
Pensar de manera positiva	194	3.09	.77
<i>No pensar en lo que me estresa</i>	194	2.45	.83
Leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas	193	2.47	.90
Solicitar ayuda a otras personas	195	2.66	.90
Relajarme o tratar de tranquilizarme	195	2.99	.77
Detectar o identificar el problema que lo causa	192	3.02	.81

Distraerme haciendo otras cosas	194	2.87	.83
Tratar de solucionar el problema	196	3.38	.70
Darme ánimos	194	3.34	.79
Hablar del problema con otras personas	193	2.97	.89
<i>Desahogarme gritando o llorando</i>	193	1.73	.88
<i>Rezar o leer la biblia</i>	191	2.29	1.02
Tratar de controlarme	191	3.14	.82
Descansar	195	2.87	.92

En la tabla 62 se observan las estrategias que con mayor frecuencia utilizan los participantes para enfrentar el estrés, se destacan aquellas cuya media es mayor a la media de esta dimensión (media = 2.73, desv. est. = .46) de las cuales tratar de solucionar el problema, resulta ser la más usada con una media de 3.38 (desv. est. = .70); darse ánimos con una media de 3.34 (desv. est. = .79); tratar de controlarse con una media de 3.14 (desv. est. = .82); pensar de manera positiva con una media de 3.09 (desv. est. = .77); detectar o identificar el problema que lo causa con una media de 3.02 (desv. est. = .81); relajarme o tratar de tranquilizarme con una media de 2.99 (desv. est. = .77); hablar del problema con otras personas con una media de 2.97 (desv. est. = .89); y con una media de 2.87 se encuentran distraerme haciendo otras cosas (desv. est. = .83) y descansar (desv. est. = .92).

También se puede ver en la tabla que las acciones menos realizadas son desahogarme gritando o llorando con una media de 1.73 (desv. est. = .88); leer o rezar la biblia con una media de 2.29 (desv. est. = 1.02); así como no pensar en lo que me estresa con una media de 2.45 (desv. est. = .83).

¿Qué nivel de estrés se determinó en este estudio?

Una vez terminado el análisis descriptivo, se procede a determinar el nivel de estrés de los y las docentes, y se toma como base la clave de corrección de Barraza (2012) en la que se explica que para interpretar los resultados del cuestionario es necesario obtener el índice de cada ítem o de cada dimensión según sea el interés. Posteriormente, a cada respuesta se le asigna un valor preestablecido y luego se obtiene la media por ítem y se transforma en porcentaje por medio de una regla de tres simple, con el porcentaje se interpreta con el baremo: 0% a 33% leve, 34% a 66% moderado, 67% a 100% profundo.

Por tanto, la media del estrés es de 2.14, que transformado a porcentaje representa el 56%, lo cual significa que se ubica en el baremo de 34% a 66% obteniéndose un nivel de estrés moderado para el presente grupo de participantes.

Estos resultados coinciden con Barraza (2012), en su estudio las participantes reportan un 60% de intensidad del estrés, el cual se interpreta como moderado, al igual que en el presente estudio; situación que también coincide con Pan (2008, como se citó en Barraza, 2012) y Shuyuan (2009, como se citó en Barraza, 2012).

Qué se encuentra al discutir los resultados del análisis descriptivo.

La obtención de estos resultados permite llevar a cabo el análisis y discusión de los mismos ya que en anteriores estudios realizados por otros investigadores (Matud et al., 2006; Castro, 2008; Roque et al., 2011; Oramas, 2013; Aldrete et al., 2013; Rubio, 2008; Sieglin & Ramos, 2007; Gracia & Barraza, 2014; Aguilar & Barraza, 2014), se muestran datos importantes que vale la pena contrastar, ya sea por la similitud que guardan con los de la presente investigación o bien por que los resultados que arrojan distan mucho de lo obtenido. Los resultados de la presente investigación coinciden con los de Matud et al. (2006), quienes explican que los docentes de primaria, secundaria y universidad estudiados en España, presentaron dolores de cabeza y musculares asociados a la insatisfacción del rol laboral, por lo que llama la atención que dichos síntomas sean también de los que se destacan en este estudio.

Por su parte Castro en 2008, en la investigación que realizó en Perú con docentes de instituciones educativas públicas, obtuvo que las manifestaciones de estrés encontradas son: depresión, agotamiento nervioso, irritabilidad, dolor de cabeza y tensión de las relaciones familiares y sociales, por lo que se coincide en cuanto a la presencia del dolor de cabeza. Sin embargo, en su estudio menciona que se muestra evidencia de enfrentamientos suscitados por problemas personales, mientras que en éste, los problemas

personales y /o laborales con los compañeros o compañeras de trabajo, indica poca incidencia.

Roque et al. (2011), en su estudio “Evaluación de estrés laboral en directivos de una universidad privada del occidente de México: un estudio exploratorio”, encontraron que los directivos que reportaron niveles importantes de estrés laboral son los que están relacionados de manera directa con el trabajo académico y no con el administrativo, en ese sentido los resultados de la presente investigación difieren, ya que los docentes aquí se manifiestan más estresados ante el trabajo administrativo, la acumulación del trabajo que con las actividades propias del trabajo con el grupo.

Por su parte Oramas (2013), encontró que el estrés laboral y el síndrome de Burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria, se manifestaba de la siguiente manera: el estresor con más frecuencia identificado es el volumen de trabajo, lo cual coincide con esta investigación, ya que aquí se destaca la acumulación de trabajo y la sobre carga de trabajo, así mismo se menciona en sus resultados que el agotamiento emocional fue la dimensión del burnout más afectada, mientras que en éste se destacan la fatiga y la angustia.

Aldrete et al. (2013), en su estudio realizado en Guadalajara bajo el título “Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara”, encontraron

que las profesoras muestran síntomas físicos como acidez y dolor de cabeza, coincidiendo en este respecto al dolor de cabeza. También se encontró que una de cada tres docentes presentaba estrés relacionado con factores como la carga de trabajo, contenido, característica de la tarea, exigencias laborales y remuneración del rendimiento, al igual que en este estudio que se destaca la sobre carga de trabajo y la acumulación de trabajo.

Con respecto a la investigación realizada en México por Gracia y Barraza (2014) en el nivel de primaria en el estado de Durango, se encontraron como resultados principales que las fuentes organizacionales de estrés más importantes tienen que ver con la incertidumbre por la reforma educativa y sus repercusiones en los derechos laborales de los docentes, lo cual coincide de manera muy clara en los resultados correspondientes a la presente investigación ya que los estresores que mostraron las medias más altas son los de los ítems que se agregaron en relación a la reforma educativa como lo son el examen de permanencia, perder el trabajo como consecuencia de la evaluación docente, la reforma educativa y su puesta en marcha, así como el nuevo programa de carrera magisterial o programa de promoción en la función por incentivos. Es importante mencionar que ambas investigaciones se realizaron en contextos similares por ser en el mismo estado del país (Durango) y además porque se centran en una temporalidad

semejante asociada a la presente reforma educativa, es por ello que no es de extrañar los resultados obtenidos en ambas. Sin embargo, también encontraron: la poca colaboración de los padres de familia, los constantes cambios educativos, cuando el clima escolar es tenso, que la información solo se concentre en algunos docentes, no contar con la tecnología adecuada y las constantes evaluaciones, dichos resultados no coinciden con los de esta investigación. En cuanto a las principales estrategias de afrontamiento encontradas aluden al pensamiento positivo al igual que en el presente trabajo ya que se destacan, tratar de solucionar el problema, darme ánimos, tratar de controlarme, pensar de manera positiva, detectar o identificar el problema que lo causa y relajarme o tranquilizarme.

En el trabajo realizado por Aguilar y Barraza (2014), el cual se realizó en preescolar en el estado de Durango, es importante mencionar que en dicha investigación se utilizó el mismo instrumento por lo que los términos citados son iguales; los resultados coinciden en cuanto a que las situaciones que con mayor frecuencia estresan a las docentes son la sobre carga de trabajo, y la acumulación de trabajo, pero no coinciden en cuanto a la realización de actividades extra clase. De la dimensión síntomas, encontraron que, la fatiga y la desesperación son los más frecuentes mientras que para este estudio solo se coincide con la

fatiga y aunque la desesperación también muestra una media alta, hay entre estos otros síntomas que se ven más frecuentes como el dolor de cuello, dolor de cabeza o migraña, así como angustia y trastornos del sueño y los problemas digestivos. Respecto a las estrategias de afrontamiento se destacan tratar de solucionar el problema, darse ánimos y hablar con otras personas, coincidiendo con estos resultados además de que en el presente estudio se destacan también: tratar de controlarme y pensar de manera positiva, incluso antes que hablar del problema con otras personas.

¿Cómo se realiza el análisis inferencial de las variables sociodemográficas y académicas que se incluyeron en el estudio?

Se presenta a continuación el análisis realizado para las variables sociodemográficas (sexo, estado civil, número de hijos) y académicas (función que desempeña, preparación profesional, años de servicio y nivel de carrera magisterial) de los y las docentes participantes en el estudio, los resultados se obtuvieron a través de los estadísticos: t de Student, r de Pearson y Anova más la prueba de Duncan según corresponda.

La tabla 63 muestra los resultados obtenidos para la variable función que desempeña.

Tabla 63
Variable académica Función que desempeña

Dimensión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRESORES Entre grupos	.020	2	.010	.036	.965

	Dentro de grupos	47.075	169	.279		
	Total	47.095	171			
SÍNTOMAS	Entre grupos	.280	2	.140	.558	.574
	Dentro de grupos	42.357	169	.251		
	Total	42.636	171			
ESTRATEGIAS	Entre grupos	.325	2	.162	.707	.495
	Dentro de grupos	38.817	169	.230		
	Total	39.142	171			

Los resultados indican que para la función que desempeñan los participantes (Docente frente a grupo, Directivo, Directivo con grupo), no existe significancia entre los grupos en ninguna de las dimensiones.

En la tabla 64 se pueden observar los resultados obtenidos mediante la prueba t de Student para la variable sexo.

Tabla 64
Variable sociodemográfica sexo

Dimensión	F	sig.	t	GI	sig. (bilateral)
ESTRESORES	2.078	.151	-1.447	184	.149
SÍNTOMAS	.852	.357	.360	184	.719
ESTRATEGIAS	.542	.462	-.978	184	.329

La tabla indica que no hay diferencia significativa entre el sexo de los participantes con respecto a ninguna de las dimensiones estudiadas.

En relación con la variable estado civil, la tabla 65 presenta los resultados obtenidos.

Tabla 65

Variable sociodemográfica Estado civil

Dimensiones		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRESORES	Entre grupos	1.045	4	.261	.947	.438
	Dentro de grupos	49.385	179	.276		
	Total	50.429	183			
SÍNTOMAS	Entre grupos	2.311	4	.578	2.213	.069
	Dentro de grupos	46.735	179	.261		
	Total	49.045	183			
ESTRATEGIAS	Entre grupos	.158	4	.039	.189	.944
	Dentro de grupos	37.348	179	.209		
	Total	37.506	183			

Como se puede observar en la tabla, la variable estado civil no muestra diferencia significativa entre los grupos (soltero, casado, viudo, unión libre y divorciado).

Con respecto a la variable número de hijos, se muestra la tabla 66 con los resultados correspondientes.

Tabla 66

Variable sociodemográfica Número de hijos

Dimensión		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRESORES	Entre grupos	2.708	5	.542	1.999	.081
	Dentro de grupos	49.314	182	.271		
	Total	52.022	187			
SÍNTOMAS	Entre grupos	1.744	5	.349	1.386	.231
	Dentro de grupos	45.791	182	.252		
	Total	47.535	187			
ESTRATEGIAS	Entre grupos	1.793	5	.359	1.657	.147
	Dentro de grupos	39.370	182	.216		
	Total	41.163	187			

Los resultados mostrados en la tabla, indican que no existe significancia entre el número de hijos.

La preparación profesional se consideró como variable académica, para visualizar los resultados se presenta la tabla 67.

Tabla 67

Variable académica Preparación profesional

Dimensión		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRESORES	Entre grupos	1.370	3	.457	1.697	.169
	Dentro de grupos	50.877	189	.269		
	Total	52.248	192			
SÍNTOMAS	Entre grupos	.414	3	.138	.527	.664
	Dentro de grupos	49.553	189	.262		
	Total	49.967	192			
ESTRATEGIAS	Entre grupos	.394	3	.131	.621	.602
	Dentro de grupos	39.940	189	.211		
	Total	40.334	192			

No existe diferencia significativa según lo que se puede observar en la tabla 67 para la preparación profesional (Normal básica o equivalente, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado).

En la tabla 68 se muestran los resultados en relación a los años de servicio para lo cual se realizó el estadístico r de Pearson.

Tabla 68
Variable académica Años de servicio

Dimensión		Años de servicio
ESTRESORES	Correlación de Pearson	.191**
	Sig. (bilateral)	.009
	N	189
SÍNTOMAS	Correlación de Pearson	.134
	Sig. (bilateral)	.067
	N	189
ESTRATEGIAS	Correlación de Pearson	-.041
	Sig. (bilateral)	.579
	N	189

Se observa en la tabla 68 que se presenta correlación positiva y significativa (.009) de la dimensión estresores con la variable Años de servicio, lo que indica una relación directa, a mayor años de servicio, mayor nivel de estrés y viceversa.

En la tabla 69 se presentan los resultados obtenidos para la variable nivel de carrera magisterial.

Tabla 69
Nivel de carrera magisterial

Dimensión		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRESORES	Entre grupos	3.280	5	.656	2.430	.037
	Dentro de grupos	48.861	181	.270		
	Total	52.141	186			
SÍNTOMAS	Entre grupos	2.757	5	.551	2.194	.057
	Dentro de grupos	45.494	181	.251		
	Total	48.251	186			
ESTRATEGIAS	Entre grupos	.946	5	.189	.866	.505
	Dentro de grupos	39.535	181	.218		
	Total	40.481	186			

Se puede observar que la variable nivel de carrera magisterial muestra diferencia significativa (.037) para la dimensión estresores.

En la tabla 70 se presentan los resultados obtenidos en la prueba Duncan.

Tabla 70
Prueba Duncan para el nivel de carrera magisterial

Nivel de carrera magisterial	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
NINGUNO	103	2.0726
NIVEL D	4	2.0926
NIVEL C	13	2.2964
NIVEL BC	3	2.3123
NIVEL A	49	2.3392
NIVEL B	15	2.3800
Sig.		.313

Si bien la prueba Duncan no muestra una separación en grupos, se observa que hay diferencia entre los participantes que no tienen ningún nivel de carrera magisterial y los que tienen nivel A o B de carrera en relación con el nivel de estrés.

Los resultados obtenidos de las variables sociodemográficas y académicas de los participantes en relación al estrés laboral docente indican que tanto para la función que desempeñan, sexo, estado civil, número de hijos y preparación profesional no existe correlación, mientras que en las variables años de servicio y nivel de carrera magisterial si se presenta una correlación de estrés laboral; en cuanto a los años de servicio se observa que a más años de servicio mayor estrés laboral y en cuanto a carrera magisterial

Qué se obtuvo con el análisis de las variables sociodemográficas y académicas

los participantes que cuentan con nivel A o B reportan mayor estrés laboral que los que no cuentan con algún nivel de carrera magisterial.

En lo que a los resultados respecta, poco se encontró en cuanto a variables sociodemográficas ya que la gran mayoría de los estudios revisados abordan el estrés académico y no al estrés laboral docente en relación a algunas de estas variables sociodemográficas y en otros estudios se aborda el estrés, pero no en relación a variables sociodemográficas o académicas.

Se destaca Rubio (2008), en su investigación realizada en España con profesores de etapa infantil, primaria y secundaria, encontró que en las variables sociodemográficas datos relevantes como el hecho de que no se observan relaciones significativas entre género y nivel de estrés, lo cual coincide con la presente investigación.

Por su parte, Sieglin y Ramos (2007), estudiaron a profesores de educación básica y encontraron que los profesores inscritos en posgrados presentaban mayor estrés y mayor motivación, así como mayor ansiedad en los menores de 30 años, lo cual no se observa en esta investigación ya que no se encontró significancia.

¿Cuáles fueron las conclusiones a las que se llegó en este estudio?

Al término de la presente investigación y después de haber analizado y discutido los resultados del estudio se llegaron a las siguientes conclusiones sobre el estrés laboral docente en los y las docentes de educación preescolar.

En el análisis de frecuencia se destacan con un comportamiento diferente los ítems de la reforma, ya que estos presentan una incidencia más alta en la escala casi siempre en relación con los otros ítems que suelen ubicarse en la escala a veces.

Se encontró que el nivel de estrés de los y las docentes de educación preescolar es moderado con un 56% correspondiente a una media de 2.14 (desv. est. = .34) que al ubicarlo en el baremo se coloca en moderado es decir entre 34% y 66%.

Por su parte, la sobrecarga de trabajo, el trabajo administrativo, la acumulación de trabajo, el poco o nulo avance de los niños, la evaluación de los alumnos y las expectativas laborales no cumplidas, son las causas por las que más frecuentemente se estresan los y las docentes de educación preescolar.

En lo referente a los síntomas o reacciones que presentan con mayor frecuencia los y las docentes de educación preescolar al estar estresados; la investigación arrojó como resultados: la fatiga, el dolor de cuello, dolor de cabeza o migraña, angustia, trastornos de sueño, problemas digestivos, desesperación, problemas de concentración y ansiedad.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento que suelen usar los y las docentes de educación preescolar cuando están estresados son tratar de solucionar el problema, darse ánimos, tratar de controlarse, pensar de manera positiva, detectar o identificar que lo causa, relajarse o tranquilizarse, hablar del problema con otras personas, distraerse haciendo otras cosas y descansar.

Al considerar para la presente investigación determinar los estresores relacionados con la reforma educativa, que más se presentan en los y las docentes de educación preescolar, se consideró importante realizar un conceso con educadoras para identificar aquellos posibles estresores que se presentan en los participantes y en los resultados se obtuvo que el examen de permanencia, perder el trabajo a consecuencia de la evaluación docente, la reforma educativa y su puesta en marcha, así como el nuevo programa de carrera magisterial son los estresores que con más frecuencia se les presentan, lo cual fue muy bueno como aporte a la investigación.

En cuanto a establecer la relación que existe entre las variables sociodemográficas y académicas de los y las docentes de educación preescolar y las dimensiones del estrés se concluye que no existe relación entre el estrés y las variables función que desempeña, sexo, estado civil, número de hijos y preparación profesional; mientras que para años de servicio se encontró que a

más años de servicio, mayor estrés y viceversa, así como, en cuanto al nivel de carrera magisterial se reportó que los participantes que cuentan con nivel A o B, presentan más estrés que quienes no cuentan con algún nivel.

Se finaliza entonces la presente investigación una vez cumplidos los objetivos planteados al inicio de la misma y se concluye que el estrés laboral docente encontrado en el sector 02 de preescolar estatal tiene un nivel moderado, el cual se ve fuertemente influido por la presente Reforma Educativa, ya que los cambios constantes, la incertidumbre en los procesos educativos y de evaluación docente ha generado que los propios docentes expongan sus inquietudes y preocupación.

Se sugiere para futuras investigaciones considerar algunos de los ítems de la reforma educativa incluidos en esta investigación, para valorar si se mantiene la preocupación actual o con el tiempo se ha propiciado certidumbre para los procesos en los y las docentes. También se sugiere considerar algunas otras variables como la edad ya que en este estudio no se cuestionó este elemento.

Conocer los resultados de esta investigación permitirá a las autoridades, responsables o interesados, generar acciones que favorezcan un entorno de certidumbre, confianza y buena voluntad hacia los nuevos procesos de implementación de la reforma educativa, desde la puesta en marcha de la reforma educativa en el

aula como fuera de ella y con las implicaciones laborales que por el momento los participantes ven como una amenaza a sus derechos. El acercamiento que se tuvo con las y los docentes de educación preescolar, permitió empatizar con sus inquietudes y preocupaciones, conociendo la forma en que ha vivido algunos de ellos y ellas los procesos de la reforma educativa; ser parte del sistema educativo es privilegio desde el punto de vista de ser parte del crecimiento humano, académico y social de los estudiantes, pero también implica una corresponsabilidad con los profesores que día a día se presentan en las aulas a realizar su trabajo y por tanto es un deber social preocuparse y ocuparse de brindar las mejores condiciones para que tanto docentes como alumnos cuenten con una estabilidad emocional y psicológica, que a su vez se vea reflejada en la conformación de una sociedad mejor.

Referencias

- Aguilar, R., & Barraza, A. (2014). Estrés laboral y compromiso organizacional en docentes de educación preescolar. *Visión Educativa IUNAES*, 20-36.
- Aldrete G, León S, González , R., Hidalgo , G., & Aranda, C. (2013). Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de educación y desarrollo*, 69-75.
- Ali El Sahili, L. (2012). *El estrés laboral docente y su relación con la metodología tradicionalista como un factor que genera actitudes negativas de los alumnos(estudio en una organización escolar)*. México: Universidad Autónoma de Querétaro Tesis doctoral.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación; Introducción a la metodología científica*. Caracas- Venezuela: Episteme.
- Barraza, A. (2007). El campo del estudio del estrés: del programa de Investigación Estímulo- Respuesta al programa de Investigación Persona Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, N. 2 Vol 8.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología científica.com*, 8 (17).
- Barraza, A. (2011). Indefensión Aprendida y su relación con el nivel de estrés autopercebido en alumnos de Licenciatura. *Estrés, Burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*, 34-51.
- Barraza, A. (2012). *El Inventario SISCO para el Estudio del Estrés Laboral en las Educadoras*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Best, W. (1982). *Cómo investigar en Educación*. Alabama: Morata.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la Investigación, Constructos, Variables e Hipótesis*. ICFES.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández , F. (1997). *Métodos de investigación e psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cannon, W. (1932). *The wisdom of the body*. Nueva York: Norton.
- Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L., & González Ramírez, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España, Portugal. Sistema de Información Científica*, Vol, 14 (1). p. 1-22.
- Castro Velandrez, P. (2008). *El estrés docente en los profesores de escuela de Perú*. Perú: Universidad Pontificia de Perú.
- Casuso, M. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Tesis doctoral *Universidad de Málaga facultad de enfermería, fisioterapia, podología y terapia ocupacional*. Málaga
- Cea D' Ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa*. Madrid : Síntesis.
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Venezuela: Gráfica González.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- De la Mora, F. & Barraza, A. (2014). Relación entre estrés laboral docente, estrés académico y desempeño académico de los alumnos de educación superior. *Sujetos educativos y contextos diferenciados (pp.219-231)*. México: ReDIE-IUNAES-CIIDIR-IPN-UPD-CAM
- Diamantopoulou, A. (2002). Trabajemos contra el estrés. *Revista de la Agencia Europea para la seguridad y la salud en el trabajo*, p.3.
- Jaik Dipp, A., Villanueva, R., & Tena, J. (2011). Síndrome de Burnout y salud mental positiva en los docentes de posgrado. En A. Barraza y A. Jaik Dipp. *Estrés, Burnout y bienestar subjetivo*, Durango, México: IUNAES-ReDIE pp. 211 - 230.
- Enciso, F., Riveros, L., Méndez, A. & Ramírez, I. (2011). Burnout en profesores de Villahermosa Tabasco: Análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales. En A. Barraza y A. Jaik Dipp. *Estrés, burnout y Bienestar subjetivo*, Durango, México: IUNAES-ReDIE pp.182 - 210.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo.

- GOB. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo, Gobierno de la República*. Mexico.
- Gómez, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En L. y. (coord), *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Editorial Brujas.
- Gracia, A., & Barraza, A. (2014). *Estrés organizacional en docentes de educación primaria del estado de Durango, México*. Durango, México: IUNAES.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Sage.
- Gutiérrez, D. (2011). Síntomas del estrés en estudiantes de posgrado. *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos. México:*
- Gutiérrez, D. & Valadez, R. (2011). Una descripción general de Burnout y sus efectos en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14(3)*.
- Hayman, J. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de psicología, 15, 81-89*.
- Hernández, A. (2011). Exámenes y exposiciones, factores de estrés entre los universitarios. *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos, 52-75*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw- Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ivancevich, J., Konopaske, R., & Matteson, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly, 285-308*.

- Keith, D & Newatrom, J. (2003). *Comportamiento Humano en el trabajo*. México: 8° Edición, Mc Graw Hill. Interamericana de México.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (2003). *Comportamiento Organizacional. Conceptos, problemas y prácticas*. México : Mc Graw Hill.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura se las revoluciones científicas*. trad. Agustín Contín de Kuhn 1962. Mexico: Fondo de Cultura Económiva.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción . manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbabao: DDB.
- Mansillas, F. (2010). *Manual de Riesgos Psicológicos en el trabajo. Teoría y Práctica*. Recuperado el 11 de abril de 2016, de Psicología Online: <http://www.psicologíaonline.com/ebooks/riesgos>.
- Martinez, E., & Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, vol. 10(2), 11-22.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa Etnográfica en Educación: Manual teórico-práctico*. Litexsa Venezolana.
- Matud Aznar, M., García Rodriguez, M., & Matud Aznar, M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado. Un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Redalyc*, 2 (3) pp. 451-465.
- Matud Aznar, M., García Rodriguez, M., & Matud Aznar, J. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *Red de revistas Científicas de América latina, el caribe, España, Portugal.*, 6 (1) p.63-76.
- Méndez, C. (1998). *Metodología*. Colombia: Mc Graw- Hill.
- Montero, J. (2008). Estrés en estudiantes de Educación Social. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (9), 9-22.
- Moriana E, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Universidad de Córdoba: Tesis doctoral.
- Munch, L., & Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.

- Muñoz , F. (2003). *El estrés académico*. España: Universidad de Huelva.
- Noriega, J., Díaz, G., Hernández, J. & López, J. (2011) Bienestar subjetivo en estudiantes universitarios indígenas. *estrés, burnout y bienestar subjetivo*, 267.
- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de esneñanza primaria*. Doctoral dissertación, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores.
- Parella, S. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M., & Álvarez, J. (2009). Un estudio sobre estrés laboral en una muestra de maestros de educación Básica del área metropolitana de Caracas. *Revista ExtraMuros* , vol 29 pp. 69-99.
- Ramírez, T. (2001). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M., & Álvarez, J. (2010). Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros Venezolanos. *Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España, Portugal. Sistema de Información Científica*, vol, 25 (1). p. 33- 62.
- Rodríguez, A., & Ortega, R. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 113- 122 .
- Rodriguez, Oramas, & Rodriguez. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México.
- Roque Tovar, B. E., González Araiza, R., & Calderón Sánchez, R. (2011). Evaluación del estrés laboral en directivos de una universidad privada del occidente de México: un estudio exploratorio. En *Estrés-Burnout y bienestar subjetivo, investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. IUNAES-REDIE.

- Rubio, R. (2008). Estrés en profesores extremeños de infantil primaria y secundaria. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, España. *Dialnet unirioja*.
- Ruiz, F. & Contreras, T. (2011). El estrés académico y sus tensiones en la escuela normal; equilibrio entre demanda y resistencia. *estrés, burnout y bienestar subjetivo*, 10.
- Salas, A. & Cortés, V. (2011). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en educación básica. *Estrés, Burnot y Bienestar subjetivo*, 132.
- Salavarieta, D., Cuadrado, E., Florián, R., y Sánchez, D. (2011). Análisis psicométrico del inventario sisco de estrés académico en adultos jóvenes de la universidad del sinú. *Estrés, burnout y bienestar subjetivo*, 92.
- Saura, M., Simo, P., Enache, M. & Fernandez, V. (2011). Estudio exploratorio de los determinantes de la salud y el estrés laboral del Personal Docente e Investigador Universitario Laboral en España. *Education Policy Analysis Archives*, vol 19. pp. 1-25.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: (Autor)
- SEP. (2012). *Programa de estudio 2011- Guía para la Educadora*. México, D.F. (Autor)
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York : McGraw-Hill Book Co.
- Shultz, D. (1998). *Psicología Industrial*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Sieglie, V., & Ramos, M. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología*, 517-551.
- Silva, C., Quintana, R., Jimenez, O., Rivera, C., & Reyna, D. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan- Chile*. Costa Rica: Colegio de Enfermeras Costa Rica.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Bogotá: Taurus.
- Tomás, E., Grau, J., & de Diego Vallejo, R. (2004). El burnout y las manifestaciones psicosomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema* 16(1), 125-131.
- Trabajo, O. I. (1993). *El trabajo en el mundo*. Ginebra : OIT, CAP 5.

Urquidi Treviño, L., & Rodríguez Jiménez, J. (2010). Estrés en profesorado Universitario Mexicano. *Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España, Portugal. Sistema de Información Científica*, Vol 10. p. 1-21.

Valenti Nigrini, G. (2000). Una reflexión sobre el rumbo actual de la política educativa superior en México. En R. Cordera, & A. Ziccardi, *Las políticas sociales de México al fin del milenio descentralización, diseño y gestión* (pág. 135). México: Instituto de Investigaciones Sociales- Miguel Ángel Porrúa.

Anexo 1

Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras

PARTE I

Instrucciones: De la siguiente información que se le solicita, marque la opción que corresponda.

Función que desempeña:	Educadora frente a grupo			Otra: Especifique _____	
Sexo	Femenino			Masculino	
Estado civil	Soltera	Casada	Viuda	Unión libre	Divorciada
Número de hijos	1	2	3	4	5 o mas
Preparación profesional	Normal básica o equivalente.	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Años de servicio	De 1 a 10	De 11 a 15	De 16 a 20	De 21 a 25	De 25 a 30
Nivel de carrera magisterial	A	B	C	D	E

PARTE II

Instrucciones: responda lo que se le solicite en cada una de las preguntas:

1.- Durante el transcurso del ciclo escolar ¿ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- Si
- No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señale su nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

a) Dimensión estresores

A continuación, se presentan una serie de situaciones que suelen estresar a las educadoras. Por favor indique con un **X**, el nivel de frecuencia con el que usted se siente estresada por esa situación.

N=NUNCA AV=A VECES CS=CASI SIEMPRE S=SIEMPRE

¿Con qué frecuencia se estresa por:

Estresores	N	A V	C S	S
El trabajo administrativo (llena de papelería, planes de clase, diarios, expedientes, etc)				
Problemas personales y/o laborales con mis compañeras de trabajo				
La indisciplina de los alumnos				
No lograr los objetivos planeados				
La supervisión de las autoridades				
La sobrecarga de trabajo				
La falta de materiales didácticos				
El examen de carrera magisterial				
Lo numeroso del grupo				
La organización del tiempo escolar				
La aplicación de nuevas metodologías				
La falta de apoyo de otros maestros (educación física, música, educación especial, etc)				
La acumulación del trabajo				
Organización de festivales				
Las interrupciones de clase				
La evaluación de los alumnos				
La organización de las actividades a trabajar				
Mis expectativas laborales no cumplidas				
El poco o nulo avance de los niños				
Realización de actividades extra clase				
El examen de permanencia				
Perder el trabajo como consecuencia de la evaluación docente				
Cambio de personal en la institución				
La reforma educativa				

b) Dimensión síntomas (reacciones)

A continuación, se mencionan una serie de síntomas o reacciones que suelen presentar las educadoras cuando están estresadas. Por favor indique con una **X** el nivel de frecuencia con el que se le presentan a usted estos síntomas cuando se siente estresada.

¿Con qué frecuencia se le presentan a usted los siguientes síntomas cuando está estresada?

Síntomas	N	AV	CS	S
Dolor de cabeza o migraña				
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)				
Fatiga				
Problemas de presión (hipertensión o hipotensión)				
Dolor de cuello				
Problemas digestivos				
Angustia				
Tristeza				
Desesperación				
Problemas de concentración				
Ansiedad				
Mal humor				
Poca tolerancia hacia los demás				

Flojera				
Falta o aumento de apetito				
Irritabilidad				
Mantenerse callado				

b) Dimensión estrategias de afrontamiento

A continuación, se presentan una serie de acciones que suelen realizar las educadoras para enfrentar su estrés. Por favor indique con una **X**, el nivel de frecuencia con el que usa cada una de estas acciones para enfrentar su estrés.

¿Con qué frecuencia realiza usted las siguientes acciones, cuando está estresada?

Estrategias de Afrontamiento	N	AV	CS	S
Pensar de manera positiva				
No pensar en lo que me estresa				
Leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas				
Solicitar ayuda a otras personas				
Relajarme o tratar de tranquilizarme				
Detectar o identificar el problema que lo causa				
Distraerme haciendo otras cosas				
Tratar de solucionar el problema				

Darme ánimos				
Hablar del problema con otras personas				
Desahogarme gritando o llorando				
Rezar o leer la biblia				
Tratar de controlarme				
Descansar				

Gracias por tu apoyo.