



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

TESIS

**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)**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR

PRESENTA:

LUIS FELIPE ALI EL SAHILI GONZÁLEZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

DR. LUIS ENRIQUE PUENTE GARNICA

SANTIAGO DE QUERÉTARO, QUERÉTARO, MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2012



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**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)
TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctor en Psicología y Educación
Presenta:

Luis Felipe Ali El Sahili González

Dirigida por:

Dr. Luis Enrique Puentes Garnica

SINODALES

Dr. Luis Enrique Puentes Garnica
Presidente

Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco
Secretario

Dra. Jaquelina Preciado del Castillo Negrete
Vocal

Dra. Elizabeth Gutiérrez López
Suplente

Dr. José Antonio Robles Hernández
Suplente.

MDH. Jaime E. Bivas Medina
Director Facultad de Psicología

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Septiembre de 2012
México

RESUMEN

El presente estudio es una investigación mixta de dos etapas realizada en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato, durante los meses de octubre de 2010 a mayo de 2011. Para la parte cualitativa participaron 12 maestros y 76 para la cuantitativa (20 contestaron el estudio piloto y 56 las escalas que miden el Estrés y la Metodología Tradicionalista), los cuales representan diferentes muestras de un total de 139 docentes activos; asimismo, fueron entrevistados 18 alumnos de un total de 1914.

El propósito de este estudio consistió en conocer y medir los factores que producen Estrés, Tradicionalismo Metodológico y Malas actitudes de los alumnos, así como su influencia en diversas variables sociodemográficas y laborales, con el objetivo de entender los grados de relación que presentan entre sí. Para conocer lo anterior, se aplicaron entrevistas cualitativas que ayudaron a construir los instrumentos, mismos que permitieron analizar estadísticamente sus resultados para ser contrastados con la teoría.

Esta tesis se justificó por poseer relevancia social y aportar valor teórico, instrumental y metodológico; además de contar con la colaboración de las autoridades escolares. El Marco Teórico se sustentó en las teorías vigentes sobre el estrés, el tradicionalismo y las actitudes de los alumnos y el Marco Metodológico se apoyó en el diseño y utilización de los instrumentos: *Escala de Medición del Estrés Docente* y *Escala de Medición de la Metodología Docente*.

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

Descriptores: Estrés docente, Metodología tradicionalista, Actitudes de los alumnos, Bachillerato de la Universidad de Guanajuato.

ABSTRACT

This study was performed at ENMSL, in the Universidad of Guanajuato within October 2010 and May 2011. Concerning the qualitative part of the research 12 professors participated, 20 as a pilot study and 56 answering the instruments that measures the stress level. These are the samples questioned out of 139 active teachers. From 1914 students, just 18 were interviewed.

The objective of this study was to know and to measure the different factors producing stress on teachers as a traditional method and students' bad attitudes, its influence over the variables such as the social and labor ones, with the purpose of understanding the relationship between them. The interviews were applied and the measure instruments were designed. The quantitative results were statistically analyzed and the qualitative data were useful to build the instruments and contrast results with the theory.

This Thesis was approved due to the fact of being socially relevant and because of the theoretical, instrumental, and methodological values as well as the collaboration of all school authorities. The study was based on the updated theories on stress, traditional method and students' attitudes with the support of the design and use of instruments like: "Escala de Medición del Estrés Docente" and "Escala de Medición de la Metodología Docente".

The achievement was determining that traditional method produce bad students' attitudes, however, these aren't enough to increase stress on teachers.

Key words: Teachers stress, traditional method, students' attitudes and Preparatory School at the Universidad de Guanajuato.

DEDICATORIA

A mi madre

*La Lic. María de los Dolores González Torres,
Primera mujer abogada de la ciudad de León, Guanajuato*

A mi esposa

*La Mtra. Yolanda Hernández Pantoja
Maestra del videobachillerato de Valle de Jerez*

A mis hijos

*Liset Karime Manzur El Sahili Hernández
Luis Felipe El Sahili Hernández*

A mis maestros

*Dr. Luis Enrique Puente Garnica
Dr. Víctor Gabriel Muro González
Dr. Rubén Martínez Miranda
Dr. Luis Gregorio Iglesias Sahagún*

A todos aquellos que me han apoyado en mi devenir

Gracias

Luis Felipe A. El Sahili González

AGRADECIMIENTOS

Deseo reconocer en primer término al Mtro. Jaime Eleazar Rivas Medina, director de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, no sólo por las muestras de afecto que siempre ha tenido conmigo, sino también por el apoyo con el que siempre me ha distinguido; también por ser fuente de estímulo e inspiración para muchos alumnos y maestros de esta escuela. Conjuntamente, al Dr. Luis Gregorio Iglesias Sahagún y a la Dra. Azucena Ochoa Cervantes, quienes coordinaron de forma impecable nuestros estudios doctorales llevándolos a niveles muy altos de exigencia y calidad. A Graciela Espíndola Hernández, quien desde un principio fue el contacto que tuve con esta maravillosa Universidad y de la cual guardo el recuerdo de un rostro cordial, participativo, aclarador, servicial y eficiente; extensivamente manifiesto mi agradecimiento a todo el personal administrativo que labora en esta escuela e hizo posible la realización y consolidación de mis estudios.

Al Dr. Luis Enrique Puente Garnica, excelente docente de quien conservo numerosas anécdotas y comentarios útiles para mi formación en la línea de Psicología de las Organizaciones, como lo referente al análisis organizacional y al predominio de la subjetividad en los actores educativos; además de haberme impartido extraordinarias clases, tuvo a bien asesorarme durante mis dos años de estudio de la manera más estimulante y productiva; profesor en quien reconozco cualidades muy claras de compromiso y dedicación. También al Dr. Víctor Gabriel Muro González, por haber sido un buen maestro y asesor, siempre alertándonos sobre la importancia de la cultura en nuestras investigaciones.

Al Dr. Rubén Martínez Miranda, quien como maestro demostró ser un verdadero portento de conocimientos y de quien atesoro valiosas enseñanzas que proceden de sus profusos estudios epistemológicos. ¿Cómo olvidar a Chalmers, Ayer, Feyerabend, Lakatos, Popper, Wittgenstein, Carnap, Khun, y tantos otros autores que estudiamos en su seminario? Igualmente, al Dr. Luis Gregorio Iglesias Sahagún, quien además de haber coordinado el doctorado, se comportó como un

maestro ejemplar con sus enseñanzas sobre la Sociología y la Psicología Social, en donde pudimos percibir sus vastos conocimientos que seguramente servirán de complemento para la formación de quienes fuimos sus alumnos.

A mis compañeros de generación en los seminarios generales del doctorado, Ma. Isabel García Uribe, Javier Gudiño Basaldúa, María de la Concepción Acela Hernández Díaz, Héctor Martínez Ruiz, Vicente Rodríguez Hernández, Juan Bosco Ruiz Padilla, Edita Solís Hernández, Raquel González Loyola, Ma. del Carmen Salazar Piñón, Omar Vielma Luna, Víctor Gutiérrez Olivares, Mónica Leticia Campos Bedolla, Claudia Mireya Díaz Molina, María Dolores Walle Reyes, Gabriela Ordaz Guzmán, Sonia Sujell Vélez Báez y Violeta Venco Bonet, de quienes atesoro maravillosos momentos y vivencias; de manera muy especial a mis compañeros Yesica Sandoval Goenaga y Francisco Javier Macías Hernández —hermanos de estudio—, con quienes además de compartir los seminarios generales, también tuve el privilegio de compartir los especializados bajo las dignas asesorías del Dr. Puente y del Dr. Muro, en donde pude apreciar sus conocimientos y admirar su entrega por el estudio; además de agradecerles su cálida compañía en los congresos de Psicología Aplicada —en Ixtapa y en Querétaro, respectivamente—. Igualmente, a mi amigo y compañero Víctor Gutiérrez Olivárez, pedagogo y psicólogo invaluable, quien aparte de compartir los seminarios generales, me honró presentando dos de mis libros: *Psicología para el Docente* y *Docencia: Riesgos y Desafíos*, en la ciudad de León, mi tierra.

Al personal académico y administrativo de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, comenzando por su director, el Dr. Sergio Mora Cázares, por otorgarme las facilidades para investigar dentro de esta escuela y “abrirme las puertas” para que otras personas me apoyaran en esta aventura. A Dora Inés Cordero Salazar, Coordinadora del Área de Asuntos Escolares del CNMS, por proporcionarme datos imprescindibles sobre los alumnos; y a Paloma Navarro Concha, Coordinadora de Recursos Humanos de la ENMSL, por haberme auxiliado en la recopilación de nutridos datos sobre los maestros. También quiero corresponder en este espacio a mis compañeros maestros quienes aceptaron ser

entrevistados por mí, brindándome generosamente su tiempo, al igual que otros más que me dedicaron valiosos momentos —entre clases, trabajos y asesorías—, para contestar las escalas utilizadas en esta investigación. En ese mismo sentido agradezco a todos los alumnos por haber participado en las entrevistas realizadas y por actuar con compostura y respaldo hacia este proyecto.

Al Lic. Mario Humberto Muñoz Hernández, quien con sus conocimientos matemáticos y experiencia en análisis estadísticos, logró apoyarme en la realización de las *Tablas Dinámicas de Excel* con las cuales pude tener acceso a promedios, desviaciones estándar, etc., y en general contar con un soporte para el procesamiento de los datos. En ese mismo sentido, le brindo mi más amplio reconocimiento al Mtro. Jorge Alonso Lozano, quien gracias a sus buenos consejos para usar el programa Excel fue posible lograr las correspondencias entre las variables estudiadas que se usaron para la parte correlacional de mis extensas pesquisas.

Finalmente, expreso una honda gratitud a mi familia, a quien dedico esta tesis. A mi madre, la Lic. María de los Dolores González Torres, de quien siempre he obtenido apoyo, consejos y ejemplo; además, por servirme de inspiración en mi trabajo diario como docente. A mi esposa, la Lic. Yolanda Hernández Pantoja, docente de muchos años —y compañera de algunos más—, por haberme apuntalado en esta ardua época de dedicación hacia mi formación doctoral, con quien he contado siempre para compensar, con calidad de sobra, mi ausencia espiritual, para entregarme a la finalización de esta etapa. A mis hijos, a quienes agradezco su paciencia por mis frecuentes alejamientos, lo que originó que disminuyera el tiempo que debía dedicar a su cuidado.

Luis Felipe A. El Sahili González

CAPITULADO

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	14
2. MARCO TEÓRICO.....	42
3. MARCO REFERENCIAL.....	131
4. MARCO METODOLÓGICO	165
5. RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS MAESTROS.....	208
6. RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS	284
7. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS DOCENTES Y SU APORTACIÓN A LA PARTE CUANTITATIVA	317
8. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE	358
9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CON LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA	377

INDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	I
ABSTRACT.....	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTOS.....	V
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	14
1.1 PERSPECTIVA PRINCIPAL DE LA INVESTIGACION	14
1.1.1 Definición de la perspectiva principal.....	14
1.1.2 Temas básicos de la Psicología Organizacional.....	15
1.1.3 Diferencia con las demás ramas de la psicología.....	15
1.1.4 Otras perspectivas teóricas.....	15
1.2 RESTRICCIONES TEÓRICAS.....	17
1.3 DESCRIPCIÓN PRELIMINAR DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	17
1.3.1 Actitudes de los alumnos	18
1.3.2 Estrés docente	18
1.3.3 Metodología tradicional	19
1.4 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	20
1.4.1 Principales paradigmas en investigación	20
1.4.1.1 Enfoque mixto.....	20
1.4.1.2 Enfoque cualitativo.....	21
1.4.1.3 Enfoque cuantitativo.....	21
1.4.2 Tipo de estudio y sus características	21
1.4.2.1 Investigación correlacional.....	22
1.4.2.2 Investigación exploratoria y descriptiva	22
1.4.2.3 Exploración transversal	22
1.4.2.4 Propósito de la indagación para responder a la hipótesis principal.....	22
1.4.2.5 Utilidad del estudio	23
1.4.2.6 Repercusión de la investigación	23
1.4.2.7 Valor de la búsqueda.....	24
1.4.2.8 Desventajas del tipo de investigación.....	25
1.5 DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO.....	26

1.5.1 Delimitación disciplinaria	26
1.5.2 Delimitación temporal	27
1.5.3 Delimitación geográfica y espacial	27
1.5.4 Delimitación poblacional	30
1.5.4.1 Muestra intencional de alumnos.....	30
1.5.4.2 Muestra intencional de docentes	31
1.5.4.3 Universo de docentes.....	31
1.5.4.4 Criterios de inclusión y de exclusión.....	31
1.6 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	32
1.6.1 Reflexiones sobre el problema a estudiar.....	32
1.6.2 Pregunta central de investigación	32
1.6.3 Preguntas secundarias de investigación	33
1.7 JUSTIFICACIÓN	34
1.7.1 Pertinencia	34
1.7.2 Relevancia.....	34
1.7.2.1 Implicaciones prácticas.....	35
1.7.2.2 Valor teórico	35
1.7.2.3 Utilidad metodológica.....	35
1.7.3 Factibilidad	36
1.7.4 Trascendencia social	36
1.8 OBJETIVOS.....	36
1.8.1 Objetivo general.....	36
1.8.2 Objetivos específicos	36
1.9 HIPÓTESIS E IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES	38
1.9.1 Hipótesis	38
1.9.1.1 Hipótesis central	38
1.9.1.2 Hipótesis secundarias.....	38
1.9.1.3 Hipótesis alternativa	39
1.9.1.4 Hipótesis nula.....	39
1.9.2 Identificación preliminar de las variables	39
1.9.2.1 Definición preliminar de metodología tradicionalista en el trabajo docente.....	39
1.9.2.2 Definición preliminar de actitudes de los alumnos	40
1.9.2.3 Definición preliminar de estrés en el docente	40
2. MARCO TEÓRICO.....	42
2.1 PANORAMA ACTUAL DEL DOCENTE.....	42

2.2 METODOLOGÍA TRADICIONALISTA EN EL TRABAJO DOCENTE 44

2.2.1 Conceptualización.....	44
2.2.1.1 Relación docente-alumno.....	44
2.2.1.2 Métodos de trabajo.....	45
2.2.1.3 Evaluación de aprendizaje.....	45
2.2.1.4 Repercusión social.....	45
2.2.2 Definición de Metodología Tradicionalista.....	46
2.2.3 Antecedentes.....	48
2.2.4 Perspectivas teóricas contemporáneas que ayudaron a combatir la metodología tradicionalista...	48
2.2.4.1 Escuela Nueva.....	49
2.2.4.2 Tecnología Educativa.....	50
2.2.4.3 Sistema de Instrucción Personalizada.....	54
2.2.4.4 Perspectiva desde la pedagogía de la autogestión.....	55
2.2.4.5 El enfoque no directivo y su influencia para moderar el tradicionalismo metodológico.....	57
2.2.4.6 La Pedagogía Liberadora.....	58
2.2.4.7 La Perspectiva Cognoscitiva.....	59
2.2.4.8 La Pedagogía Operatoria.....	60
2.2.4.9 La Teoría Crítica de la enseñanza.....	61
2.2.4.10 El Enfoque Histórico-Cultural.....	61

2.3 EL ESTRÉS DOCENTE..... 62

2.3.1 Introducción.....	62
2.3.2 El estrés docente.....	64
2.3.3 Antecedentes históricos al concepto de estrés.....	65
2.3.4 Síntomas del estrés docente.....	67
2.3.5 Tipos de estrés.....	68
2.3.6 Tipos de estresores.....	68
2.3.6.1 Estresores psicológicos.....	69
2.3.6.2 Estresores físicos.....	71
2.3.7 Epidemiología del estrés docente.....	72
2.3.8 Modelos explicativos para el estrés docente.....	73
2.3.8.1 El modelo demanda-control-apoyo.....	73
2.3.8.2 El modelo inadecuación persona-entorno.....	75
2.3.8.3 Modelo desajuste esfuerzo-recompensa.....	76
2.3.9 Modelos que pretenden explicar la defensa al estrés.....	77
2.3.9.1 El modelo de personalidad resistente al estrés.....	77
2.3.9.2 El modelo de sentido de coherencia.....	79
2.3.10 Variables que influyen en el estrés docente.....	81
2.3.10.1 Variables sociodemográficas.....	82
2.3.10.2 Variables de personalidad.....	83
2.3.10.3 Variables organizacionales que afectan al estrés del docente.....	86
2.3.11 Afrontamiento del estrés docente.....	90

2.3.11.1 Afrontamiento del estrés docente según Lazarous.....	90
2.3.12 Consecuencias del estrés docente.....	91
2.3.12.1 Consecuencias personales.....	92
2.3.12.2 Consecuencias organizacionales.....	93
2.3.13 Acciones contra el estrés.....	94
2.3.13.1 Prevención.....	94
2.3.13.2 Intervención individual.....	95
2.3.13.3 Intervención grupal.....	95
2.3.13.4 Estrategias organizacionales.....	95
2.4 EL BURNOUT DOCENTE.....	95
2.4.1 Antecedentes históricos.....	96
2.4.2 Síntomas de <i>burnout</i> docente.....	96
2.4.3 Tipos de <i>burnout</i>	98
2.4.3.1 Activo-pasivo.....	98
2.4.3.2 <i>Wearout-Classic-Underchallenged</i>	98
2.4.4 Diferencia entre estrés y <i>burnout</i>	99
2.4.5 Relación entre <i>burnout</i> y vacío existencial.....	99
2.4.6 Desarrollo del <i>burnout</i>	100
2.4.7 Epidemiología del <i>burnout</i> docente.....	101
2.4.8 Modelos explicativos para el <i>burnout</i> docente.....	102
2.4.8.1 El modelo de descompensación valoración-tarea-demanda.....	102
2.4.8.2 El modelo sociológico.....	103
2.4.8.3 El modelo opresión-demografía.....	104
2.4.8.4 El modelo demografía-personalidad-desilusión.....	105
2.4.9 Variables que influyen en el <i>burnout</i> docente.....	106
2.4.9.1 Variables sociodemográficas.....	107
2.4.9.2 Variables de personalidad.....	109
2.4.9.3 Variables organizacionales.....	109
2.4.10 Consecuencias del <i>burnout</i> docente.....	110
2.4.11 Acciones contra el <i>burnout</i>	111
2.5 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS.....	113
2.5.1 Actitud.....	113
2.5.1.1 Construcción del concepto <i>actitud</i>	114
2.5.1.2 Definición del concepto “ <i>actitudes de los alumnos</i> ”.....	114
2.5.1.3 Teorías sobre las <i>actitudes</i>	115
2.5.1.4 Tipos de <i>actitudes</i>	116
2.5.1.5 Componentes de las <i>actitudes</i>	116
2.5.1.6 Presiones conformistas.....	117

2.5.2 Alumnos de bachillerado	118
2.5.2.1 Características de los alumnos de bachillerato.....	118
2.5.2.2 Perfil del alumno de la ENMS con base en la reforma por competencias.....	120
2.5.2.3 Teorías sobre la percepción del alumno respecto del maestro.....	124
2.5.2.4 Investigaciones sobre alumnos.....	125
2.5.2.5 Malas actitudes de alumnos	127

3. MARCO REFERENCIAL.....131

3.1 MARCO CONTEXTUAL-CULTURAL DE LA CIUDAD DE LEÓN..... 131

3.1.1 Antecedentes históricos de la ciudad	131
3.1.2 Cultura local de los habitantes de la ciudad de León	133

3.2 LA ESCUELA DE NIVEL MEDIOS SUPERIOR DE LEÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO 135

3.2.1 Antecedentes históricos al bachillerato	135
3.2.2 Historia de la Universidad de Guanajuato	136
3.2.3 Desarrollo de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.	136
3.2.3.1 Primera etapa.....	136
3.2.3.2 Segunda etapa	137
3.2.3.3 Tercera etapa	137
3.2.3.4 Cuarta etapa.....	138
3.2.4 Modificaciones al Bachillerato en la Universidad de Guanajuato	138
3.2.5 Análisis actual de la ENMSL.....	139
3.2.6 Directrices de la ENMSL.....	142
3.2.7 Infraestructura escolar.....	143
3.2.8 Población general.....	144
3.2.9 Estructura escolar.....	145
3.2.10 Organigrama	146
3.2.11 Filosofía de la ENMSL	146
3.2.11.1 Misión de la ENMSL	147
3.2.11.2 Visión de la ENMSL	147
3.2.11.3 Valores de la ENMSL.....	147
3.2.11.4 Compromisos de la ENMSL	148
3.2.11.5 Propósito de la ENMSL.....	148
3.2.12 Sistema de Gestión de la Calidad de la ENMSL.....	148
3.2.13 Procesos internos en la ENMSL	149
3.2.13.1 Enfoque al alumno.....	149
3.2.13.2 Responsabilidad y autoridad.....	150
3.2.13.3 Comunicación interna	150
3.2.13.4 Recursos humanos.....	151

3.3 DATOS DE LOS ALUMNOS..... 152

3.3.1 Variables sociodemográficas	152
---	-----

3.3.2 Variables escolares.....	153
3.4 DATOS DE LOS DOCENTES	155
3.4.1 Modelo pedagógico oficial.....	155
3.4.1.1 El enfoque pedagógico	156
3.4.1.2 Marcos de Referencia.....	158
3.4.1.3 Misión de la Universidad de Guanajuato:	159
3.4.1.4 Visión de la Universidad de Guanajuato.....	159
3.4.1.5 Modelo por competencias en el Colegio del Nivel Medio Superior.....	159
3.4.1.6 Conceptualizaciones sobre el hombre en esta Universidad	160
3.4.2 Variables sociodemográficas de los docentes	161
3.4.2.1 Edad	161
3.4.2.2 Género.....	162
3.4.2.3 Estado civil.....	162
3.4.2.4 Nivel profesional	162
3.5 VARIABLES LABORALES DE LOS DOCENTES	162
3.5.1 Experiencia profesional en la docencia	162
3.5.2 Antigüedad en la institución	163
3.5.3 Tiempo completo, tiempo parcial o por contrato	163
3.5.4 Número de horas frente a grupo	163
4. MARCO METODOLÓGICO	165
4.1 METODOLOGÍA	165
4.1.1 Tipo de investigación.....	165
4.1.2 Formulación de la hipótesis	166
4.1.3 Definición de las variables	166
4.1.3.1 Definición operativa de Metodología Tradicionalista.....	166
4.1.3.2 Definición operativa de Estrés Docente	167
4.1.3.3 Definición operativa de Actitudes negativas de los alumnos.....	167
4.1.4 Tamaño de las muestras	167
4.1.4.1 Tamaño de la muestra de docentes.....	167
4.1.4.2 Tamaño de la muestra de alumnos	168
4.1.4.3 Confiabilidad Muestral idónea con un alpha al 5%.....	168
4.1.5 Técnicas de investigación	170
4.2 METODOLOGÍA CUALITATIVA: TEORÍA HERMENÉUTICA Y FENOMENOLÓGICA.....	171
4.2.1 Métodos utilizados en la investigación cualitativa.....	180
4.2.2 La investigación cualitativa	180

4.2.3	Diferencias entre los procedimientos cualitativos, respecto de los cuantitativos	181
4.2.4	Preguntas alrededor del proceso cualitativo	181
4.2.5	Proceso de investigación fases y tareas en la investigación cualitativa	182
4.3	METODOLOGÍA CUALITATIVA: TEORÍA FUNDAMENTADA	182
4.3.1	Introducción	182
4.3.2	La muestra en la Teoría Fundamentada	184
4.3.3	Proceso de generación de las categorías específicas	185
4.3.4	Nivel óptimo de saturación	188
4.3.5	Entrevistas	188
4.3.5.1	<i>Tipos de entrevista</i>	190
4.3.5.2	<i>Problemas de la técnica: Competencia personal del entrevistador</i>	191
4.3.6	Panel de expertos	192
4.4	METODOLOGÍA CUANTITATIVA	192
4.4.1	Tipo de investigación	192
4.4.2	Técnicas de investigación	193
4.4.3	Escala de Medición del Estrés Docente (EMED)	193
4.4.3.1	<i>Construcción de la Escala de Medición del Estrés Docente</i>	193
4.4.3.2	<i>Descripción de la Escala de Medición del Estrés Docente</i>	193
4.4.3.3	<i>Modelo de pertenencia de la Escala de Medición del Estrés Docente</i>	194
4.4.3.4	<i>Escala de la Medición del Estrés Docente (instrumento definitivo)</i>	194
4.4.3.5	<i>Instrucciones para administrar y calificar la Escala de la Medición del Estrés Docente</i>	194
4.4.3.6	<i>Validación y confiabilidad de la Escala de Medición del Estrés Docente</i>	195
4.4.3.7	<i>Justificación del uso de la Escala de Medición del Estrés Docente</i>	196
4.4.4	Escala de Medición de la Metodología Docente (EMMD)	197
4.4.4.1	<i>Construcción de la Escala de Medición de la Metodología Docente</i>	197
4.4.4.2	<i>Justificación del uso de una construcción a partir del Marco Teórico sin necesidad de un análisis cualitativo</i>	197
4.4.4.3	<i>Descripción de la Escala de Medición de la Metodología Docente</i>	198
4.4.4.4	<i>Modelo de pertenencia de la Escala de Medición de la Metodología Docente</i>	198
4.4.4.5	<i>Escala de Medición de la Metodología Docente (instrumento definitivo)</i>	198
4.4.4.6	<i>Instrucciones para administrar y calificar la Escala de Medición de la Metodología Docente</i>	198
4.4.4.7	<i>Categorías Generales y Específicas seleccionadas del Marco Teórico para la realización de la Escala Likert</i>	199
4.4.4.8	<i>Validación y confiabilidad de la Escala de Medición de la Metodología Docente</i>	200
4.4.4.9	<i>Justificación del uso de la Escala de Medición de la Metodología Docente</i>	200
4.4.5	Condiciones para la aplicación de ambos instrumentos de medición	201
4.4.6	Relación de ambos Instrumentos	201
4.5	METODOLOGÍA MIXTA	202
4.5.1	Introducción	202
4.5.2	Enfoque de investigación	203
4.5.3	Análisis y discusión de los resultados con la Triangulación Metodológica	203
4.5.4	Aspectos que hay que cuidar en ambas metodologías	204
4.5.5	Resultados de la combinación de métodos	205

4.5.6	Discusión del cruce metodológico	206
5.	RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS MAESTROS	208
5.1	INSTRUMENTO CUALITATIVO	208
5.1.1	Elección de la entrevista como instrumento cualitativo	208
5.1.2	Objetivo de las entrevistas estructuradas con una guía temática	209
5.2	PROCEDIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN TEMÁTICA DE LA ENTREVISTA	209
5.2.1	Selección de las áreas a explorar.....	210
5.2.2	Análisis a través de un Panel de Expertos.....	212
5.2.3	Instrumento aplicado.....	213
5.3	PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	214
5.3.1	Muestra intencional de docente.....	214
5.3.2	Método para elegir a los sujetos de la entrevista.....	214
5.3.3	Proceso de selección de la muestra de docentes	214
5.4	APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	215
5.4.1	Primera entrevista	215
5.4.2	Segunda entrevista	221
5.4.3	Tercera entrevista.....	226
5.4.4	Cuarta entrevista	231
5.4.5	Quinta entrevista	238
5.4.6	Sexta entrevista	244
5.4.7	Séptima entrevista	249
5.4.8	Octava entrevista.....	253
5.4.9	Novena entrevista.....	258
5.4.10	Décima entrevista.....	263
5.4.11	Décima primera entrevista	269
5.4.12	Décima segunda entrevista.....	274
5.5	EXPERIENCIAS Y ANÉCDOTAS	278
5.5.1	Aprendizajes generales como resultado de las entrevistas	279
5.6	CONCLUSIONES PARCIALES DE LAS ENTREVISTAS	279
6.	RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS	284

6.1 INSTRUMENTO CUALITATIVO	284
6.1.1 Elección de la entrevista como instrumento cualitativo	284
6.1.2 Objetivo de las entrevistas estructuradas con una serie de preguntas	284
6.2 PROCEDIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA	284
6.2.1 Selección de las áreas a explorar.....	285
6.2.2 Análisis a través de un Panel de Expertos de la ENMSL.....	285
6.2.3 Instrumento aplicado.....	286
6.2.4 Cuidados especiales antes de la aplicación de las entrevistas	286
6.3 PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	286
6.3.1 Muestra intencional de alumnos	286
6.3.2 Método para elegir a los sujetos de la entrevista.....	287
6.3.2.1 <i>Justificación del uso de una muestra intencional de alumnos.</i>	287
6.3.2.2 <i>Proceso de selección de la muestra de alumnos.</i>	287
6.4 APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	288
6.4.1 Primera entrevista	288
6.4.2 Segunda entrevista	290
6.4.3 Tercera entrevista.....	291
6.4.4 Cuarta entrevista	292
6.4.5 Quinta entrevista	294
6.4.6 Sexta entrevista	295
6.4.7 Séptima entrevista.....	296
6.4.8 Octava entrevista.....	298
6.4.9 Novena entrevista.....	299
6.4.10 Décima entrevista.....	300
6.4.11 Décima primera entrevista	302
6.4.12 Décima segunda entrevista.....	303
6.4.13 Décima tercera entrevista.....	304
6.4.14 Décima cuarta entrevista.....	306
6.4.15 Décima quinta entrevista.....	307
6.4.16 Décima sexta entrevista	308
6.4.17 Décima séptima entrevista	310
6.4.18 Décima octava entrevista	311
6.5 EXPERIENCIAS Y ANÉCDOTAS	312
6.5.1 Aprendizajes generales como resultado de las entrevistas	313
6.6 CONCLUSIONES PARCIALES DE LAS ENTREVISTAS	313
6.6.1 Conclusiones parciales en cuanto al nivel de estudio.....	313
6.6.2 Conclusiones parciales en cuanto al género.....	314
6.6.3 Conclusiones parciales en cuanto al promedio académico	314
6.6.4 Conclusiones parciales en cuanto a la metodología tradicionalista y moderna.	314
6.6.5 Factores protectores y de riesgo.....	315

7. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS DOCENTES Y SU APORTACIÓN A LA PARTE CUANTITATIVA317

7.1 DEPURACIÓN DE LAS ÁREAS TEMÁTICAS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS 317

7.1.1 Introducción	317
7.1.2 Reafirmación de temas	318
7.1.3 Eliminación de temas	319
7.1.4 Incorporación de temas	320
7.1.5 Áreas temáticas para la construcción de la escala Likert	320

7.2 DESCRIPCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE..... 321

7.2.1 Escala	322
7.2.2 Actitud	323
7.2.3 Ítem en la escala Likert	323
7.2.4 Escalas aditivas	324
7.2.5 Justificación del uso de una escala Likert para la medición del Estrés Docente	324
7.2.6 Construcción de las categorías indicadoras de estrés docente	324
7.2.7 Construcción de la Escala Likert	332
7.2.8 Clasificación de los ítems según los indicadores de estrés	333
7.2.9 Clasificación de los ítems según los indicadores de <i>burnout</i>	336
7.2.10 Clasificación de las categorías específicas, con número de ítem, los indicadores de estrés y de <i>burnout</i>	341
7.2.11 Ordenamiento final para la producción de la escala para el estudio piloto	342

7.3 RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO Y CONSTRUCCIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO 347

7.3.1 Resultados del estudio piloto: Observaciones generales	347
7.3.2 Resultados del estudio piloto: Validez por jueces.....	347
7.3.3 Resultados del estudio piloto: Validez y confiabilidad por medios estadísticos	349
7.3.4 Escala de Medición del Estrés Docente (instrumento definitivo)	355

8. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE358

8.1 CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA 358

8.1.1 Construcción de las categorías indicadoras de metodología tradicionalista.....	358
8.1.2 Construcción de la Escala Likert para la medición de la metodología docente	363
8.1.3 Clasificación de los ítems según los indicadores de la metodología docente	363
8.1.4 Ordenamiento final para la producción de la escala para el estudio piloto.	365

8.2 RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO Y CONSTRUCCIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO 368

8.2.1 Resultados del estudio piloto de la E.M.M.D.: Observaciones generales 368
8.2.2 Resultados del estudio piloto: Validez por jueces 369
8.2.3 Resultados del estudio piloto: Validez y confiabilidad por medios estadísticos 370
8.2.4 Escala de Medición de la Metodología Docente (escala definitiva) 375

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CON LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA377

9.1 RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN RESPECTO DEL ESTRÉS DOCENTE 377

9.1.1 Análisis y discusión respecto de los indicadores generales que producen el estrés docente 378
9.1.2 Análisis y discusión respecto de los indicadores específicos que producen el estrés docente 379
9.1.3 Discusión del estrés con respecto de las variables sociodemográficas 381

9.1.3.1 *Discusión del Estrés con respecto al género* 381
9.1.3.2 *Discusión del Estrés con respecto al grado de estudios* 381
9.1.3.3 *Discusión del Estrés con respecto a la formación docente* 382
9.1.3.4 *Discusión del Estrés con respecto a la profesión* 383
9.1.3.5 *Discusión del Estrés con respecto a la edad* 383
9.1.3.6 *Discusión del Estrés con respecto al estado civil* 384
9.1.3.7 *Discusión del Estrés con respecto al número de hijos* 385

9.1.4 Discusión del estrés con respecto de las variables laborales 385

9.1.4.1 *Discusión de los resultados con respecto al trabajo administrativo en la ENMSL* 386
9.1.4.2 *Discusión de los resultados con respecto al número de horas de trabajo* 386
9.1.4.3 *Discusión de los resultados con respecto a la antigüedad en la escuela* 387
9.1.4.4 *Discusión de los resultados con respecto al tipo de escuela* 388

9.2 ANALISIS Y DISCUSIÓN RESPECTO DE LA METODOLOGÍA DOCENTE..... 388

9.2.1 Análisis y discusión respecto de los indicadores generales de la Metodología Tradicionalista ... 389
9.2.2 Análisis y discusión respecto de los indicadores específicos de la Metodología Tradicionalista 390
9.2.3 DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE CON RESPECTO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS 391

9.2.3.1 *Discusión de la metodología docente con respecto al género* 391
9.2.3.2 *Discusión de la metodología docente con respecto al grado de estudios* 392
9.2.3.3 *Discusión de la metodología docente con respecto a la formación docente* 392
9.2.3.4 *Discusión de la metodología docente con respecto a la profesión* 393
9.2.3.5 *Discusión de la metodología docente con respecto a la edad* 393
9.2.3.6 *Discusión de la metodología docente con respecto al estado civil* 394
9.2.3.7 *Discusión de la metodología docente con respecto al número de hijos* 394

9.2.4 DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE CON RESPECTO DE LAS VARIABLES LABORALES 395

9.2.4.1 *Discusión de la metodología docente con respecto al trabajo administrativo en la ENMSL* 395

9.2.4.2 Discusión de la metodología docente con respecto al número de horas de trabajo.....	395
9.2.4.3 Discusión de la metodología docente con respecto a la antigüedad en la escuela.....	396
9.2.4.4 Discusión de los resultados de la metodología docente con respecto al tipo de escuela	396

9.3 RESULTADOS DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS ANTE LA METODOLOGÍA TRADICIONALISTA 397

9.3.1 Discusión en cuanto al nivel de estudio en relación con las actitudes de los alumnos.....	397
9.3.2 Discusión en cuanto al género en relación con las actitudes de los alumnos	398
9.3.3 Discusión en cuanto al promedio académico con relación a las actitudes de los alumnos.....	399
9.3.4 Discusión de las actitudes de los alumnos respecto de la metodología tradicionalista y moderna.....	399
9.3.5 Factores protectores y de riesgo para el maestro que tiene una metodología tradicionalista o moderna	400

9.4 CORRELACIÓN DE VARIABLES, Y DISCUSIÓN CON RESPECTO AL ESTRÉS, METODOLOGÍA DOCENTE Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS 400

9.4.1 Correlación Estrés Docente con Metodología Docente	400
9.4.1.1 Correlación Alumnado Metodología.....	401
9.4.1.2 Correlaciones de las categorías específicas del Alumnado.....	401
9.4.2 Análisis del efecto búmeran.....	402

A.- CONCLUSIONES 405

B. RECOMENDACIONES ORGANIZACIONALES PARA LA ENMSL 412

Propuesta para mejorar al docente y sus procesos de enseñanza	412
1.- Cuidado del personal y recursos de la escuela.....	412
2.- Creación de talleres	413
3.- Generación de cursos.....	414
4.- Atención psicopedagógica especializada.....	414
5.- Formación de Grupos Balint.....	414
6.- Reconocimientos a los docentes	415
7.- Claridad organizacional	415
8.- Equidad y trato digno	416
9.- Disminución del tradicionalismo metodológico	416
10.- Disminución de las malas actitudes de los alumnos	417

BIBLIOGRAFÍA 418

ANEXOS..... 431

1.- Cronograma retrospectivo	432
2.- Escala de Estilos Docentes diseñada anteriormente	433
3.- Primeras aseveraciones para construir la EMED.....	434
4.- Primeras aseveraciones para construir la EMED (continuación).....	435
5.- Concentrado de los datos de los docentes (identificador, etc.)	436
6.- Concentrado de datos de los docentes (continuación)	437
7.- Concentrado de datos de los docentes (licenciatura, etc.).....	438
8.- Concentrado de datos de los docentes (continuación)	439
9.- Concentrado de los datos de las 24 categorías de la EMED	440

10.- Concentrado de los datos (continuación de la tabla anterior)	441
11.- Concentrado de los datos de las 8 categorías específicas de la EMED.....	442
12.- Concentrado de los datos de las categorías generales de la EMED	443
13.- Concentrado de los datos de las 12 categorías especiales de la EMMD.....	444
14.- Concentrado de los datos de las 12 categorías específicas de la EMMD (continuación)	445
15.- Concentrado de los datos de las 24 categorías de la EMED (continuación).....	446
16.- Concentrado de los datos (continúa de la anterior).....	447

ÍNDICE DE TABLAS

1 Cuadro sinóptico de los segmentos de esta tesis.....	12
2 Principales paradigmas de investigación.....	20
3 Delimitación disciplinaria.....	26
4 Criterios para entrevistas a alumnos.....	30
5 Criterios para entrevistas a docentes.....	31
6 Cuadrantes para administrar el tiempo.....	42
7 Bases del tradicionalismo metodológico.....	47
8 Síntomas comunes de estrés docente.....	67
9 Tipos de estrés.....	68
10 Modelos explicativos al estrés docente.....	77
11 Clasificación de modelos que pretenden explicar la protección al estrés docente.....	81
12 Variables que influyen en el estrés según varios autores.....	83
13 Variables de personalidad que afectan al estrés del docente: según varios autores.....	84
14 Variables que inciden en el estrés docente.....	88
15 Variables organizacionales que afectan al estrés docente.....	90
16 Consecuencias del estrés.....	92
17 Diferencias entre estrés y <i>burnout</i>	99
18 Variables que influyen en el <i>burnout</i>	110
19 Consecuencias del <i>burnout</i> en la docencia.....	111
20 Modelo de cambio cognitivo conductual para docentes.....	112
21 Características de los maestros excelentes.....	125
22 Características de los maestros excelentes.....	125
23 Cinco dimensiones de la evaluación docente que realizan los alumnos.....	126
24 Análisis FODA de la ENMSL realizado en 2008 por la dirección de la escuela.....	141
25 Población general de la ENMSL.....	144
26 Datos de la población escolar de la ENMSL.....	153
27 Datos de la población escolar de Segundo Semestre la ENMSL.....	153
28 Datos de la población escolar de Cuarto Semestre la ENMSL.....	154
29 Datos de la población escolar de Sexto Semestre la ENMSL.....	154
30 Datos de la población escolar superiores a Sexto Semestre en la ENMSL.....	155
31 Clasificación de las edades de los docentes de la ENMSL.....	161
32 Clasificación por género de los docentes de la ENMSL.....	162
33 Clasificación de los diferentes Estados Civiles de los docentes de la ENMSL.....	162
34 Clasificación de los diferentes niveles profesionales de los docentes de la ENMSL.....	162
35 Clasificación de las diferentes categorías de antigüedad de los docentes de la ENMSL.....	163
36 Clasificación por horas de trabajo frente a grupo de los docentes de la ENMSL.....	163
37 Tipo de investigación.....	165
38 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral del 5%.....	169

39 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral que indica que son suficientes 17 maestros para contestar la EMED.	169
40 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral que indica que son suficientes 10 maestros para contestar la EMMD.	170
41 Técnicas de investigación.	171
42 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral con Alpha al 5% en el estudio piloto.	196
43 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral con Alpha al 5% tomando como base las desviaciones estándar de la EMED en el estudio piloto.	196
44 Categorías generales y específicas de la Metodología Docente.	199
45 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral con Alpha al 5% tomando como base las desviaciones estándar de la EMMD en el estudio piloto.	200
46 Datos de los instrumentos para recopilar información.	202
47 Instrumento de Medición de los Factores de Estrés.	211
48 Guía temática para la entrevista semi-estructurada.	213
49 Categorías realizadas para la selección de los entrevistados.	214
50 Concentrado de datos de las entrevistas cualitativas en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato.	215
51 Ubicación de la primera entrevista en la tabla general.	216
52 Ubicación de la segunda entrevista en la tabla general.	221
53 Ubicación de la tercera entrevista en la tabla general.	226
54 Ubicación de la cuarta entrevista en la tabla general.	231
55 Ubicación de la quinta entrevista en la tabla general.	238
56 Ubicación de la sexta entrevista en la tabla general.	244
57 Ubicación de la séptima entrevista en la tabla general.	249
58 Ubicación de la octava entrevista en la tabla general.	253
59 Ubicación de la novena entrevista en la tabla general.	258
60 Ubicación de la décima entrevista en la tabla general.	263
61 Ubicación de la décima primera entrevista en la tabla general.	269
62 Ubicación de la décima segunda entrevista en la tabla general.	274
63 Instrumento preliminar de medición de las actitudes de los alumnos ante la Metodología Tradicionalista.	285
64 Instrumento definitivo de medición de las actitudes de los alumnos ante la Metodología Tradicionalista.	286
65 Tabla general de la muestra intencional para las entrevistas a los alumnos.	287
66 Concentrado de los datos de las entrevistas cualitativas en la ENMSL.	288
67 Ubicación de la primera entrevista a alumnos en la tabla general.	288
68 Ubicación de la segunda entrevista a alumnos en la tabla general.	290
69 Ubicación de la tercera entrevista a alumnos en la tabla general.	291
70 Ubicación de la cuarta entrevista a alumnos en la tabla general.	292
71 Ubicación de la quinta entrevista a alumnos en la tabla general.	294
72 Ubicación de la sexta entrevista a alumnos en la tabla general.	295
73 Ubicación de la séptima entrevista a alumnos en la tabla general.	296
74 Ubicación de la octava entrevista a alumnos en la tabla general.	298
75 Ubicación de la novena entrevista a alumnos en la tabla general.	299
76 Ubicación de la décima entrevista a alumnos en la tabla general.	300
77 Ubicación de la décima primera entrevista a alumnos en la tabla general.	302
78 Ubicación de la décima segunda entrevista a alumnos en la tabla general.	303
79 Ubicación de la décima tercera entrevista a alumnos en la tabla general.	305
80 Ubicación de la décima cuarta entrevista a alumnos en la tabla general.	306
81 Ubicación de la décima quinta entrevista a alumnos en la tabla general.	307

82 Ubicación de la décima sexta entrevista a alumnos en la tabla general.....	309
83 Ubicación de la décima séptima entrevista a alumnos en la tabla general.....	310
84 Ubicación de la décima octava entrevista a alumnos en la tabla general.....	311
85 Síntesis del trabajo cualitativo.....	318
86 Temas que fueron reafirmados.....	319
87 Temas que fueron eliminados para la construcción cuantitativa en virtud de que no aparecieron en las entrevistas.....	320
88 Temas formulados como derivado de la presencia de los indicadores en las entrevistas y la frecuencia con la que se presentaron.....	320
89 Sumatoria de temas formulados como derivado de la presencia de los indicadores en las entrevistas y la frecuencia con la que se presentaron.....	321
90 Clasificación por indicadores de estrés.....	333
91 Clasificación por indicadores de estrés (continuación).....	334
92 Clasificación por indicadores de estrés (continuación).....	335
93 Clasificación por indicios de <i>burnout</i>	336
94 Clasificación por indicios de <i>burnout</i> (continuación).....	337
95 Clasificación por indicios de <i>burnout</i> (continuación).....	338
96 Clasificación por indicios de <i>burnout</i> (continuación).....	339
97 Clasificación por indicios de <i>burnout</i> (continuación).....	340
98 Indicadores de Estrés y su equivalente en <i>burnout</i>	341
99 Ítems ordenados de forma normal con el sentido de cada uno de ellos, N para negativo y P para positivo.....	342
100 Sometimiento a combinación (en la segunda columna aparece el orden como es presentado en el estudio piloto).....	343
101 Niveles máximos, mínimos e intermedios de estrés, según el instrumento diseñado.....	347
102 Varianza con el <i>Método de las dos Mitades de El Sahili</i> para medir el efecto espejo de los ítems.....	351
103 Índice de confiabilidad bruto e índice de confiabilidad sin las escalas 16, 17 y 20.....	352
104 Procesamiento del <i>Alpha</i> de Cronbach.....	354
105 Clasificación por indicadores de la metodología docente.....	363
106 Clasificación por indicadores de la metodología docente (continuación).....	364
107 Ítems ordenados de forma normal con el sentido de cada uno de ellos, T para tradicionalismo y M para metodología Moderna.....	365
108 Sometimiento a combinación (en la segunda columna aparece el orden como es presentado en el estudio piloto).....	366
109 Niveles máximos, mínimos e intermedios de estrés, según el instrumento diseñado.....	368
110 Varianza con el <i>Método</i> de El Sahili González propuesto para medir el efecto espejo de los ítems.....	372
111 Índice de confiabilidad bruto e índice de confiabilidad sin las escalas 1, 2 y 5.....	373
112 Procesamiento del <i>Alpha</i> de Cronbach.....	374
113 Estrés según la fórmula de Namakforoosh, aplicada a la EMED.....	377
114 Estrés disfuncional encontrado por maestro según la EMED.....	377
115 Promedio de Estrés encontrado con la EMED.....	378
116 Máximos y mínimos de estrés encontrados en los docentes de la ENMSL con la EMED.....	378
117 Promedio y Desviación Estándar de los resultados de los factores generales de estrés docente.....	379
118 Resultados cuantitativos respecto de los factores organizacionales de estrés docente.....	380
119 Resultados de la EMED de El Sahili según la categoría género.....	381
120 Resultados de la EMED de El Sahili según el grado de estudios.....	382
121 Resultados de la EMED de El Sahili según la formación docente.....	383
122 Resultados de la EMED de El Sahili, según profesión.....	383

123 Resultados de la EMED de El Sahili, según edad.....	384
124 Resultados de la EMED de El Sahili, según Estado Civil.	385
125 Resultados de la EMED de El Sahili, según número de hijos.....	385
126 Resultados de la EMED de El Sahili, según trabajo administrativo.	386
127 Resultados de la EMED de El Sahili, según el número de horas de trabajo.	387
128 Resultados de la EMED de El Sahili, según la antigüedad docente en la escuela.	387
129 Metodología Tradicionalista según la fórmula de Namakforoosh, aplicada a la EMMD... 388	
130 Metodología Tradicionalista encontrada por maestro según la EMMD.	389
131 Promedio de Tradicionalismo encontrado con la EMMD.	389
132 Máximos y mínimos de Metodología Tradicionalista encontrados en los docentes de la ENMSL con la EMMD.	389
133 Promedio y Desviación Estándar de los resultados de las categorías generales de la metodología tradicionalista, con base en la EMMD.	390
134 Promedio y Desviación Estándar de los resultados de las categorías específicas de la metodología tradicionalista, con base en la EMMD.	391
135 Resultados de la EMMD de El Sahili, según la categoría género.....	392
136 Resultados de la EMMD de El Sahili, según el grado de estudios.	392
137 Resultados de la EMMD de El Sahili, según la formación docente.....	393
138 Resultados de la EMMD de El Sahili, según profesión.	393
139 Resultados de la EMMD de El Sahili, según edad.....	394
140 Resultados de la EMMD de El Sahili, según Estado Civil.	394
141 Resultados de la EMMD de El Sahili, según número de hijos.....	395
142 Resultados de la EMMD de El Sahili, según trabajo administrativo.	395
143 Resultados de la EMMD de El Sahili, según el número de horas de trabajo.	396
144 Resultados de la EMMD de El Sahili, según la antigüedad docente en la escuela.	396
145 Alumnos que presentarían malas actitudes ante la metodología tradicionalista.	397
146 Características de las actitudes de los alumnos y su consecuente conducta, según nivel de estudios.....	397
147 Características de las conductas, según aprovechamiento escolar.	399
148 Malas actitudes y su inhibición según la metodología tradicionalista y la moderna.	399
149 Coeficiente de correlación de Pearson entre el estrés docente y la metodología tradicionalista.	401
150 Coeficiente de correlación de Pearson entre alumnado y metodología tradicionalista.	401
151 Coeficiente de correlación de Pearson entre Evaluación del desempeño, alumnado conflictivo y valores de los alumnos con metodología tradicionalista.....	402
152 Factores que protegen a los maestros tradicionalistas y modernos.	404
153 Cronograma planteado desde los inicios del doctorado, el cual fue desahogado como se indica.....	432
154 Escala de Estilos docentes para la investigación en la Universidad EPCA.	433
155 Primeras aseveraciones planteadas para la construcción de la EMED.	434
156 Primeras aseveraciones planteadas para la construcción de la EMED (continuación).	435
157 Tablas de datos de los docentes, género, puesto, categoría, horas, grado de estudios y formación docente.	436
158 Concentrado de datos de los docentes, género, puesto, categoría, horas, grado de estudios, etc. (continuación).....	437
159 Concentrado de datos de los docentes: licenciatura, maestría, doctorado, antigüedad, edad, Edo. Civil y número de hijos.....	438
160 Concentrado de datos de los docentes, licenciatura, maestría, doctorado, antigüedad, edad, Edo. Civil y número de hijos (continuación).	439
161 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED.....	440
162 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación). ...	441

163	Concentrado de datos de las ocho categorías de la EMED.	442
164	Concentrado de datos de las ocho categorías de la EMED (continuación).....	443
165	Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación). ...	444
166	Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMMD (continuación). ..	445
167	Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación). ...	446
168	Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación). ...	447

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

1	Esquema de trabajo para la parte empírica.....	10
2	Modelo de interacción de las variables principales de este estudio.	16
3	Perspectiva principal y secundaria de este estudio.....	16
4	Efecto búmeran, constituido por la interacción de tres variables.....	23
5	Delimitación disciplinaria.	27
6	Mapa de la República Mexicana.	28
7	Mapa del Estado de Guanajuato.....	29
8	Escuela de Nivel Medio Superior en León.....	29
9	Modelo demanda-control-apoyo.	74
10	Modelo inadecuación persona-entorno, donde los triángulos representan las características personales inadecuadas para las diferentes figuras geométricas que constituyen el entorno laboral.75	
11	Modelo desajuste esfuerzo-recompensa, donde se aprecia cómo este desbalance produce distrés.	76
12	Modelo de personalidad resistente al estrés o <i>hardness</i>	79
13	Modelo de sentido de coherencia, donde se aprecia como la comprensibilidad, la manejabilidad y el significado se combinan para producir una coraza que protege del estrés.	81
14	Uno de los primeros modelos para explicar el <i>burnout</i> , donde se observa cómo se conjugan los diferentes factores para producirlo.	103
15	Modelo sociológico que propone tres componentes, el macro (política gubernamental), el medio (instituciones educativas) y el micro (personalidad docente).....	104
16	Modelo opresión-demografía donde se aprecian básicamente la presión del entorno y ciertas características demográficas.....	105
17	Modelo demografía-personalidad-desilusión.....	106
18	Pasillo de entrada a las oficinas administrativas de la ENMSL.	140
19	Canchas de basquetbol de la ENMSL.	144
20	Organigrama funcional de la ENMSL.	146
21	Entrada a la ENMSL en 2009 cuando aún era llamada la Preparatoria de León.	152
22	Estudio de tres variables (Estrés estudiado con el método mixto, actitudes de los alumnos estudiadas con el método cualitativo y metodología. docentes estudiada con el método cuantitativo).	205

TABLA DE ACRÓNIMOS

ACRÓNIMO	DESCRIPCIÓN
CAANMS	Consejo Académico del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato
CANMS	Consejo Académico del Nivel Medio Superior
CNMS	Colegio de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato
CISECNMS	Comité Institucional de Seguimiento y Evaluación Curricular del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato
EMMD	Escala de Medición de la Metodología Docente (diseñada para esta tesis)
EMED	Escala de Medición del Estrés Docente (diseñada para esta tesis)
ENMS	Escuela (s) de Nivel Medio Superior
ENMSL	Escuela de Nivel Medio Superior de León
EPL	Escuela Preparatoria Oficial de León de la Universidad de Guanajuato.
F.O.D	Factores Organizacionales que influyen directamente en el estrés docente
F.O.I	Factores Organizacionales que influyen indirectamente en el estrés docente
SGC	Sistema de Gestión de la Calidad de la ENMSL

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años he estado interesado en entender de dónde surge el estrés de los maestros, como parte de este interés concluí la tesis de maestría en Investigación Educativa con el tema *Relación entre el estrés docente y la evaluación que hacen los alumnos del desempeño docente, en cuanto a sus actitudes, en la Universidad Pitágoras* (2009); y también escribí tres libros — *Psicología en el aula* (2008), *Burnout en el Colectivo Docente* (2009) y *Psicología para el Docente* (2010)— que me permitieron en su momento investigar, comprender y ayudar a otros a entender mejor el fenómeno del maestro y sus tribulaciones. Pero es hasta enero de 2010 (cuando se comienza a realizar esta tesis doctoral), que se encauzan todos los esfuerzos a indagar si la metodología tradicionalista será un factor suficiente para generar actitudes negativas por parte de los alumnos hacia el docente y producirles estrés en su práctica en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato, escuela de la que soy docente y he venido trabajando en forma ininterrumpida desde hace más de 18 años. Por consiguiente, desde que fui inducido al trabajo gracias a la autorización por parte de los doctores Luis Enrique Puente Garnica y Víctor Gabriel Muro González, la aventura del descubrimiento y la indagación no han cesado de mi parte y, aunque ahora tengo suficientes respuestas, también tengo más preguntas que aquellas con las que inicié y desafortunadamente mi investigación no alcanza a dar cuenta de estas últimas.

El motivo fundamental que llevó a realizar este estudio provino de la observación y escucha constante dentro de la ENMSL de los comentarios expresados por los compañeros en el Salón de Maestros, en donde se percibió un estrés creciente, manifestado precisamente por aquellos maestros más tradicionalistas. Esta tesis narra la realización de un proyecto para medir el impacto de la metodología tradicionalista en los alumnos y su reacción hacia los maestros como probable productora de estrés. Los criterios teóricos que sirven como base para realizar esta investigación, se desprenden de varios estudios encontrados en el Estado del Arte sobre el estrés que proviene de la acción de los

alumnos en la clase, dependiendo si ésta es más o menos agradable y si el profesor utiliza una metodología más o menos pasiva. De este escenario surge el pensamiento que las quejas de los alumnos, independientemente de enunciarse cotidianamente entre ellos y extraordinariamente en el proceso de Evaluación del Desempeño Docente, también se expresan con actitudes hostiles hacia el mismo docente, para forzarlo a manejar una mejor técnica. Esto expresa que el alumno genera presión hacia el docente con actitudes negativas hacia la clase, lo que favorece el incremento en sus niveles de estrés; la compleja interacción que resulta de este análisis necesita necesariamente la realización de un estudio de tipo correlacional. Amén de lo anterior, es importante recalcar que lo más substancial de esta tesis son las mediciones precisas sobre las causas del estrés docente, sus características metodológicas en el aula y las actitudes de sus alumnos, que como se verá, representan estudios exploratorio-descriptivos suficientes por sí mismo, los cuales sentarán las bases para establecer una relación posterior entre ellos. Esta tesis es sumamente ambiciosa pues pretende conocer y medir todo los factores que tensionan al maestro para valorar mejor el impacto que puede tener el alumno en su estrés laboral, por lo cual se puede decir que la parte exploratoria y descriptiva representan el principal análisis y debate en el que se da esta tesis, siendo el estudio de tipo correlacional y sus resultados un *plus*.

Este proyecto es una investigación realizada con diferentes muestras de maestros que pertenecen a una población relativamente grande (139 profesores activos), así como entrevistas a algunos alumnos de una población aún más grande (1914 alumnos). Por su parte, la población magisterial de esta escuela presenta características únicas de heterogeneidad (diferentes experiencias, preparación, edad, carga horaria, etc.); además es la institución más antigua de la Universidad de Guanajuato y se puede apreciar numerosos estilos pedagógicos, diferentes estratos generacionales y, por consiguiente, entrecruces de tradiciones educativas (ver *Marco Referencial*). En cuanto a los alumnos existe más homogeneidad de factores (proximidad en edad, por ejemplo), pero su complejidad se encuentra en la gran cantidad de sujetos que la pueblan. Por lo

anterior, no está de más decir que fue difícil enmarcar la metodología, el estrés docente y las actitudes de los alumnos en esta escuela tan *sui generis*.

La escala para medir el tradicionalismo metodológico provino de una construcción realizada directamente de la teoría y con el auxilio de diversas asesorías de compañeros maestros de esta escuela. Por lo que corresponde al estudio de las causas del estrés docente, se hizo referencia a las fuentes educativas que provocan su surgimiento, con preguntas eje como ¿cuáles situaciones del entorno escolar son capaces de incidir en la formación del estrés del docente?, ¿en qué medida impactan estas situaciones al estrés del docente?, ¿existe algún grupo docente más vulnerable al estrés?, por mencionar sólo algunas. En su estudio se trató de evidenciar todos aquellos elementos que provenían directa o indirectamente de la escuela y que el docente debía vivir como consecuencia de su actividad.

El enfoque general con el que se llevó a cabo esta investigación fue la metodología mixta, la cual se está haciendo cada vez más popular porque pretende abordar de la manera más completa el objeto de estudio, ya que existe una mirada bifocal, desde dos diferentes ángulos (Hernández Sampieri, Collado, & Lucio, 2010). Dentro del doctorado se tuvo la oportunidad de leer varios libros de autores cualitativistas, entre los que destacan la última edición del libro *Metodología de la Investigación* (2010), de Hernández Sampieri y colaboradores; *Cómo realizar investigación cualitativa* (2003), de Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson; *Comportamiento Humano* (2003), de Miguel Martínez Miguélez, entre otros; estos autores consideran que se requiere valorar e interpretar la vivencia del docente y los alumnos dentro de su particular contexto para comprender su punto de vista; las herramientas que más utilizan son la entrevista y la observación. Por otro lado, gracias a los aprendizajes cuantitativos que se tuvieron al realizar la tesis de maestría y a la lectura del libro *Metodología de la Investigación* (2005) de Naghi Namakforoosh, y del ya mencionado Hernández Sampieri y cols. (2010), se consideró que la metodología descriptiva (desde el punto de vista de la medición estadística) era la más apropiada para conocer la dimensión en que cada uno de

los factores (como las actitudes de los alumnos) afecta al estrés y a la metodología docente, porque este enfoque permite graficarlos y medir su grado de impacto e interacción. Por ese motivo la metodología de esta investigación está formulada en dos momentos: el primero, la aplicación de entrevistas, observaciones y análisis *in situ* —de los factores que producen estrés y de las actitudes de los alumnos—; y el segundo, el diseño, aplicación y obtención de resultados de las escalas de medición —para medir estrés y metodología tradicionalista—.

Los aspectos formales de esta tesis tienen su base en el protocolo APA, con las siguientes características para títulos, tablas e ilustraciones:

- Título: negrita 14 centrado.
- Subtítulo: negrita 13 izquierda.
- Acápite: negrita 12 minúscula.
- Subacápite: sin negrita, con minúscula cursiva.
- En los párrafos textuales Arial 10 con distancia y sangría de dos centímetros para el lado izquierdo y uno y medio para el derecho.
- Tablas. Como base tendrán, Times New Roman 9, sin espacios.

Estructuralmente la investigación se compone de tres segmentos: el *teórico* el *empírico* y el *conclusivo* (ver *Cuadro sinóptico* en la parte final de este apartado). El segmento teórico está conformado por los dos primeros capítulos; el segmento empírico por los capítulos tercero a noveno; y el segmento conclusivo por los tres apartados finales.

En el Capítulo Primero —*PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO*—, se realiza los trazos clásicos de una investigación, como la *Perspectiva principal de Investigación*, que para esta tesis es la Psicología de las Organizaciones, así como sus *Restricciones Principales*; también se narra una *Descripción inicial del Objeto de Estudio* así como su *Delimitación disciplinaria y tripartita*; además se cumple con un *Planteamiento del Problema* en donde se explica la relación entre

la Metodología Tradicionalista como productora de malas actitudes de los alumnos y cómo éstos pueden incrementar el estrés del docente, para cerrar con una *pregunta central* y varias *secundarias* de investigación. Asimismo, se plantea la *Justificación* de la investigación por considerarse *conveniente, relevante, aportar valor teórico, utilidad metodológica* y ser *pertinente* a los estudios y quehacer actual del tesista. Más adelante se plantea el *Objetivo general*, los *Objetivos específicos* y los *Objetivos operativos*, para terminar postulando una *Hipótesis central* y varias *hipótesis secundarias, así como la hipótesis alternativa y nula* con la *Identificación preliminar de las variables*.

En el Capítulo Segundo —*MARCO TEÓRICO*—, se abordan los temas de actualidad sobre el profesor y los alumnos. Se inicia con un panorama cultural en el que se desenvuelve su actividad profesional. En el subcapítulo *La Metodología Tradicionalista en el Trabajo Docente*, se aborda su *definición, antecedentes, perspectivas teóricas y teorías*. En el subcapítulo *El Estrés Docente* se explican las razones que han puesto de relieve que el docente presente un estrés tan elevado y cómo esto atenta contra su calidad de vida; también en esta parte se abordan los principales *síntomas del estrés, los tipos de estrés y estresores, la epidemiología del estrés, los modelos que lo explican, así como las variables que lo influyen*, hablando principalmente de tres, las *variables sociodemográficas, de personalidad y organizacionales*. Posteriormente se menciona la teoría del *afrontamiento* para terminar indicando las diferentes *consecuencias que produce el estrés*. En el siguiente subcapítulo se abordan los principales aspectos sobre el *burnout del docente* siguiendo un esquema similar al del subcapítulo anterior. En el quinto y último subcapítulo se habla sobre *la actitud, su definición, las teorías sobre las actitudes, sus componentes y las presiones conformistas; asimismo, se habla de los Alumnos de Bachillerato, el perfil para esta escuela, para finalizar hablando de las teorías sobre la percepción, las investigaciones y las malas actitudes de los alumnos*.

En este punto termina la parte teórica e inicia la parte empírica que concluirá en la discusión de los resultados. A este segmento se le llama empírico porque se

pretende encontrar respuestas a las preguntas planteadas en el estudio a través de la experiencia obtenida en el campo (ver Ilustración 1 al concluir esta parte).

En el Capítulo Tercero —*MARCO REFERENCIAL*—, se comienza abordando el *Marco Contextual y Cultural de la ciudad de León*, que es la región donde se encuentra ubicada la ENMSL. Posteriormente, en el apartado la *Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato* se habla someramente de la *Universidad de Guanajuato*, que es la universidad dentro de la cual se encuentra la escuela investigada, así como del desarrollo histórico de la ENMSL en la entidad, para concluir con una descripción actual. Al analizar la escuela se habla de su *población, estructura, infraestructura, organigrama, visión, misión y valores, su enfoque al alumno y sus recursos humanos*. A continuación, en el apartado *Datos de los alumnos*, se mencionan sus *variables sociodemográficas y escolares*; luego, en el apartado *Datos de los docentes*, se explica el *modelo pedagógico oficial, los marcos de referencia, el modelo por competencias, la conceptualización sobre el hombre* para la Universidad de Guanajuato, así como las *variables sociodemográficas y laborales* de los docentes, las cuales van a ser de suma importancia para poder contestar cabalmente las preguntas de investigación.

En el Capítulo Cuarto —*DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA*—, se aborda las metodologías que fueron empleadas en la construcción de esta investigación, la definición operacional así como los instrumentos empleados con sus características.

En virtud de ser una tesis mixta, se habla de cada una de las metodologías, comenzando por la *Cualitativa* y tres de sus soportes básicos que fueron auxiliares para valorar y reflexionar esta parte: la *Hermenéutica*, la *Psicología Comprensiva* y la *Fenomenología*; también se aborda la *Teoría Fundamentada* que sirvió como base para que, en la parte cualitativa, se “tradujeran” las entrevistas a categorías específicas para ser medidas; en esta parte se menciona el *tipo de investigación*, el *proceso para obtener la muestra*, la generación de *las categorías* y el *nivel*

óptimo de saturación. También se aborda los pormenores de las *entrevistas* y el papel que pueden jugar los jueces y los paneles de expertos para depurar los procesos típicos de un estudio. Posteriormente se habla de la *Metodología Cuantitativa*, el *tipo de investigación* y la *definición de las variables de estudio*, el *tamaño de la muestra* y las *técnicas de investigación*. Asimismo, se describe los dos instrumentos principales usados en este estudio, la EMED y la EMMD (ver *Tabla de Acrónimos*); en cada una de ellas se habla de su *construcción*, se le *describe*, se *clasifica su modelo* de pertenencia, se muestra y explica las instrucciones para su administración y calificación, se aclara su *nivel de validez y confiabilidad* y se *justifica* su uso. Finalmente, en el apartado *Metodología mixta* se trata de tener una perspectiva “a vista de pájaro” del procedimiento con ambas metodologías, haciendo hincapié en la *triangulación metodológica* para contrastar los resultados.

En el Capítulo Quinto —*RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A MAESTROS*—, se presentan los resultados y conclusiones parciales que se desprenden del uso del instrumento cualitativo. Se comienza hablando sobre la elección del mismo, que para esta tesis fue la *Entrevista*, para posteriormente describir sus *Objetivos*. Asimismo, se detalla el *Procedimiento para la construcción temática de la entrevista*, que implica la selección de las áreas que fueron exploradas en los maestros y el auxilio de un *Panel de Expertos* que coadyuvó a esta función. Igualmente se habla del *Proceso de selección de la Muestra*, que específicamente estuvo planeada para un número indeterminado de docentes, hasta lograr la suficiente saturación de los conceptos construidos a través de la Teoría Fundamentada; también se habla sobre el motivo por el cual se usó una *muestra intencional* y el proceso que se siguió para obtener la *selección de la muestra*. Más adelante se transcriben las narraciones como resultado de la *Aplicación de las 12 Entrevistas*, se narran *Experiencias y anécdotas*, las cuales corresponden al proceso plenamente cualitativo. Finalmente se termina con algunas *Conclusiones parciales de las Entrevistas*, las cuales son necesarias para “realizar un corte” y tratar de entender parcialmente, desde lo cualitativo, los fenómenos del estrés docente en esta organización escolar.

En el Capítulo Sexto —*RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A ALUMNOS*—, se plasman y estudian los resultados parciales que se desprenden del uso del instrumento cualitativo. Se comienza hablando sobre la elección del *Instrumento Cualitativo*, es decir, la *Entrevista*, para posteriormente hablar de los *Objetivos* de la misma. Asimismo se detalla el *Procedimiento para la construcción temática de la entrevista*, que en este caso implicó la selección de las áreas que fueron exploradas en los alumnos y que interesan para poner en claro si éstos son la causa del incremento del estrés debido a sus actitudes. Igualmente se describe el *Proceso de selección de la Muestra*; en donde se aclara el motivo por el cual se utilizó una *muestra intencional* y el proceso que se siguió para obtener dicha *selección*. Más adelante se transcriben las narraciones de los alumnos, las cuales aparecen en la *Aplicación de las Entrevistas*, que en este caso fueron 18 (a diferencia de las que se realizaron con los maestros que fueron solamente 12). Como resultado de las entrevistas se narran *Experiencias y anécdotas*. Finalmente se termina con algunas *Conclusiones de las Entrevistas*, las cuales provienen de una reorganización cuantitativa para conocer mejor la variable *Actitudes de los alumnos*, para posteriormente incorporarla al Capítulo Nueve, en la discusión general del estudio.

En el Capítulo Séptimo — *ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTA DOCENTES Y SU APORTACIÓN A LA PARTE CUANTITATIVA*—, se trata en general de cómo sirvió la parte cualitativa para construir y “reconstruir” la parte cuantitativa, las creaciones de los instrumentos para medir el estrés a partir de la cimentación de una Teoría Fundamentada.

Esta capítulo comienza hablando de la *Depuración de las Áreas Temáticas a partir de las Entrevistas*, en donde se muestran las aseveraciones que provienen de Nogareda Cuixart (2003), con las cuales se generó una *reafirmación, eliminación e incorporación* de los temas provenientes de las entrevistas, para construir la escala Likert. En el apartado *Descripción de la Construcción de la Escala de Medición de los Factores de Estrés Docente* se habla sobre *escala, actitud, ítems, justificación y construcción de las categorías de estrés* (en esta

parte se tratan las ocho áreas y sus 24 subáreas que se postulan como las causas del estrés en el docente de la ENMSL), las cuales se usaron para construir la *escala Likert*, el *estudio piloto* y sus *resultados*; también se explica el proceso de depuración para lograr una mejor validez y confiabilidad a través de tratamientos estadísticos que la midieron, como el *Método de las dos Mitades* (propuesto para esta tesis) así como el *Alpha* de Cronbach.

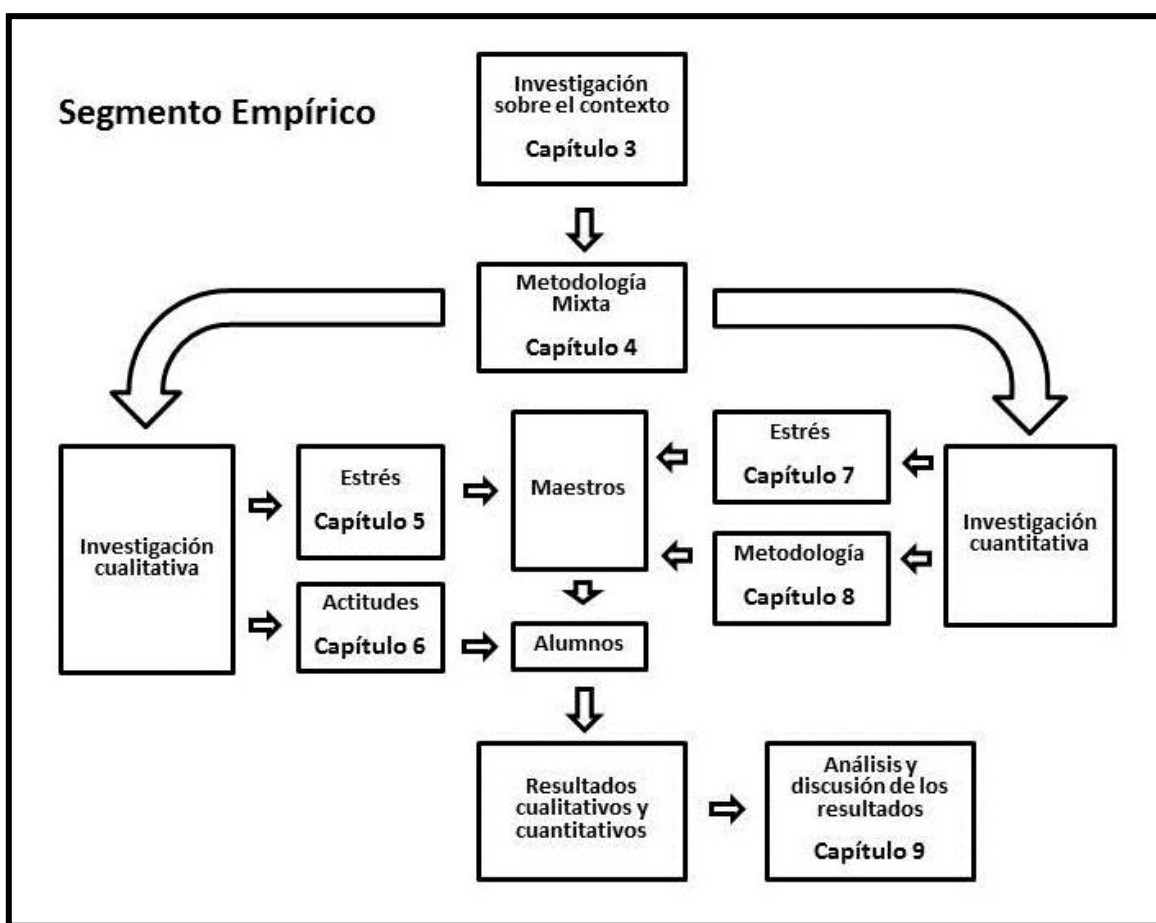
En el Capítulo Octavo —*CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE LA MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE*—, se trata de la construcción de esta escala, con sus *Categorías indicadoras de Metodología Docente*, la *Escala Likert*, la *Clasificación de los ítems*; así como los *Resultados del Estudio Piloto*, los cuales incluyen su *validez* (tanto por medios estadísticos como por jueces) y la *confiabilidad*, para pasar a un prototipo de la escala definitiva. En este Capítulo se analizan sus cuatro áreas y sus 12 subáreas, las cuales se usaron para construir la *escala Likert*, el *estudio piloto* y, para obtener los *resultados*; también se explica el proceso de depuración que siguió la construcción de esta escala para lograr una mayor validez y confiabilidad a través de tratamientos estadísticos que la regularon, cómo el *Método de las dos Mitades* (propuesto para esta tesis) así como el *Alpha* de Cronbach

En el Capítulo Noveno — *ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CON LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA*—, se contrastan los resultados — tanto cuantitativos como cualitativos— con las teorías, el Estado del Arte y el contexto específico de la ENMSL. En el primer apartado se comienza realizando un *Análisis y discusión respecto de los indicadores que producen el estrés docente*, tanto generales como específicos, de igual manera con las *variables sociodemográficas y laborales*. Posteriormente, en el segundo apartado, se realiza un análisis y discusión respecto de la *Metodología Docente*, con base en los indicadores generales y específicos, y también con las variables sociodemográficas y laborales (siguiendo un esquema igual al anterior). Posteriormente, en un tercer apartado, se discute los resultados cualitativos con

respecto de las actitudes de los alumnos hacia la metodología tradicionalista en vínculo con el nivel de estudio, género y promedio.

Los tres anteriores apartados constituyen los ejes descriptivos de las tres variables de investigación, mientras que el siguiente subcapítulo es el corazón de la parte correlacional, por eso se titula: *Correlación de variables, y discusión con respecto al estrés, metodología docente y actitudes de los alumnos*, en este apartado se analiza la correlación estrés docente, con metodología docente, alumnado con metodología, y se cierra con el análisis del *Efecto Búmeran*, que se definió como el círculo vicioso que se da cuando un maestro, con metodología tradicionalista, tensiona a sus alumno y éstos en retaliación le producen estrés.

Ilustración 1 Esquema de trabajo para la parte empírica.



Fuente: personal.

En el Segmento Conclusivo, se encuentran tres apartados importantes:

Conclusiones. Las cuales son la consumación de este proceso teórico-empírico a las que se llegaron desahogando el planteamiento del estudio y repasando brevemente la discusión de los resultados. Se comienza postulando conclusiones generales para luego ir a las específicas.

Propuesta para resolver el estrés. En este último apartado se postulan varias recomendaciones para contribuir a una mejor calidad de vida del maestro y de trato hacia los alumnos.

Tabla 1 Cuadro sinóptico de los segmentos de esta tesis.

<p>Segmento Teórico I</p>	<p>1 Planteamiento del estudio</p> <p>2 Marco Teórico</p>
<p>Segmento Empírico II</p>	<p>3 Marco Referencial</p> <p>4 Descripción de la Metodología</p> <p>5 Resultados Cualitativos: Entrevistas a los maestros</p> <p>6 Resultados Cualitativos: Entrevistas a los alumnos</p> <p>7 Análisis Cualitativo de las Entrevistas a los docentes y su aportación para la construcción de la Escala de Medición del Estrés Docente</p> <p>8 Construcción de la Escala de Medición de la Metodología Docente</p> <p>9 Análisis y Discusión de los resultados con la triangulación metodológica</p>
<p>Segmento Conclusivo III</p>	<p>A Conclusiones</p> <p>B Recomendaciones</p>

Fuente: personal.

I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

PRIMER APARTADO

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 PERSPECTIVA PRINCIPAL DE LA INVESTIGACION

Esta investigación no sólo necesita de varias perspectivas sino que por sí misma se encuentra en un punto de cruce entre varias disciplinas, esto se puede entender en la siguiente cita textual (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 37):

La mayoría de las Investigaciones, a pesar que se ubiquen dentro de un encuadre o una perspectiva particular, no pueden evitar, en menor o mayor medida, tocar temas que se relacionen con distintos campos o disciplinas [...] También es común que se efectúen investigaciones interdisciplinarias que aborden un tema utilizando varios encuadres o perspectivas.

En este caso, la perspectiva principal está constituida por la Psicología Organizacional, pero como la escuela es una Organización Educativa, y se van a analizar hechos concretos que son parte de fenómenos pedagógicos y didácticos, aparte de ser una investigación mixta (con dos enfoques), también es una investigación con una perspectiva múltiple —la psicología social, psicología educativa y clínica—. Las perspectivas disciplinarias mayores, están constituidas por la pedagogía, la didáctica y la psicología social. Y las perspectivas disciplinarias menores, por la sociología, cultura, historia, economía, etc.

Por lo tanto, la perspectiva principal desde donde se aborda este estudio es la Psicología Organizacional, aunque tomando en cuenta el auxilio de otras ramas de la Psicología y de otras ciencias involucradas.

1.1.1 Definición de la perspectiva principal

La Psicología Organizacional tiene varias definiciones importantes. Para Weiten (2006) es la rama de la Psicología Industrial, que estudia la forma como el medio ambiente social influye en el comportamiento de los empleados y en sus actitudes.

Zepeda (1999) considera al respecto que es la rama de la psicología que se dedica al estudio de los fenómenos psicológicos individuales al interior de las organizaciones y cómo los fenómenos organizacionales impactan a las personas.

Finalmente, para Morris y Maisto (2005), la psicología organizacional enfatiza un enfoque sistémico o estructural, poniendo el acento en las relaciones y procesos de la dinámica de la organización, a la vez que opera con una idea de organización más amplia, que incluye a las instituciones no laborales o empresariales, lo cual la diferencia de la psicología del trabajo.

1.1.2 Temas básicos de la Psicología Organizacional

Para Weiten (2006), los temas básicos de esta rama científica son los siguientes: cultura organizacional, equipos de trabajo, contrato psicológico entre empleadores y empleados, motivación para el trabajo y liderazgo. Los cuales están en consonancia con la investigación realizada.

1.1.3 Diferencia con las demás ramas de la psicología

La Psicología Organizacional se desarrolló a partir del movimiento de las relaciones humanas en las organizaciones, pone más interés en el empleado que la Psicología Industrial, la cual se ocupa de entender el comportamiento y de fortalecer el bienestar de los empleados en su lugar de trabajo. Los temas organizacionales incluyen las actitudes de los empleados, el comportamiento, las técnicas de supervisión y el estrés laboral. Precisamente esta investigación estudia el estrés que el docente vive en su organización escolar.

1.1.4 Otras perspectivas teóricas

Para entender un fenómeno tan complejo, como es la interacción maestro alumno, requiere ser abordado desde varias perspectivas que lo triangulen según Hernández Sampieri (2009). Estas otras perspectiva teóricas para ver los

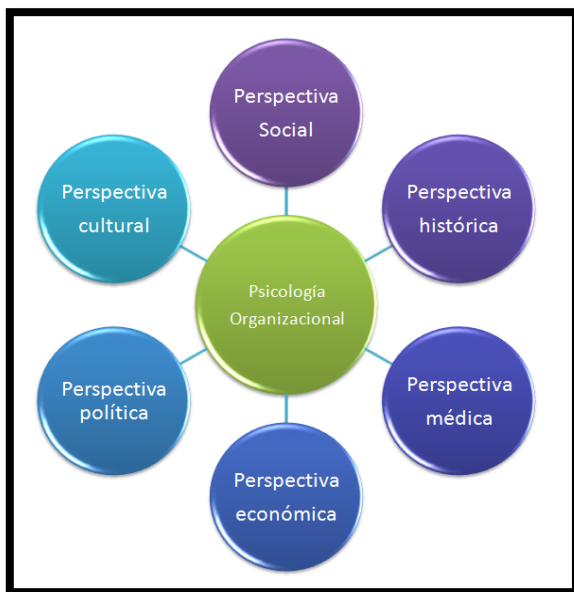
fenómenos docentes, dentro de los hechos educativos, serán —según sea el tema que se trate— la sociología, la cultura, la política, la medicina, la historia, etc.

Ilustración 2 Modelo de interacción de las variables principales de este estudio.



Fuente: personal.

Ilustración 3 Perspectiva principal y secundaria de este estudio.



Fuente: personal.

1.2 RESTRICCIONES TEÓRICAS

La principal limitante teórica que existe en esta tesis es la dificultad de contrastar sus resultados con un vasto Estado del Arte¹, ya que existen escasas investigaciones dentro de la Psicología Organizacional que vinculen el estrés docente en relación con la metodología de trabajo en el aula.

1.3 DESCRIPCIÓN PRELIMINAR DEL OBJETO DE ESTUDIO

El mundo acelerado de nuestro tiempo ha llevado a un decremento de la calidad de vida por múltiples actividades que no son propias de la naturaleza humana, como desplazarse distancias enormes al trabajo, que el automóvil disminuye y vuelve más comfortable, pero que no es capaz de atenuar su impacto estresante que advierte al conductor que llegará tarde y le instiga a volverse crónicamente intranquilo en la medida que se rige por la tiranía del reloj.

En este contexto actual, el docente no ha podido escapar al reloj utilizado por la administración para conocer su entrada a la escuela, tampoco a los trabajos con horas sueltas, lo que le obliga a tener varios empleos con horarios conflictivos entre sí. Así como la misma actividad vital que en la actualidad incrementa los niveles de estrés hasta grados nunca vistos.

Es por lo anterior que llama la atención el estrés y su impacto en la actividad docente como objetos de estudio. A lo anterior se debe agregar su rol conflictivo al que es empujado por la relación humana inevitable, ya que no puede esconderse detrás de un escritorio o posponer su actividad, el docente está expuesto a las actitudes de sus alumnos y a cómo los diferentes tipos de grupos y sus relaciones afectan su tranquilidad.

Asimismo, el docente es partícipe de todo lo que le ocurre y aunque existe un nivel muy alto que no depende de él (como las condiciones laborales ambientales,

¹ Constructo conceptual empleado para hablar de la situación que guarda un tema en el universo de investigaciones creativas, sobre todo de últimas fechas, en el cuál están implícitos los datos.

situacionales, constantes escolares, etc.); también muchos escenarios dependen de él, como su forma de impartir la clase y, cómo ésta puede hacer más llevadera su misión.

1.3.1 Actitudes de los alumnos

Las actitudes han sido definidas como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, con una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodríguez, 1993). Las actitudes de los alumnos no pueden ser observables por sí mismas, pero si pueden estar sujetas a inferencias, a través de encuestas, cuestionarios y entrevistas a alumnos. El tesista considera que las entrevistas a alumnos representan la forma cualitativa más adecuada para el esclarecimiento de sus actitudes.

Como se ha mencionado sobre las actitudes, éstas presentan una forma más difícil de medir que las opiniones, ya que las actitudes pueden llevar una cantidad importante de comportamientos inconscientes, los cuales se tienen que descifrar la mayoría de las veces (Grizes, 1977); ese es el motivo por el que se usan las entrevistas a alumnos, para descifrar esos elementos inconscientes hacia el docente.

Se ha mencionado que el clima de convivencia en los centros educativos genera problemas que afectan al estrés del docente. Como indican algunos psicopedagogos importantes como Sánchez Mendías (2007, pág. 2): "...actualmente se está produciendo un gran deterioro en las relaciones profesor-profesor, profesor- alumno y profesor- padres. La actitud del alumno y el modo de comportarse con el profesor constituye una causa de estrés docente...".

1.3.2 Estrés docente

El trabajo docente en casi todo el mundo es una condición asociada a niveles de estrés que en algunos casos pueden ser muy altos (Golembiewski, Munzenrider, &

Carter, 1983). La actividad docente parece tener un componente común inherente a ella, la potencialidad del estrés, la fatiga y los estados de desasosiego interior, que en los últimos años se han estudiado bajo la denominación de *burnout*.

Las investigaciones sobre el grado de estrés que en general resisten los docentes es variado. Lo anterior derivado de muchos factores, tales como metodologías implementadas, instrumentos y condiciones de evaluación, disposición de colaboración de los docentes, horas total de trabajo durante el día, turno de trabajo, época de del año en que se realiza el estudio, cultura, geografía, etc.

1.3.3 Metodología tradicional

Gracias a la influencia de algunos pedagogos de la escuela activa, es influida notablemente la educación a principios del siglo XX, en esta época comienza el cambio entre la metodología tradicional y la educación moderna (que caracteriza los lineamientos educativos actuales), el cambio fundamental enmarca la idea de considerar al alumno como centro de la educación (alumnocentrismo).

El pensamiento de que todo docente debe comprender a sus alumnos no es nuevo, tiene sus orígenes en la edad media, en la Escuela Alegre de Vittorino de Feltre y es retomado por las ideas de Rousseau; es hasta después de la Segunda Guerra Mundial que se dan los cambios metodológicos en la práctica (Gadotti, 1998). John Dewey criticó la obediencia y la sumisión las cuales consideraba “obstáculos para la educación”, también hizo lo posible por propugnar por el autogobierno de los estudiantes (El Sahili González, 2008).

La educación moderna razona que el resorte de la educación no debe ser el temor del castigo ni tampoco el deseo de la recompensa, sino el interés legítimo de los discípulos. La escuela debe de ser activa, es decir, movilizar la actividad del educando; debe ser más parecida a un laboratorio que a un auditorio. Por su parte, Jean Piaget, critica fuertemente a la escuela tradicional pues considera que el énfasis de la misma no debería centrarse en acomodar al niño a los

conocimientos tradicionales, sino formar inteligencias inventivas y críticas (Gadotti 1998).

Los pedagogos de finales del siglo XIX y principios del XX propusieron las bases de la escuela nueva, lucharon para que se respetara el desarrollo evolutivo del estudiante y con ello se desapareciera lo más posible el trabajo donde se consideraba a los alumnos como una *tabula rasa*, en la cual el maestro debía escribir (Chateau, 2005).

1.4 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1.4.1 Principales paradigmas en investigación

En la investigación existen cuatro grandes enfoques los cuales se puede apreciar en la tabla inferior. El tipo de investigación que se realiza es mixta o pragmática.

Tabla 2 Principales paradigmas de investigación.

CARACTERÍSTICAS Y SUPUESTOS	POSITIVISMO	CONSTRUCTIVISTA	TRANSFORMATIVO	PRAGMÁTICO
Etiquetas asociadas con el paradigma	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental • Cuantitativo • Causal • Comparativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalista • Fenomenológico • Hermenéutico • Cualitativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría crítica • Feminista • Participativo • Emancipador 	Métodos y modelos mixtos o híbridos
Supuesto metodológico	Una realidad conocida en términos de probabilidad.	Múltiples realidades, construidas socialmente.	Múltiples realidades, derivadas de múltiples contextos.	Lo que es útil para explicar un fenómeno.

Fuente: adaptación de Hernández Sampieri y cols. (2010).

1.4.1.1 Enfoque mixto

El estudio realizado presenta limitantes metodológicas menores pues se ha criticado de las investigaciones cuantitativas que son superficiales y de las cualitativas que no son generalizables, estas limitantes se subsanan gracias a los estudios mixtos. Para Hernández Sampieri (2009), subsanar las carencias de cada uno de los enfoques de la tabla superior, significa simplemente llevar ambas metodologías.

1.4.1.2 Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo en esta tesis se presenta a través de las entrevistas profundas a maestros y alumnos. Dentro del enfoque cualitativo se pretende indagar y conocer cualidades que los instrumentos cuantitativos, al ser superficiales, no alcanzan a detectar.

1.4.1.3 Enfoque cuantitativo

Por otro lado, el enfoque cuantitativo pretende analizar a la mayor cantidad de sujetos para poder generalizar los hallazgos y lograr la deducción, gracias al planteamiento de fenómenos generalizables, los cuales hacen posible que se respondan las preguntas de investigación y se generalicen sus hallazgos.

El abordaje metodológico para esta investigación es de “enfoque mixto”. La parte que se refiere a que la investigación cuantitativa, aporta a través de la investigación correlacional, descriptiva y exploratoria, ya que se pretenden analizar la variación conjunta entre metodología tradicional y actitudes negativas de los alumnos y éstas en estrecha vinculación con el estrés del docente, por un lado; así como descubrir y medir los factores de estrés, por otro. Se pretende utilizar la metodología cualitativa para observar *in situ* las actitudes de alumnos y docentes. La primera parte de esta investigación estudia a alumnos y docente con base en las metodologías cualitativas Hermenéutica y Fenomenológica (Martínez Miguélez, 2003), así como la Teoría Fundamentada (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

1.4.2 Tipo de estudio y sus características

Se espera medir con precisión la metodología tradicionalista, como un efecto búmeran hacia el docente, el cual está más susceptible de sufrir estrés y *burnout*. Para este estudio se requiere medir tres variables y su relación, lo cual implica realizar investigación de tipo correlacional, que se explicará a continuación.

1.4.2.1 Investigación correlacional

Los estudios correlacionales asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. El tipo de investigación es correlacional, pues en este tipo de investigaciones se pretende medir la relación que existe entre dos o más variables, sea o no causante una de la otra. En esta investigación en concreto se investiga la correlación entre la metodología tradicionalista y la actitud negativa del alumno; así como la correlación entre diversos tipos de estrés y metodología tradicionalista.

1.4.2.2 Investigación exploratoria y descriptiva

La parte más extensa de esta investigación es la parte exploratoria y descriptiva, en la cual se pretende medir los factores productores de estrés en el maestro y las características de la metodología tradicionalista, así como intentar conocer las actitudes de los alumnos ante la metodología tradicionalista. Todo lo anterior analizado por variables sociodemográfica y laborales.

1.4.2.3 Exploración transversal

El diseño de investigación es de corte transversal, ya que se realiza una medición en un solo momento, tanto para la parte cualitativa, como para la parte cuantitativa (Rojas Soriano, 1994). La parte cualitativa servirá para comprender mejor los fenómenos estudiados.

1.4.2.4 Propósito de la indagación para responder a la hipótesis principal

Esta investigación tiene el propósito de conocer la relación que existe entre tres conceptos que son susceptibles de variación (el estrés, la metodología tradicionalista y las actitudes de los alumnos). Estos conceptos están representados por las siguientes consonantes y su equivalente, según Hernández Sampieri et al. (2010):

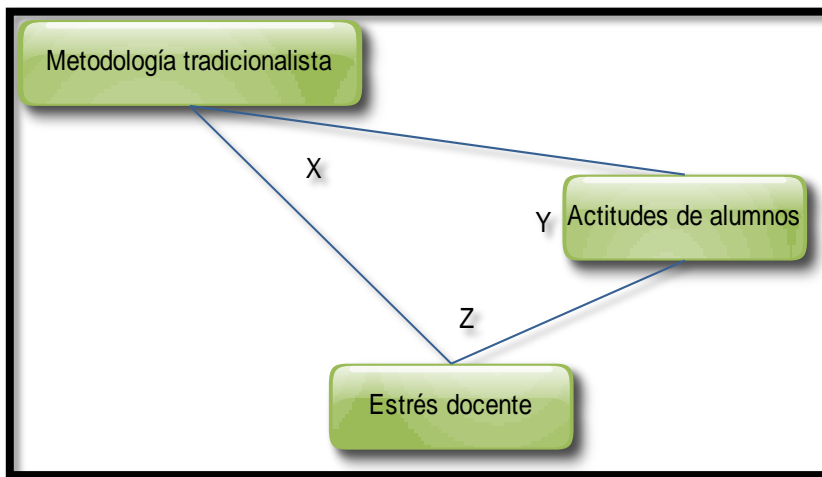
X = Metodología tradicionalista.

Y = Actitudes de alumnos.

Z = Estrés docente.

Expresado con un mapa conceptual sería así.

Ilustración 4 Efecto búmeran, constituido por la interacción de tres variables.



Fuente: personal.

1.4.2.5 Utilidad del estudio

La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede conocer el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, se intenta interpretar el valor aproximado que poseen en las variables relacionadas. En cuanto a la investigación exploratorio-descriptiva, se pretenden establecer de forma preliminar algunas relaciones entre variables sociodemográficas y organizacionales con el estrés y la metodología del maestro.

1.4.2.6 Repercusión de la investigación

Si las variables anteriormente expuestas están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tienen bases para predecir, con relativa exactitud, el valor aproximado del efecto que tendrá en la población docente, el efecto de la

metodología tradicionalista en la generación de actitudes y cómo las actitudes inciden en el estrés docente. También se pretende conocer cómo afectan las diversas variables sociodemográficas y laborales a la metodología tradicionalista y al estrés del maestro; así como las actitudes de los alumnos ante sus variables escolares.

Igualmente, si no hay correlación entre las variables, ello indicaría, que estas fluctúan sin seguir un patrón sistemático entre sí. La aplicación posible puede producir sugerencias sobre qué aspectos de la metodología tradicional, generan peores actitudes de los alumnos y así poder prevenir el estrés y el consecuente *burnout* futuro.

1.4.2.7 Valor de la búsqueda

El alcance de las investigaciones correlaciones —que es el caso de esta investigación—, tiene un valor explicativo parcial (Hernández Sampieri y cols., 2010). Aunque cabe resaltar que la explicación es parcial, pues hay muchos conceptos que explican el estrés docente, así mismo muchos más explican las actitudes de los alumnos. En cuanto a la parte exploratorio-descriptiva, el tratamiento estadístico establece incipientes relaciones entre las variables sociodemográficas y las laborales con respecto a la presencia del estrés.

Cabe señalar que para poder tener un valor más alto, se deberán realizar investigaciones que midan de forma más precisa dichos conceptos, e inclusive se intervenga aislando algunos datos, como lo menciona Chalmers (1986).

Aunque eso corresponde a otros tipos de investigación.

Para Hernández Sampieri et al (2010), la elección de la investigación correlacional depende de dos factores:

- a. El grado de avance del conocimiento, que es revelado en la realización del marco teórico o en la construcción cualitativa.

- b. La perspectiva que le dé el investigador a la misma.

También considera que la investigación cualitativa sirve para afinar los instrumentos y para poder tener una mejor perspectiva de lo que se está haciendo.

1.4.2.8 Desventajas del tipo de investigación

Existen obstáculos teóricos o metodológicos que impiden generalizar los resultados de las investigaciones. En términos generales esta investigación presenta menos desventajas por ser mixta. Sin embargo, se advierte que las teorizaciones que se desprenden de los índices de correlación deben ser comprobados en más investigaciones, porque las principales limitaciones de los estudios correlacionales se encuentran en que no indican en qué sentido se produce la correlación y sólo son válidos para el contexto en que se estudiaron. Asimismo, también pudieran parecer investigaciones explicativas cuando se tiene los datos más precisos, pero falta que se realicen más investigaciones para confirmar los hallazgos de ésta, pues en buena medida se está innovando con esta tesis. Por otro lado, las investigaciones exploratorias no están suficientemente comprobadas, igual que las descriptivas que surjan de ellas, por lo tanto, ésta pudiera ser una de las principales desventajas. Los fenómenos diferenciales que se encuentran al filtrar diversos tipos de variables sociodemográficas como laborales no indican por fuerza una relación, sino la *posibilidad* de su existencia, por lo que la limitante principal es que los resultados procederán de una sola investigación.

La ciencia es uno de los pocos sistemas elaborados por el hombre donde se reconoce explícitamente la propia posibilidad de equivocación, de cometer errores, y el reconocimiento de estos debe ser la base del quehacer científico (Popper, 1991). En la conciencia de esa posibilidad reside la verdadera capacidad para autocorregirse y superarse.

En cuanto a la población se considera una limitante menor, ya que la amplitud de la muestra subsana con creces las imperfecciones del estudio y le otorga confiabilidad.

1.5 DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

1.5.1 Delimitación disciplinaria

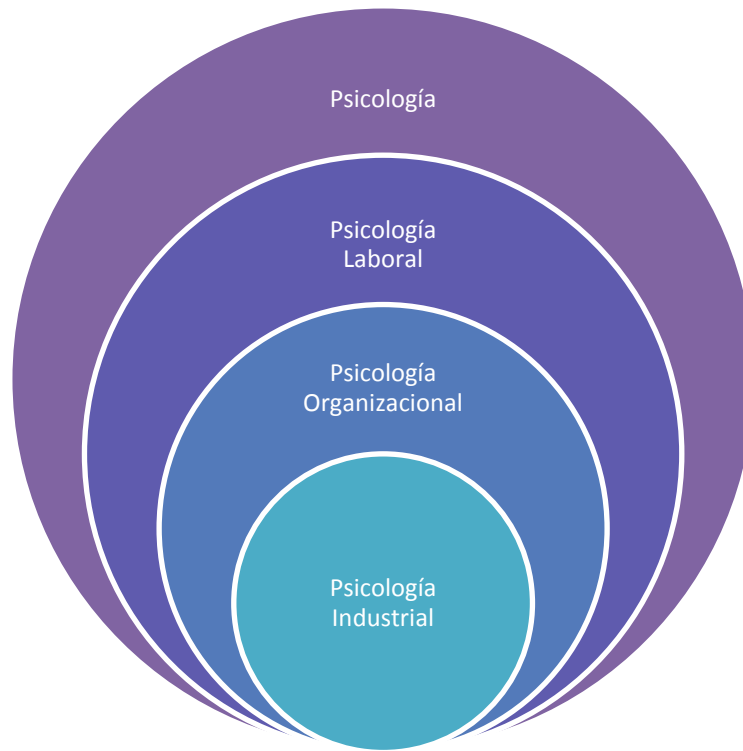
Este proyecto de investigación se enmarca dentro de la línea de investigación de los estudios organizacionales sobre instituciones educativas que se desprenden de la Psicología Organizacional, en virtud de que los conceptos “actitud”, “estrés” y “actitudes grupales” están ligados a una organización, son estudios propios de la psicología organizacional; asimismo, esta investigación se lleva a cabo en grupos de alumnos en interacción con docentes y viceversa, en donde no escasean los ejemplos de los conflictos entre ambos actores educativos. Como parte de ese conflicto se encuentra la resistencia a las presiones conformistas de la mayoría, los efectos que produce las presiones del grupo, y su incidencia negativa en el empleado escolar; por lo tanto, se indagan todos estos aspectos que están enmarcados en una institución laboral, que como tal constituye un organismo con partes que funcionan para el logro de objetivos comunes. Consecuentemente es la Psicología Organizacional la perspectiva principal desde la cual se aborda dicha búsqueda.

Tabla 3 Delimitación disciplinaria.

PSICOLOGÍA GENERAL				
Psicología Clínica	Psicología Educativa	Psicología Laboral	Psicología Social	Psicología del Desarrollo

Fuente: personal.

Ilustración 5 Delimitación disciplinaria.



Fuente: personal.

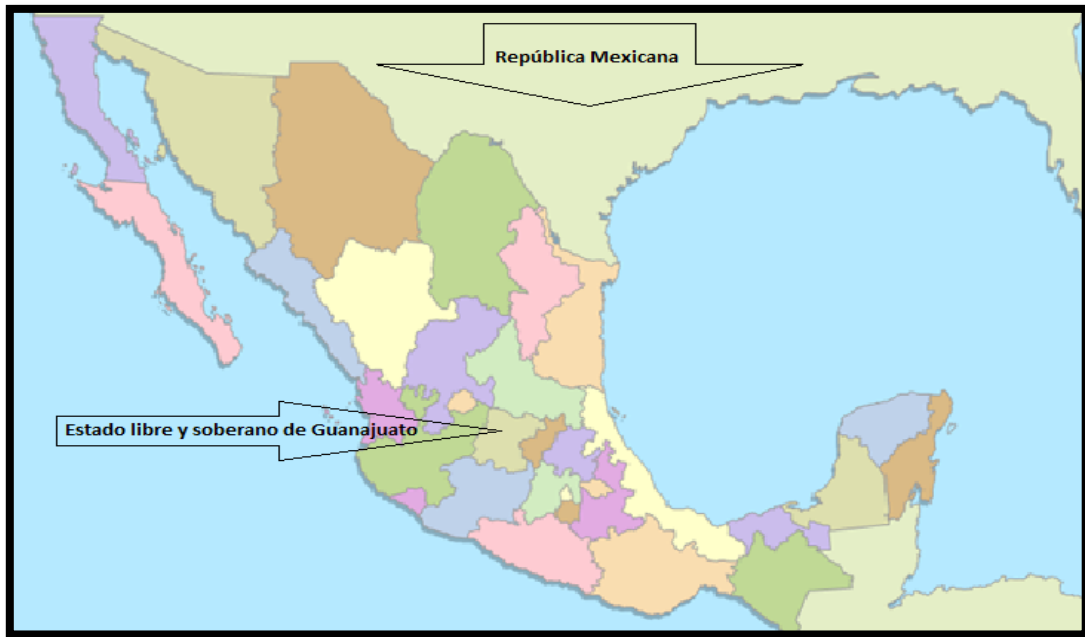
1.5.2 Delimitación temporal

Esta investigación inicia en el mes de septiembre 2010 y termina en junio de 2011, espacio de tiempo que corresponde a dos períodos lectivo de la ENMSL de la Universidad de Guanajuato (agosto-diciembre de 2010 y enero-julio de 2011). Aunque la parte reflexiva y conclusiva terminó hasta octubre de 2011.

1.5.3 Delimitación geográfica y espacial

Esta investigación se realizó en México, en el Estado de Guanajuato, en la ciudad de León.

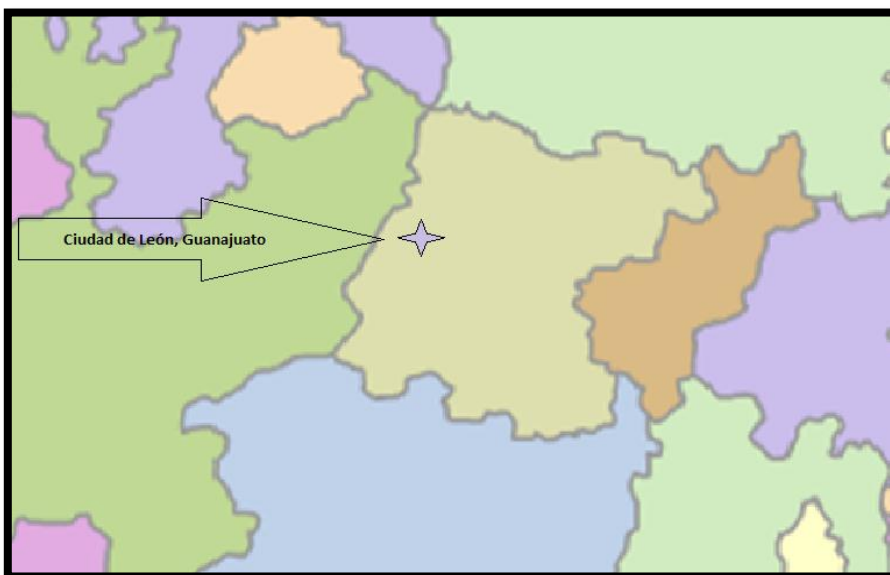
Ilustración 6 Mapa de la República Mexicana.



Fuente: Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI).

Como se aprecia en la Ilustración inferior, el Estado de Guanajuato se encuentra en el centro de la República Mexicana, y la ciudad de León está en la orilla del Estado, colindando con Jalisco, cerca de las ciudades de Silao y San Francisco del Rincón, así como de Lagos de Moreno, en Guanajuato y Jalisco respectivamente.

Ilustración 7 Mapa del Estado de Guanajuato.



Fuente: Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI).

Específicamente la investigación se realizó en la Escuela del Nivel Medio Superior de León (ENMSL), dependiente de la Universidad de Guanajuato, con domicilio en la esquina del boulevard Hermanos Aldama con boulevard Torres Landa, en la colonia del Barrio de San Miguel (Ver Ilustración 8).

Ilustración 8 Escuela de Nivel Medio Superior en León.



Fuente: dirección de la ENMS en León.

1.5.4 Delimitación poblacional

La población que ocupa esta unidad académica está compuesta de personal administrativo, directivos, intendentes, docentes y alumnos, de los cuales solamente se investigó a los dos últimos. Como esta investigación consta de dos partes, una cualitativa y otra cuantitativa, los esfuerzos se dirigieron en el primer caso a una muestra intencional de docentes, y en el segundo, a una muestra amplia de los mismos. En lo que se refiere a alumnos, siguiendo el orden anterior, se estudió sólo una muestra intencional.

1.5.4.1 Muestra intencional de alumnos

El muestreo intencional constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas. Las muestras intencionales presentan varios tipos, uno de ellos es la muestra por criterios que suele utilizarse cuando existen determinadas necesidades de conocimiento de la investigación. Se entrevistaron a 18 alumnos que reunieron los siguientes criterios: pertenencia a ambos géneros, a los tres grados escolares y a las tres categorías de promedios, que son el promedio alto², medio³ y bajo⁴.

Tabla 4 Criterios para entrevistas a alumnos.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal.

² Se establece la categoría de los alumnos que se encuentren entre 9 y 10 de promedio.

³ Se establece la categoría de los alumnos que se encuentren entre 8 y 8.99 de promedio.

⁴ Se establece la categoría de los alumnos que se encuentren entre 7 y 7.99 de promedio.

1.5.4.2 Muestra intencional de docentes

El muestreo intencional de docentes al igual que el de los alumnos es por criterios, los cuales servirán para dar respuesta a las preguntas secundarias de investigación. La muestra por criterios para investigar cualitativamente el trabajo en el aula, el impacto de las actitudes de los alumnos y el estrés vivenciado se analiza en la situación del docente en la escuela y diversas variables laborales.

Tabla 5 Criterios para entrevistas a docentes.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

1.5.4.3 Universo de docentes

Aunque el deseo en un principio fue aplicar las escalas diseñadas al universo poblacional de docentes, por diversas razones solamente se logra aplicar a 56 profesores.

1.5.4.4 Criterios de inclusión y de exclusión

Los criterios para incluir y excluir tanto a alumnos como a maestros tuvo que ver con la construcción de las categorías representativas que fueron planteadas en las preguntas secundarias de investigación, como género, edad, nivel de aprovechamiento de los alumnos, etc., y los criterios de exclusión tuvieron que ver con todos aquellos aspectos que pudieran ser repetitivos, por eso se tomó un maestro y un alumno de las categorías expuestas en las tablas anteriores. Para la parte cuantitativa se trató de abarcar al mayor número de docentes, con el objetivo de generalizar los hallazgos.

1.6 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.6.1 Reflexiones sobre el problema a estudiar

El problema sobre el estrés docente, su metodología y las actitudes de los alumnos es nodular en la educación. En la actualidad, gracias al constructivismo, el aprendizaje significativo y a la escuela activa, se tiene una pedagogía más acorde con las necesidades del alumno, pero aún siguen sin resolverse ciertas preguntas centrales las cuales se formulan a continuación: ¿Qué actitudes presentan los alumnos que viven una metodología tradicionalista con los docentes?, ¿hasta qué grado es rescatable dicha metodología?, ¿qué factores docentes atenúan el efecto negativo de la metodología tradicional?, ¿cómo enfrenta el docente las actitudes negativas de sus alumnos?, ¿cómo afectan las actitudes negativas de los alumnos al docente?, ¿en qué medida las actitudes de los alumnos, generan estrés en el docente?, ¿qué porcentaje del estrés docente, depende de las actitudes de sus alumnos?

Todas estas preguntas están relacionadas con el tema de la investigación y serán respondidas en alguna medida. Los docentes en muchas ocasiones se quejan del estrés que conlleva la actividad a la que se enfrentan: alumnos apáticos, con poco deseo de participación, alumnos hostiles, etc. Esta situación que viven los docentes, está relacionada con las actividades dentro de la clase que ellos mismos controlan. Por lo tanto ¿será válido pensar que el docente pudiera prevenir una parte considerable del estrés que él mismo sufre si cambia a una metodología activa? Se puede pensar que con una metodología activa, el docente tendrá alumnos con un mayor grado de satisfacción y con actitudes más adecuadas hacia su materia, las cuales le darán una mayor satisfacción.

1.6.2 Pregunta central de investigación

¿Es la metodología tradicionalista un factor que genera actitudes negativas de los alumnos hacia el docente, mismas que incrementan el estrés dentro de su ejercicio laboral, en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato?

1.6.3 Preguntas secundarias de investigación

- a. ¿Cuál es el nivel de estrés de los maestros?
- b. ¿Cuáles son los factores que generan estrés en el docente, y qué peso tiene cada uno de ellos?
- c. ¿Qué factores sociodemográficos, como género, grado de estudios, formación docente, profesión, edad, estado civil, número de hijos, etc., influyen en el estrés docente?
- d. ¿Qué factores laborales, como desempeñar trabajo administrativo en la misma escuela, número de horas de trabajo frente a grupo, antigüedad en la institución, tipo de escuela, etc., influyen en el estrés docente?
- e. ¿Qué porcentaje del estrés docente depende de las actitudes de sus alumnos?
- f. ¿Se incrementa el estrés docente como consecuencia de tener una metodología tradicionalista?
- g. ¿Cuál es el nivel de tradicionalismo metodológico en los maestros?
- h. ¿Cuáles aspectos del tradicionalismo metodológico son más utilizados por los maestros?
- i. ¿Qué factores sociodemográficos, como género, grado de estudios, formación docente, profesión, edad, estado civil, número de hijos, etc., influyen para producir una *metodología tradicionalista*?
- j. ¿Qué factores laborales, como desempeñar trabajo administrativo en la misma escuela, número de horas de trabajo frente a grupo, antigüedad en la institución, tipo de escuela, etc., influyen en la *metodología tradicionalista*?
- k. ¿Qué tipo de actitudes presentan los alumnos como consecuencia de la *metodología tradicionalista*?
- l. ¿Cómo se presentan las actitudes de los alumnos según su nivel de estudios, género y promedio académico, y cuáles de esas variables generan peores actitudes hacia la *metodología tradicionalista*?
- m. ¿Qué grado de correlación guardan las variables estudiadas?

1.7 JUSTIFICACIÓN

Mientras más se conozca el efecto de la metodología tradicionalista y los aspectos que detonan actitudes de rechazo de los alumnos —como un patrón de influencia en el docente—, más se podrá fundamentar de modo científico el proceso formal de la enseñanza-aprendizaje. Desconocer sus consecuencias podría propiciar un efecto negativo en la formación del docente y en lo que realiza, así como en el aprovechamiento del alumno, porque al docente, como a todo ser humano, el estrés afecta su calidad de vida y de trabajo.

1.7.1 Pertinencia

Pertinencia profesional. Esta investigación es pertinente debido a que la perspectiva principal desde donde se estudia es la Psicología Organizacional aplicada a una Institución Educativa, lo cual está en consonancia con la licenciatura y maestría de origen del investigador: la psicología general y la investigación educativa, respetivamente.

Pertinencia investigativa. Además el tipo de estudio que se realiza es similar a las líneas de investigación de la maestría del tesista. También los libros publicados por el investigador como: *Psicología en el Aula* (2008) y *Psicología para el Docente* (2010) son coincidentes con lo estudiado pues se abordan los fenómenos inherentes a la Psicología del maestro.

1.7.2 Relevancia

Hernández Sampieri y cols. (2010), mencionan que uno de los ejes fundamentales, alrededor del cual debe girar una justificación, se encuentra respondiendo a la pregunta: ¿Por qué debe ser realizada? Como primera respuesta se debe destacar que en la bibliografía consultada no se encontró ninguna investigación que cruzara las variables *metodología tradicionalista con malas actitudes de alumnos y estrés en el docente*, lo cual confirma la importancia de esta investigación ya que aporta esta nueva relación. Es decir, resulta

importante realizar la exploración de este estudio porque hasta la fecha no se han dedicado suficientes recursos para conocer la magnitud del fenómeno del estrés docente —que aumenta día con día—, ni la vinculación con el efecto que producen las actitudes de los alumnos, que se deben enfrentar a una metodología docente inadecuada. Aparte de lo anterior se pueden agregar las siguientes categorías que —según el autor citado al inicio del párrafo— complementan su conveniencia.

1.7.2.1 Implicaciones prácticas

Esta investigación, además de ser novedosa y útil para la educación, presenta implicaciones prácticas, pues sirve para resolver problemas concretos concernientes a la elección de los cursos que debe autorizar la administración escolar, dependiendo de la problemática que se presente en la institución. También ayuda a aconsejar mejor a los docentes para que mejoren sus aspectos didácticos y emocionales, y entiendan mejor las actitudes de sus alumnos.

1.7.2.2 Valor teórico

Gracias a esta investigación, se intenta contribuir a incrementar el estado del conocimiento sobre los tópicos investigados, así como producir un conocimiento mayor sobre la relación de las tres variables. Además se está en posibilidad de sugerir investigaciones más precisas que complementen este estudio.

1.7.2.3 Utilidad metodológica

La investigación presenta utilidad metodológica, ya que crea instrumentos más afinados para medir de mejor manera, metodología docente y sus niveles de estrés.

Asimismo, contribuye a la construcción del concepto “Efecto Búmeran”⁵, así como a entender un modelo tentativo que lo explique. Este modelo, pretende

⁵ Concepto generado en esta tesis para tener una entidad teórica que explique la relación de las tres variables.

explicar cómo la metodología docente (inadecuada) produce un efecto hacia el alumno (pero que no queda en él) y posteriormente retorna hacia el mismo docente. Este concepto es algo parecido al “ladrillo búmeran” de Bucay (2006), en donde se indica que la agresión siempre retorna a quien la esgrime.

1.7.3 Factibilidad

La investigación es factible pues la información se obtiene a través de instrumentos de medición estandarizados y contruidos para lograr la exploración de hechos pasados y presentes de los docentes y alumnos, utilizando la metodología correlacional, por un lado, y la observación y entrevistas para la comprensión, por otro. A través del tratamiento informático y estadístico, se obtienen inferencias válidas sobre dichos fenómenos, lo cual constituye trabajos relativamente asequibles y prácticos.

1.7.4 Trascendencia social

Los beneficios que se obtienen como resultado de esta tesis es poner en claro la relación entre la metodología tradicionalista, las actitudes de los alumnos y el posible incremento en el estrés del docente y su efecto en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto se favorece a los actores principales de la educación: maestros y alumnos.

1.8 OBJETIVOS

1.8.1 Objetivo general

Identificar si el uso de la metodología tradicionalista es un factor que genera actitudes negativas de los alumnos hacia el docente, así como si dichas actitudes elevan su estrés organizacional, en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato.

1.8.2 Objetivos específicos

- a. Medir el nivel de estrés de los maestros.

- b. Conocer los factores que generan estrés en el docente, así como el peso que tiene cada uno de ellos.
- c. Determinar el efecto que tiene cada factor sociodemográfico, como género, grado de estudios, formación docente, profesión, edad, estado civil, número de hijos, etc., en producir el estrés docente.
- d. Determinar el efecto que tiene cada factor laboral, como desempeñar trabajo administrativo en la misma escuela, número de horas de trabajo frente a grupo, antigüedad en la institución, tipo de escuela, etc., en producir el estrés docente.
- e. Detectar qué porcentaje del estrés docente depende de las actitudes de sus alumnos.
- f. Determinar si el estrés docente se incrementa como consecuencia de tener una metodología tradicionalista.
- g. Medir el nivel del tradicionalismo metodológico con que se desempeñan los maestros.
- h. Conocer los aspectos del tradicionalismo metodológico que más utilizan los maestros.
- i. Determinar el efecto que tiene cada factor sociodemográfico, como género, grado de estudios, formación docente, profesión, edad, estado civil, número de hijos, etc., en producir una metodología tradicionalista.
- j. Determinar el efecto que tiene cada factor laboral, como desempeñar trabajo administrativo en la misma escuela, número de horas de trabajo frente a grupo, antigüedad en la institución, tipo de escuela, etc., en la generación de una metodología tradicionalista.
- k. Mostrar las actitudes de los alumnos hacia los maestros con metodología tradicionalista.
- l. Conocer las actitudes de los alumnos según su nivel de estudios, género y promedio académico, para determinar qué tipo de alumno tiene peores actitudes hacia la metodología tradicionalista.
- m. Determinar el grado de correlación que guardan las variables estudiadas.

1.9 HIPÓTESIS E IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

1.9.1 Hipótesis

1.9.1.1 Hipótesis central

A mayor metodología tradicionalista, actitudes más negativas del alumno hacia el docente y, por ende, un efecto que incrementa su estrés.

1.9.1.2 Hipótesis secundarias

A continuación se formulan las hipótesis secundarias con base en el comportamiento observado de esas variables en otras investigaciones, como El Sahili González (2009) y El Sahili y Kornhauser (2010); así como en el *Marco Teórico*.

En cuanto a las respuestas tentativas a las preguntas secundarias “a”, “b”, “e”, “g” y “h” no se pueden formular por ser planteamientos descriptivos estadísticos (Hernández Sampieri et al., 2006). Por la amplitud y desconocimiento sobre la pregunta “i”, no es posible presentar respuestas tentativas, pues no se tienen conocimientos previos que permitan hacer más que simples conjeturas. Por la complejidad de la pregunta “m”, no es posible contestarla tentativamente, pues es descriptiva estadística. Así que solamente quedarían algunas respuestas tentativas a las preguntas “c” “d” “f” “j” y “k”.

Hipótesis derivada de las preguntas secundarias “c” y “d”. Los docentes del género femenino, solteros, con mayor antigüedad docente, con más horas de trabajo en la institución, de profesiones diferentes a las humanistas, presentan mayor estrés docente.

Hipótesis derivada de la pregunta secundaria “f”. La metodología tradicionalista incrementa el estrés docente.

Hipótesis derivada de las preguntas secundarias “i” y “j”. Los docentes del género masculino, casados, con mayor antigüedad como docentes, así como con más horas frente a grupo, presentan una mayor metodología tradicionalista que el resto.

Hipótesis derivada de la pregunta secundaria “k”. Los alumnos que se encuentran ante una metodología tradicionalista, presentan más negativismo en las actitudes hacia el docente que los alumnos que tienen una metodología activa.

1.9.1.3 Hipótesis alternativa

Es muy complejo el planteamiento de una hipótesis alternativa, ya que se pretenden estudiar muchas áreas productoras de estrés a la vez.

1.9.1.4 Hipótesis nula

La metodología tradicionalista no produce malas actitudes en el alumno ni incrementa su estrés laboral.

1.9.2 Identificación preliminar de las variables

Esta investigación está constituida por las siguientes variables:

- Variable asociada n. 1: Metodología tradicionalista en el trabajo docente.
- Variable asociada n. 2: Actitudes de los alumnos.
- Variable asociada n. 3: Estrés docente.

1.9.2.1 Definición preliminar de metodología tradicionalista en el trabajo docente

Estilo docente al impartir la materia para el logro de los objetivos escolares, el cual se distingue por contenidos fijos, poca participación del alumno, utilización de métodos individuales, lógicos, deductivos, imitativos, pasivos y con una comunicación unidireccional. La cual es susceptible de medición a través de una escala.

1.9.2.2 Definición preliminar de actitudes de los alumnos

Grado de aceptación que en cuanto a comunicación, respeto, atención y clima en el aula, el alumno establece hacia el docente en el transcurso de su relación, lo cual es posible de conocer a través de entrevistas semiestructuradas hacia los estudiantes.

1.9.2.3 Definición preliminar de estrés en el docente

Presiones en el entorno social (estresores), que sufre el docente y que demandan adaptación e impactan desfavorablemente a su psique, las cuales son susceptibles de medición a través de una escala y entrevista.

II MARCO TEÓRICO
SEGUNDO APARTADO

2. MARCO TEÓRICO

2.1 PANORAMA ACTUAL DEL DOCENTE

La cultura y sociedad en la que se vive actualmente presenta una urgencia que sólo puede explicarse desde determinada configuración del tiempo, construido con base en lo simultáneo y lo inmediato.

Covey (1997) describe un modelo de 4 Cuadrantes para administrar el tiempo.

Tabla 6 Cuadrantes para administrar el tiempo.

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE	I Crisis Emergencias Problemas apremiantes Proyectos cuyas fechas vencen	II Construir relaciones Reconocer nuevas oportunidades Aprendizaje Planificación Recreación
NO IMPORTANTE	III Interrupciones, algunas llamadas Correo, algunos informes Algunas reuniones Cuestiones inmediatas Actividades populares	IV Trivialidades Algunas cartas Algunos llamados telefónicos Actividades agradables

Fuente: Covey (1997).

Hay una pregunta que realiza este autor con base en la tabla anterior: ¿Qué cosa pudieras hacer en tu vida personal y profesional, que si la hicieras regularmente, haría una tremenda diferencia positiva en tu vida? Las actividades del Cuadrante II tienen esa clase de impacto. Menciona que la efectividad da saltos enormes cuando se hace eso.

Muchos escritores como Covey han empujado a los trabajadores a tener una cultura de la urgencia. Para este autor, urgente significa lo que exige nuestra atención ahora, y lo importante significa algo que vale la pena realizar. Este tipo de distinciones y argumentos se aprenden en las Maestrías de Administración, pero los efectos que está teniendo esta inmediatez generan una dificultad de aceptar las realizaciones diferidas. Se está produciendo una dinámica social de la urgencia

donde todo es exigible inmediatamente y la espera resulta especialmente irritante. Como resultado de esto se están generando personas intolerantes frente a la frustración. Los docentes al dejarse absorber por la urgencia del presente limitan su energía temporal a lo más inmediato. Todo gira en torno a un presente que se vuelve particularmente inquietante, porque se vive una especie de compresión del tiempo. Para Malvezzi (2010) la omnipresencia del tiempo corto se verifica en forma de *Zapping, Fast, Flash, Clips, Spots, Surfing*; pero también en las terapias y en los entretenimientos fugaces, o en los servicios de urgencias de 24 horas, o en los OXXO y EXTRAS que abren toda la noche aquí en nuestra región.

Esta contracción del tiempo impone sus propios modos de funcionamiento; los valores de antaño como la flexibilidad o la adaptación, que son muy importantes, se han desgastado en aras de manejar los asuntos de forma urgente. Se ha instaurado una dictadura del tiempo en las organizaciones y se vive la premura y los fenómenos inmediatos más que nunca.

En la actualidad la cultura de la urgencia se observa en las salas de los hospitales; la gente necesita atención médica que no puede esperar, que requiere de un médico urgentemente, aunque el padecimiento no lo amerite. Se ha perdido el valor de la palabra urgente, y se ha substituido por la de las acciones cotidianas; la palabra urgente se usa en la actualidad para lo que es extremadamente urgente. Para Malvezzi, se está normalizando lo urgente y se está anclando a la cultura. Así se funciona con mayor rapidez en prácticamente todo. Esta nueva cultura de lo rápido está afectando a la docencia y es el panorama actual en el cual se presentan estos fenómenos. Evidentemente se está generando mayor estrés, mayores preocupaciones como consecuencia de esta nueva forma de vida. Las presiones de la vida cotidiana están potenciando sus efectos debido a que se requiere todo de forma inmediata. Las organizaciones escolares junto con otras tantas se han vuelto multidemandantes; los sistemas cuatrimestrales generan puntualidad, entrega de resultados casi inmediatos, asistencia a juntas programadas, etc. A la par de lo anterior se están acabando los espacios de reflexión sobre estos asuntos. Cada día se vive y se siente de forma más normal

estar empujados por las demandas tiránicas de un futuro que tarde que temprano vendrá.

2.2 METODOLOGÍA TRADICIONALISTA EN EL TRABAJO DOCENTE

A continuación se habla sobre los conceptos y características alrededor de la metodología tradicionalista.

2.2.1 Conceptualización

El tradicionalismo metodológico se gesta en el Siglo XIX. Se ve en la escuela a una institución que tiene la encomienda de educar a los alumnos; además, esa educación se da para que el Estado pueda planificar sus acciones. A mediados del Siglo XIX se comienzan a gestar las bases de una escuela masiva, no como ocurre en los días actuales, pero deja de ser exclusiva de ciertas clases sociales. La función de la escuela se concibe como preparar al alumno para que pueda suplir las deficiencias sociales, para que pueda trabajar como un actor eficiente, adaptándose a los valores y normas de la sociedad con trabajos divididos (Gadotti, 1998).

La metodología tradicionalista pretende borrar las clases sociales al ejercer un control de arriba hacia abajo, de la institución al profesor y de este al alumno. Toda decisión proviene de los estratos superiores, no importa la persona sino “el que sabe”. También se gestó la idea que cada persona podía salir adelante con base en su propio trabajo académico.

Para Roger (1987) existen cuatro características fundamentales en la metodología tradicionalista, de las cuales se hablará a continuación:

2.2.1.1 Relación docente-alumno

La relación que establece el profesor con sus alumnos es desigual, porque él es el que sabe. El maestro es autoritario, coercitivo y sus acciones no deben ser cuestionadas por el alumno.

El docente debe estar lo más alejado de sus alumnos para que éstos no confundan su autoridad. La relación se da en un solo sentido, del profesor al estudiante, y éste debe permanecer callado, para poder captar la sabiduría de su maestro. La participación del alumno es mínima en su propio proceso formativo.

2.2.1.2 Métodos de trabajo

La deducción es muy importante para esta escuela, porque el alumno no va a descubrir sino a aplicar los principios aprendidos en clase a casos particulares. Se deja de lado la inducción de los estudiantes, porque no es el sentido de esta escuela promover la construcción de nuevo conocimiento, sino de preparar en el ya existente. El alumno aprende ciencia al repetir lo que otros científicos hacen, no va a descubrir a la escuela.

2.2.1.3 Evaluación de aprendizaje

La evaluación tiene la finalidad de conocer si el alumno es capaz de reproducir textualmente lo aprendido. Se considera muy importante la exactitud del alumno respecto de aquellos aprendizajes obtenidos en la clase. El castigo está más presente en esta escuela porque ayuda a que el alumno afine y precise sus conocimientos; por otro lado, el refuerzo positivo se da para elogiar a los alumnos que reproducen textualmente lo enseñado, no para aquellos que son inventivos o creativos.

2.2.1.4 Repercusión social

La metodología tradicionalista creía en que a través de ella se amoldaban los individuos para que fueran parte de la sociedad. No ha desaparecido por completo y persiste en muchas escuelas que guardan una antigua tradición, como es el caso de la ENMSL, que es la institución más antigua de Guanajuato.

2.2.2 Definición de Metodología Tradicionalista

Cuando se habla de metodología tradicionalista en el trabajo docente, se tiene que aludir por fuerza a un constructo más amplio que le da soporte: la Educación Tradicionalista.

La palabra método significa etimológicamente el camino que hay que seguir para llegar a un fin, y la terminación *logía* alude a una ciencia. Por lo tanto se puede definir como el uso de ciertos modos para manejar los recursos disponibles y las funciones pertinentes para alcanzar determinados objetivos de forma científica (El Sahili González, 2008).

Dentro de la didáctica, el método se propone que los alumnos aprendan de la mejor manera y aprovechen el tiempo y los recursos con que cuenta la escuela y el maestro; se está hablando, por lo tanto, de qué es lo que hay que hacer con los alumnos para que logren sus objetivos de aprendizaje.

La metodología debería ser usada después de haber reflexionado el camino más adecuado. Un buen maestro debe preguntarse constantemente ¿por qué utilizo esta técnica?, ¿por qué utilizo esta didáctica?, ¿por qué recurro a este procedimiento? Pero no siempre ocurre así.

La palabra tradicional, según el diccionario de la Real Academia de la lengua Española (RAE, 2001), es definida de tres formas, todas ellas como adjetivos, que significan

- Pertenciente o relativo a la tradición.
- Que se transmite por medio de ella.
- Que sigue las ideas, normas o costumbres del pasado.

También esta última definición deja entrever su sinónimo de viejo, y connotaría inclusive lo caduco.

Por su parte la palabra tradicionalista es definida por la RAE (2001) como:

- Que profesa el tradicionalismo o es partidario de él.
- Pertenciente o relativo al tradicionalismo.

El tradicionalismo, por lo tanto, es seguir la tradición de transmitir conceptos o ideas, sin cuestionar la forma como se viene haciendo ni los efectos que se producen sobre los alumnos.

El concepto de tradición, también está unido en su etimología a la idea de transmisión de lo social y lo cultural, esto generó que se viera respetable todo lo que se venía haciendo, porque la cultura tiende a retransmitir la historia y a actualizarla, además, en no pocos lugares se ve con sumo respeto conservar la cultura.

Tabla 7 Bases del tradicionalismo metodológico.

BASES DEL TRADICIONALISMO METODOLÓGICO	
Postulados filosóficos	Verdades universales que no admiten discusión.
	Lo cultural es lo que permanece y por lo tanto es estático.
	Lo esencial del hombre se repite en todos los lugares y situaciones.
	Se educa por la vida.
Postulados pedagógicos	El aprendizaje se encuentra subordinado a la enseñanza.
	El esfuerzo en el dominio de los conceptos antecede a la acción.
	La competencia como base de la superación.
Métodos de trabajo	La exposición es la metodología básica para la transmisión del conocimiento.
	En la repetición de actividades físicas o mentales se encuentra la clave del crecimiento educativo.
	Los contenidos de la enseñanza se ordenan lógicamente, en programas concebidos por el docente que relaciona al alumno con valores permanentes.

Fuente: adaptación de (Roger, 1987) y de El Sahili González (2008).

Se considera que el tradicionalismo que en la actualidad se vive en las escuelas, representa actos defensivos que proceden de la pobre capacidad de los docentes de conocer, asimilar y practicar los cambios propuestos contra esta práctica. También se deben a una creencia profundamente arraigada de que el control rígido del estudiante evita problemas de disciplina.

De metodología tradicional en la enseñanza los maestros han dado las siguientes definiciones, citadas en Psicopedagogía (2010, pág. 37)

La pedagogía tradicional es aquella en la cual todos los saberes en el niño son transmitidos, y su aprendizaje es mecanizado sin hacer en él ningún cambio ni transformarlo en un ser crítico, analítico ni reflexivo.

La pedagogía tradicional, es aquella en la cual los conocimientos [...] [...] son aprendidos y enseñados sin innovaciones o estrategias, las cuales llevan al educando al no ser reflexivo, crítico y analítico; es decir, no hay aprendizaje significativo, diría el presidente Fox, alumnos productivos para el desarrollo de una sociedad.

La pedagogía tradicional toma en consideración esencialmente los niveles reproductivos del conocimiento, limitando de esta manera el pensamiento reflexivo, crítico y analítico de los estudiantes.

Tomando en consideración el apartado de conceptualización así como las definiciones anteriores, se considera pertinente la siguiente definición:

Metodología tradicionalista: Estilo docente que se caracteriza por una relación maestro-alumno con predominio de la autoridad del docente, con métodos de exposición verbal, así como con una evaluación del aprendizaje que debe tener un carácter reproductivo y verificable.

2.2.3 Antecedentes

Los antecedentes a la metodología tradicionalista en el trabajo docente son sumamente amplios. Datan desde la antigüedad y las concepciones que han tenido las culturas milenarias al respecto encuadran bien con este modelo.

2.2.4 Perspectivas teóricas contemporáneas que ayudaron a combatir la metodología tradicionalista

Con el transcurrir del tiempo, la metodología tradicionalista fue cambiando gracias a muchas corrientes que participaron en su desmoronamiento (aunque todavía en la actualidad subsiste) para favorecer la asimilación educativa necesaria para el logro del enfrentamiento exitoso ante aquello que demanda la sociedad.

La Pedagogía es la ciencia que estudia, prescribe y reflexiona sobre cómo debe ser el acto educativo y sus tendencias han sido afectadas por otras ciencias, particularmente por la Psicología, gracias a sus estudios sobre memoria,

aprendizaje, percepción, motivación y desarrollo que han ido modificando junto con lo pedagógico sus objetivos para lograr una calidad educativa mejor y más acorde a lo científico que a los aportes tradicionales.

La metodología moderna resalta el carácter activo del alumno en la asimilación del conocimiento sobre la realidad objetiva del entorno material y social en el cual se mueve; además, considera la importancia de la construcción individual y grupal en los conocimientos.

2.2.4.1 Escuela Nueva

Para Larroyo (1982) la tendencia pedagógica conocida con el nombre de la Escuela Nueva surge con los siguientes autores:

- La escuela de Yasnaia Polyana de Tolstoi y su reacción contra el método de Rabindranath Tagore.
- La escuela de Rugby.
- Los hogares de Educación en el Campo, del Dr. Lietz.
- La escuela de las Rocas, de E. Demolins.
- La *University Elementary School* de John Dewey.

De las anteriores puede decirse que su impacto surge con el pedagogo John Dewey (1859-1952), quien planteó desde un principio que el propósito principal de la educación era dado por los intereses de los propios alumnos, por esa fuerza que los lleva al desarrollo. Esta tendencia considera importante que el alumno practique dentro del aula en vez de que estudie teorías, el alumno debe ser libre de los procedimientos autoritarios de sus maestros y debe ser tratado con libertad y flexibilidad. Un alumno pasivo es un alumno perdido.

La Escuela Nueva, como tendencia pedagógica enfatiza la importancia que tiene que el alumno juegue un rol activo, consciente de lo que desea aprender, congruente con sus posibilidades e intereses, esto cambia los objetivos del maestro que se deben fusionar con los del alumno.

La Escuela Nueva persigue garantizar que los alumnos participen más en clase para que adquieran mayores compromisos con el sistema económico-social donde viven, tiene como base la aspiración del ser humano de hacer crecer a la sociedad donde vive, así como de armonizar a las distintas clases sociales que existen.

2.2.4.2 Tecnología Educativa

La tecnología educativa es una perspectiva teórica relativamente reciente en educación. Ha sido necesario implementarla como ayuda para lograr una mayor transferencia de la información⁶, la capacitación y la mejora de los procedimientos. Esta teoría de la tecnología educativa procede de las investigaciones que primeramente realizó Thorndike (citado en Morris & Maisto, 2005) con gatos, ocupándose de cómo aprendían a salir de una caja en la que estaban encerrados. El gato hambriento trataba de escaparse de la caja para conseguir comida, la caja se abría con un dispositivo del que había que tirar; el gato se movía hasta que por azar abría la caja (El Sahili González, 2008). En las siguientes ocasiones cuando se le encerraba reducía el tiempo que tardaba en abrirla, el animal iba "aprendiendo" a abrir la caja (Morris & Maisto, 2005).

Para este investigador, la explicación se encuentra en que el gato aprende por sondeo, por ensayo y error; eliminando las respuestas incorrectas y manteniendo las correctas en función de las consecuencias de su conducta.

A raíz de estos resultados, Thorndike indicó que el aprendizaje obedece a varias leyes, la principal de las cuales es la "La Ley del Efecto" que dice: "La conducta que produce un efecto atractivo, tiene probabilidad de realizarse otra vez; mientras que la conducta que produce un efecto negativo; probablemente

⁶ El término "transferencia de la información" alude a que los conocimientos no se adquieren para permanecer ligados a la situación original donde fueron aprendidos, sino para que, al poseer una relativa autonomía, tanto en su dimensión de contenido como en su dimensión de esquemas formales, puedan ser transferidos a nuevas situaciones y puedan ser utilizados en la solución de problemas inéditos para el sujeto (El Sahili González, 2008).

será suprimida" (Morris & Maisto, 2005). Esto significa que si una acción es seguida de una recompensa es probable que vuelva a repetirse: las respuestas se fortalecen o debilitan por sus consecuencias.

Skinner sigue los trabajos de Thorndike sobre la Ley del Efecto. Este autor hizo sus experimentos de laboratorio con palomas dentro de un aparato que podía controlar condiciones tales como ruido, temperatura y luz; estudió el efecto que producen las recompensas en la conducta, así como los castigos (Morris & Maisto, 2005). A raíz de estos estudios mantiene que las consecuencias de una conducta, placenteras o desagradables, determinan en gran medida si una persona repetirá o no una acción en el futuro. De ahí el término reforzamiento, entendido como la consecuencia que fortalece esa conducta; cualquier consecuencia es un reforzador, si fortalece esa conducta y, un castigo, si ayuda a extinguirla. Todo lo anterior se puede transferir a la educación.

Según Skinner, la mayor ineficiencia de los procedimientos actuales de la enseñanza se manifiesta (citado en Bigge, 1998; pag.172):

Al hacer que las preguntas correctas se encuentren bajo controles de estímulos.

En la educación, preparamos y rediseñamos nuestros planes de estudios, en un intento desesperado de proporcionar una educación liberal, mientras que rehusamos utilizar las técnicas disponibles de ingeniería que pudieran desarrollar eficientemente los intereses e inculcar los conocimientos que constituyen las metas de la educación

Este autor tiene una fe extraordinaria en la manipulación de la conducta y en el cambio que procede de ésta; considera que la educación debería usar más la tecnología conductual. También considera que son los prejuicios que están tan dentro de la cultura occidental, sobre lo que implica el control de estímulos, los que impiden su incorporación, pues irían en detrimento del respeto por la libertad y dignidad humana.

Además manifiesta Skinner, que las deficiencias actuales en la práctica educativa son las siguientes (citado en Bigge, 1998; pág. 173):

- a).- La conducta se ve dominada por la estimulación aversiva.
- b).- Existe un lapso demasiado grande entre la conducta y su reforzamiento.
- c).- Se carece de un programa hábil de reforzamiento que avance a través de una serie de aproximaciones progresivas hacia la conducta compleja final.
- d).- El reforzamiento de la conducta deseada se produce de manera poco frecuente.

Esto significa que la educación ha permeado muy lentamente los resultados de las investigaciones conductuales que tienen aplicación directa con la docencia; en el primer caso supone que en el ambiente educativo existe un uso excesivo de las sanciones; en los siguientes casos implica, que el docente no está pendiente de premiar las conductas positivas y favorables de sus alumnos para que éstas se mantengan y coadyuven en su propio desempeño.

En los programas de enseñanza propuestos por Skinner, el contenido informativo se divide en pequeños pasos: los alumnos leen el texto, contestan las preguntas, revisan las respuestas; y, si son correctas, pasan al siguiente contenido informativo: con este material el sujeto que aprende es reforzado inmediatamente tras haber producido su respuesta. Este sistema es útil para la producción de habilidades sencillas y precisas; o para conocimientos muy concretos; pero no cuando se pretende desarrollar el pensamiento (Bigge M. L., 1998). Es decir que la tecnología conductual es apropiada para desarrollar habilidades mecánicas y sencillas; pero deja un hueco para el procesamiento creativo y las destrezas complejas del manejo de ideas.

El conductismo de Skinner estudió muy a fondo la modificación de la conducta en sujetos individuales, y puso poco énfasis en la importancia de la conducta compleja de grupos de alumnos y su desarrollo. Esta teoría no tomó en

cuenta el control que ejercen los maestros sobre la conducta de sus estudiantes, como interferencia en la construcción del conocimiento que se produce a través de la sociabilización (El Sahili González, 2008). No siempre que el alumno platica en el aula, manifiesta una conducta inadecuada, en función que muchas de las veces se intercambia información para acrecentar y co-construir el conocimiento.⁷

Solamente en caso que los alumnos platiquen entre sí con el objeto de romper las actividades docentes, será preciso poner en práctica los principios de Skinner de tal forma que se utilicen desde una simple gesticulación de desaprobación, hasta un sistema que le permita al docente recompensar las conductas y actitudes favorables a la clase.

Para esta concepción, el aprendizaje es producto de una secuencia de estímulos y respuestas que son reforzadas, de ahí que se considere una teoría E-R. La pedagogía estudia los métodos que utilizan los docentes para el logro de sus objetivos de aprendizaje, es en este sentido que esta teoría cobra importancia, ya que pretende mejorar estas técnicas, a través de máquinas programadas. Esta tecnología pretende asociar las respuestas acertadas o erróneas del estudiante con los estímulos provenientes de las máquinas sobre las cuales se desempeña. La palabra condicionamiento instrumental, se refiere a los instrumentos que utiliza el condicionamiento para lograr modificar la conducta del estudiante (De Pablos Pons, 1994).

Para el conductismo, el proceso ensayo-error, se caracteriza por la emisión de un repertorio de conductas, que sirven para conectar con los estímulos provenientes del medio, en este caso la máquina (El Sahili González, 2008).

⁷ La corriente Constructivista moderna con los conceptos de L. S. Vygotsky, cree que debe existir una Zona de Desarrollo Próximo, en donde a través del intercambio de ideas y experiencias, los alumnos (constructores del conocimiento) se apoyen y logren trabajar de forma interdisciplinaria, por lo que es importante que el docente sepa apreciar los momentos que forman parte del proceso cognoscente y hacer la separación de aquellos estados en que el grupo adquiere una actitud de relajante apatía hacia dicho proceso. En este sentido la corriente conductista, aunque rompe con el tradicionalismo metodológico, sigue manteniendo muchas de sus formas. Nota del Tesista.

La Tecnología Educativa, representa el avance científico aplicado a la ciencia pedagógica para volver más fáciles los instrumentos que de manera común ha usado siempre el maestro. Esta tecnología ayuda a que el maestro sea un mejor técnico, y no un mejor ser humano con sus alumnos.

2.2.4.3 Sistema de Instrucción Personalizada

Keller, de la Universidad Georgetown asesta otro golpe contra el tradicionalismo metodológico al crear el Sistema de Instrucción Personalizada. La idea básica de esta corriente es desarrollar un método práctico para que se vuelva más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en la flexibilización de los contenidos (hasta donde sea posible), de ahí el concepto de instrucción personalizada.

Keller, citado en (Jiménez Fernández, 1997) intenta convencer sobre la importancia de la instrucción personalizada, menciona que a sus alumnos les dice que va a avanzar a un ritmo personal. Escuchemos lo que menciona Jiménez Fernández sobre lo que Keller les dice a sus alumnos al iniciar el primer día de clases (supongo) (Lecturas de pedagogía diferencial, 1997, pág. 249):

[...] avanzarán en el curso a un ritmo personal, que la materia se dividirá en unidades que serán numeradas o secuenciadas, que se exigirá el dominio de cada una de ellas para pasar a la siguiente, que la sala de clase podrá ser el lugar de estudio, puesto que sólo ocasionalmente será destinada para impartir lecciones. Dichas lecciones tendrán el carácter de voluntariedad, no se utilizarán para impartir nuevos contenidos y serán útiles sólo para aquellos alumnos que hayan alcanzado el punto adecuado de comprensión.

Asimismo, esta tendencia pedagógica se la puede considerar como una verdadera respuesta reactiva a la enseñanza tradicional, que no se ocupó de preocuparse por la forma en que la misma debía realizarse, para lo cual, sin lugar a dudas, hay que recurrir a las denominadas ciencias de la conducta haciendo al mismo tiempo uso correcto de aquellas tecnologías imprescindibles para ello. Como se puede ver, esta perspectiva educativa, desafiaba de manera más aguda

la enseñanza tradicional, a diferencia de la anterior, que parecía que solamente colaboraba con ella, aunque aportaba una visión diferente, tal vez más pragmática, no rompía con fuerza los paradigmas tradicionales. Es de destacar de la cita anterior la primera línea, que menciona que avanzarán a un ritmo personal.

Como se puede observar, esta perspectiva está anclada al reforzamiento en cuanto a planificación y organización del proceso docente, sin embargo, toma en consideración la psicología individual de cada alumno, en donde se pone en evidencia la búsqueda de los métodos adecuados para individualizar el proceso de la transmisión de información y, de esa manera, lograr que la memoria sea la más poderosa posible.

La instrucción personalizada tiene las siguientes características, según Jiménez Fernández (1997):

- Utiliza el condicionamiento operante de Skinner.
- Se debe distribuir en pequeñas unidades.
- Las unidades deben estar eslabonadas.
- Deben caminarse de lo simple a lo complejo.
- Debe tomarse en cuenta las particularidades del estudiante.
- Debe haber control y retroalimentación periódica.

Esta corriente insiste en que el alumno debe ser más que un agente pasivo, pide que se tomen en cuenta sus individualidades para su aprendizaje. Aunque la sumisión que se impone a los alumnos para seguir un proceso eslabonado se asemeja a la de la metodología tradicional.

2.2.4.4 Perspectiva desde la pedagogía de la autogestión

Desde esta perspectiva teórica se critica a la educación tradicional, proponiendo una pedagogía novedosa, apoyada en la propia capacidad del estudiante para hacerse responsable de sus diversas actividades escolares. Por un lado pretende

formar en valores cívicos y sociales y, por otro, en el estímulo de la participación social.

La Pedagogía Autogestionaria constituye, de manera sustancial, todo un proyecto de cambio social, donde tienen cabida las iniciativas individuales y colectivas, en un movimiento económico, político, ideológico y social hacia el desarrollo más pleno de las múltiples facetas del individuo como ente en el seno de una sociedad en desarrollo sostenido.

Uno de los principales representantes de esta escuela es Makarenko, quien considera que la colectividad debe ser la que maneje la institución y el pedagogo debe propugnar porque el estudiante trabaje y sea productivo (Trilla, 2007).

Para Escudero Muñoz (1981), la pedagogía autogestionaria presenta las siguientes características:

- Realizar un trabajo que no sea aburrido para los alumnos.
- Formar, además de la parte intelectual, la personalidad y los aspectos sociales de los alumnos.
- Preparar a los alumnos para ser críticos sociales de su sistema.

La clave de la pedagogía autogestionaria radica en que considera al profesor con un papel menos directivo, para que la directividad sea compartida con el grupo. El maestro no es quien nutre con su sabiduría al grupo, sino le sirve de apoyo para el logro de sus objetivos. El docente activa al grupo a través de su metodología.

Esta corriente busca la integración de sus alumnos con la comunidad. También pretende que se fortalezca y se ejercite la autonomía; de esta forma el alumno no es un sujeto pasivo-receptivo sino activo-productivo.

2.2.4.5 El enfoque no directivo y su influencia para moderar el tradicionalismo metodológico

Este enfoque pedagógico de la Psicología Humanista y de uno de sus principales exponentes, Carl Rogers, quien considera la salud mental como el camino natural de la vida, y entiende la enfermedad mental, como lo que evita que se exprese la propia naturaleza. La teoría de Rogers (1961) está construida a partir de una fuerza que empuja a los seres humanos a salir adelante: la tendencia a la actualización. Esto puede definirse como una motivación innata presente en todos, dirigida a que cada persona lleve hasta el límite todas sus potencialidades. Rogers resume en esta necesidad, todos los otros motivos que los demás teóricos mencionan. Considera que todo lo que buscamos es porque es propio de la naturaleza humana hacerlo.

El espacio comprendido entre el verdadero self y el self ideal es lo que este autor llama incongruencia. A mayor distancia, mayor será la incongruencia. De hecho, la incongruencia es lo que esencialmente Rogers define como neurosis: estar en desincronía con tu propio self. Este tema lo aborda ampliamente Karen Horney quien coincide plenamente con Rogers. La idea de Carl Rogers de la defensa es similar a la de Freud, pero a diferencia de éste sólo define dos defensas: negación y distorsión perceptiva.

Para Rogers (citado en Engler, 1996), la persona de funcionamiento completo presenta 4 características:

1. *Apertura a la experiencia.* Este constructo significa que la persona observa de forma exacta el mundo que le rodea y tiene la capacidad de aceptar la realidad y los propios sentimientos que lo actualizan.

2. *Vivencia existencial.* La persona de funcionamiento completo vive en el presente, no considera importante volver a traer el pasado o vivir en un futuro angustiante que aún no llega. Aunque reconoce el pasado como memoria para

aprender de él, y el futuro como metas motivantes, el presente es su vivencia fundamental.

3. *Confianza organísmica*. Para Rogers, el hombre necesita confiar en lo que hace, es sus impulsos y sentimientos, de esta manera podrá hacer que la fuerza organísmica se exprese. Este es uno de los puntos que más han sido atacados de este autor.

4. *Libertad experiencial*. Es el sentimiento que procede de saber que somos libres.

El enfoque no directivo influyó para que el tradicionalismo metodológico desapareciera, ya que consideró que para que el proceso enseñanza-aprendizaje mejorara se requería que el sujeto gozara de confianza por parte de sus maestros, con el fin de lograr la valoración positiva incondicional, y promover que el alumno fuera congruente consigo mismo. También considera el rol del maestro como facilitador de todas las expresiones del alumno para lograr que se expresen sus potencialidades. A diferencia del tradicionalismo metodológico que tenía una actitud de desconfianza hacia el desarrollo del estudiante, esta orientación promueve la confianza en el cambio que proviene de dentro y en la flexibilidad para que el sujeto no sea dependiente y que su crecimiento evolutivo se inhiba y, por lo tanto, no se promueva un aprendizaje eficiente.

A la corriente pedagógica de Carl R. Rogers se le ha criticado su excesivo optimismo, que pudiera olvidar que es difícil que los estudiantes por si mismos se dediquen a la búsqueda y apropiación de sus conocimientos, y se ha alabado la idea que el docente no debe oponerse a los deseos o necesidades de los alumnos.

2.2.4.6 *La Pedagogía Liberadora*

Esta perspectiva pedagógica fue fundada y pregonada por el pedagogo Paulo Freire, el cual considera que la escuela reproduce las relaciones de dominio que

existen en la sociedad. Desde esta tendencia pedagógica convoca a los actores educativos para que cambien las relaciones existentes entre individuo, naturaleza y sociedad; considera que el objetivo último de la educación es lograr la plena libertad de la persona: “Si tienes un metro de libertad úsalo, en caso contrario, alguien lo va a usar”. La educación no debe someter ni ayudar a que las clases dominantes sigan sometiendo al pueblo. Esta corriente promueve la concientización de las personas, lo que significa que se tome conciencia de la problemática social para transformarla. En la Pedagogía Liberadora el docente es un conductor de un proceso para facilitar los cambios sociales, no es un impositor de conocimientos (éste último punto ayuda a combatir la escuela tradicionalista).

2.2.4.7 La Perspectiva Cognoscitiva

Esta perspectiva se sustenta en la gnoseología filosófica que considera al conocimiento como el resultado y la consecuencia de la búsqueda consciente y voluntaria de los alumnos, lo que les permite representar su universo práctico a través de representaciones internas.

Esta teoría cognitiva considera a los modelos de aprendizaje como formas de expresión de una relación entre el sujeto cognitivo (alumno), y el objeto (conocimiento) que deberán ser aprehendidos, considera errónea toda concepción de ideas innatas (como mencionaban las más recalcitrantes escuelas tradicionalistas).

La perspectiva cognoscitiva tiene dos grandes divisiones: la computacional y la Teoría Psicogenética de Jean Piaget. La división computacional surge desde mediados del Siglo XX gracias al desarrollo de la computadora, sobre todo de la cibernética y la inteligencia artificial, que permitieron introducir cambios en la forma como se procesa la información, los cuales afectan hasta nuestros días. Esta división computacional presenta al ser humano como un sistema dotado de medios para captar la información y procesarla, así como transformarla y comunicarla, como si se tratara de un disco duro con su central de procesamiento.

Para esta corriente el aprendizaje resulta de las modificaciones de las estructuras cognitivas con base en los procesos neuronales del Sistema Nervioso, tomando en cuenta de manera importante a la memoria. Por su parte, la Psicología Cognitiva de Jean Piaget establece lineamientos de desarrollo y etapas que permiten al docente entender si determinado conocimiento es adecuado para determinada fase.

La Perspectiva Cognoscitiva considera que el conocimiento se procesa para poder asimilarse. La mente es capaz de procesar y modificar la información que entra a través de los sentidos, la mente se puede entrenar para memorizar, pero su proceso implica asimilación, tiempo y respeto por las condiciones biológicas de cada alumno.

2.2.4.8 La Pedagogía Operatoria

Saavedra R. (2008, pág. 45) define a la pedagogía operatoria como aquella que tiene su base en:

[...] presupuestos de la teoría psicogenética de Jean Piaget, se desarrolló la *Pedagogía Operatoria*, la cual se preocupa por lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el desarrollo del niño: asimilación del mundo al pensamiento representativo tal y como se ha desarrollado en ese momento, y acomodación del mundo por medio de cambios en el pensamiento.

El énfasis que hace esta corriente se encuentra en percibir al alumno como un sujeto activo; considera un error pedagógico enseñarles una realidad acabada que no permita transformaciones. El conocimiento es visto como una construcción que hace el individuo sobre su medio cuando éste le presenta obstáculos. Para esta escuela, el error es necesario para que los alumnos puedan aprender de la realidad; a diferencia de la escuela tradicionalista que pensaba que los errores debían ser castigados e implicaban los errores didácticos, para la Pedagogía Operatoria los errores son algo positivo en la asimilación y construcción del conocimiento. Dichos errores forman parte de la interpretación del mundo, lo que

permite a los individuos entenderlo y reorganizarlo constantemente. Para esta corriente el individuo descubre los conocimientos cuando su maestro se los muestra y ellos “operan” sobre aquéllos. El problema principal con esta corriente se encuentra en que no se interesa por entender el proceso por medio del cual el alumno conoce ni las etapas de desarrollo que se relacionan con esto.

2.2.4.9 La Teoría Crítica de la enseñanza

Esta teoría reprocha de la Educación todo aquello que es aceptado *a priori*, considera que se debe cuestionar las formas, métodos y técnicas que se han venido empleando en los procesos educativos. Integra todos los factores que influyen en la evolución de los alumnos y en la consolidación de sus conocimientos. La teoría crítica cree que el conocimiento procede del recorrido que hace el estudiante a través de múltiples procesos de enseñanza, inclusive de aquellos que no están programados por los objetivos de aprendizaje. Considera importante que se sigan los lineamientos que marquen los docentes; pero cuestiona la utilización de un método único y rígido.

Esta corriente se opone al autoritarismo que usualmente se venía dando por parte de los maestros hacia los alumnos. El gran vacío que deja esta teoría se refiere al elemento constructivista del error que no era visto como algo importante.

2.2.4.10 El Enfoque Histórico-Cultural

El enfoque histórico-cultural, como tendencia pedagógica contemporánea, posee perspectivas aplicables a todos aquellos tipos de sociedad en las cuales se promueve; considera el desarrollo de todos sus miembros mediante la inserción social consciente como sujetos de la historia, centrándose, en el desarrollo integral de la personalidad. Este enfoque se apoya sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación y capacitación de los seres humanos, pero a su vez, todo esto gira alrededor del historicismo.

El más importante representante es Vygotsky, quien considera que el alumno no está preformado por ideas innatas. Para este autor el alumno aprende de todo, pero sobre todo de contextos sociales a los cuales se adapta de manera práctica. Para esta corriente lo importante es que se desarrolle la mente del alumno, los conocimientos pueden ir y llegar, pero la formación del alumno es una sola y es la que se debe cuidar; por lo tanto, la enseñanza debe girar alrededor del alumno, Esta corriente fue una de las más importantes en combatir al tradicionalismo metodológico.

Esta tendencia pedagógica, centrada en Vygotsky, pretende desarrollar a los sujetos en relación permanente con su medio social, de manera que se genere una acción sinérgica entre unos y otros, promotora del cambio en todos los aspectos del sujeto que experimenta la situación histórico-cultural concreta donde se desenvuelve.

2.3 EL ESTRÉS DOCENTE

2.3.1 Introducción

Todas las actividades profesionales presentan padecimientos relacionados con los riesgos a los que están expuestos y en consideración de la importante revista española, *Mufase* (2000), el estrés, el *burnout* y la depresión, constituyen problemas propios de la enseñanza. A la par de estos, también existen síntomas somáticos derivados de la irrupción de algunas emociones (en donde participa el sistema nervioso autónomo), que más tarde o más temprano afectan al trabajador, pues el organismo humano tiene una capacidad de adaptación y resistencia limitada, que aunque muchas veces permite confrontarlas y salir a su encuentro, al final se gesta una debilidad en un órgano por donde éstas presionan hasta enfermarlo posteriormente. En una investigación llevada a cabo por Travers y Cooper (1997), con los maestros del Reino Unido, se constató que cuando menos el 23% había tenido alguna enfermedad en el pasado. Este dato por sí mismo habla de una labor riesgosa para la salud, ya que los promedios de padecimientos

en otros grupos de trabajadores son inferiores; pero aunque esta evidencia pudiera tener solamente valor cuantitativo, la investigación logró constatar dos elementos cualitativamente diferentes sobre otras profesiones:

- La mayoría de las enfermedades de los maestros fueron derivadas del estrés y la ansiedad.
- A diferencia de otros grupos de trabajadores “muy estresados” (por ejemplo, los médicos), los docentes, tuvieron significativamente mayores trastornos mentales.

Un argumento conclusivo es que el docente sufre más enfermedades derivadas o desencadenadas por el estrés y que éste incide más en dañar su mente, a la par de producir manifestaciones psicósomáticas.

Como consecuencia de las enfermedades que son producto de los efectos del trabajo profesional, los maestros tienen una motivación más alta que otros empleados o profesionales para abandonar su carrera, lo cual también comprobó la investigación anteriormente mencionada, pues dos de cada tres docentes desearon desprenderse de su actividad profesional (retirarse de la fuente de estrés) en los últimos cinco años, misma cifra que menciona Lara Peinado (2009) respecto de los maestros mexicanos insatisfechos con su vida.

Según la revista andaluza de “Investigación y Educación” (Bolaños Ruiz, 2006) las principales enfermedades que viven los docentes de esa zona son las siguientes:

- Enfermedades respiratorias y de las cuerdas vocales.
- Enfermedades articulares.
- Enfermedades mentales.
- Enfermedades digestivas.
- Enfermedades neurológicas y sensoriales.
- Enfermedades circulatorias.

Estos seis grupos de enfermedades, están relacionadas precisamente con las afecciones orgánicas que son conocidas por provenir de los efectos del estrés, las cuales se consideran enfermedades psicosomáticas; pues aunque atacan al organismo, tras un examen clínico, estos síntomas no pueden ser explicados por una enfermedad médica. Cox, citado en Ruiz Frutos, García, Delclós y Benavides (2007), consideró que el estrés afecta a la salud mental y, de ahí a todos los funcionamientos orgánicos; principalmente al sistema nervioso autónomo, sistema cardiovascular, respiratorio, gastrointestinal, inmunitario, endócrino y muscular; los cuales concuerdan con los encontrados en los docentes andaluces; además, pese a que el educador puede sufrir una enfermedad como cualquier otra persona que lleve un inadecuado estilo de vida, tales padecimientos y sus consecuencias, son más intensos y tienen un carácter más psicopatológico en el gremio magisterial. Debido a la falta de tiempo en las consultas y al difícil diagnóstico médico de las enfermedades somáticas, los maestros son valorados por sus síntomas y signos orgánicos, olvidando la verdadera causa del problema. Las investigaciones han descubierto el velo que había sobre las causas de las enfermedades de este sector y ahora se sabe que en el caso del docente se derivan de situaciones más socio-psicológicas que físico-biológicas del trabajo (Travers & Cooper, 1997). Por lo tanto, las enfermedades que viven los maestros son derivadas del estrés laboral y, este mismo se puede considerar una enfermedad cuando supera los recursos que tiene el educador para afrontarlo y gesta la aparición de trastornos mentales, los cuales afectan en los estados de ánimo del docente e influyen seguramente en la calidad de la enseñanza.

2.3.2 El estrés docente

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 aquellos que realizan actividades físicas (UGT, 2001); por lo tanto no es sorprendente que en opinión de muchos expertos, la docencia sea una de las profesiones que produce más tensión (Gold & Roth, 1993), precisamente por la existencia de relaciones negativas dentro de la

organización laboral (Martínez & Salanova, 2005). La enseñanza está asociada en todo el mundo a niveles de estrés de sus practicantes (Golembiewski, Munzenrider, & Carter, 1983). La actividad docente parece tener un componente común a quienes sufren perturbaciones durante un tiempo prolongado: la fatiga y los estados de desasosiego interior, que desde hace tres décadas se conocen como el síndrome de quemarse en el trabajo.

2.3.3 Antecedentes históricos al concepto de estrés

Este concepto ha sido controversial desde que surgió por sus diferentes acepciones y generalidades de uso; proviene del latín *stringere* que significa tensionar, apretar u oprimir; inicialmente fue utilizado en la física para medir desgaste o deformación de ciertos materiales, hasta que Canon (1932) lo usara por primera vez aplicado al desgaste humano. Posteriormente se hablaría de esa opresión o deformación que se da en el cuerpo humano, la primera por el estrés y la segunda como consecuencia del mismo. Canon (1932) usó el concepto de estrés, como una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos y fue el primero en sugerir que se podía medir. Aunque la definición actual del concepto de estrés se debe a Hans Selye, el cual lo define como un Síndrome General de Adaptación (SGA), que es un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, físico o psicológico. En función de las reacciones del cuerpo a los estímulos perjudiciales, aclara que es un proceso dinámico de reacciones de diferentes órganos del cuerpo que responden a las demandas del entorno (Stora, 1991). Cabe señalar que también Pavlov, influyó en la consolidación de este concepto por sus descubrimientos sobre los reflejos condicionados, pues generó la apertura a los orígenes psicosomáticos de las lesiones orgánicas, debidos a funcionamientos relacionados con las emociones. Asimismo, Freud intervino en este término, con el concepto de angustia y, llamó de esta manera a los miedos que son principalmente internos (Hall, 1978); de esta manera, en la tercera década del siglo pasado, con el apogeo del psicoanálisis, se exploraron diversos mecanismos psicopatológicos de los efectos del estrés psicológico.

El estrés procede de una angustia que no se disipa y produce reacciones adversas en el organismo, esencialmente es una respuesta normal ante las situaciones de peligro; pero el ser humano utiliza mecanismos fisiológicos para reaccionar ante agresiones simbólicas por meses, lo cual termina por agotarlo y desgastarlo. ¿Por qué las cebras y los leones no tienen úlceras?, se pregunta Sapolsky (2008) y responde que la explicación se encuentra en que estos animales involucrados en la lucha y la huida, se preocupan por los acontecimientos sólo cuando ocurren. Describe Sapolsky (2008, pág. 24):

Si el lector es la cebra que corre para salvar la vida, o el león que lo hace para obtener comida, los mecanismos de respuesta fisiológica de su organismo se hallan adaptados para enfrentarse a una emergencia física de corto plazo de este calibre. Cuando nos sentamos y empezamos a preocuparnos sobre hechos estresantes activamos las mismas respuestas fisiológicas que son potencialmente desastrosas cuando se provocan de forma crónica [...].

Si un maestro se encontrara en África y fuese atacado por un león, los cambios provocados en su organismo resultarían muy convenientes, pues respondería inmediata y oportunamente a ese peligro de corta espera; pero no así al percibir situaciones complejas, que lo presionaran por parte de la administración escolar o los alumnos, pues la memoria es capaz de traer repetidas veces a estos símbolos provocadores a la imaginación y, el cuerpo de responder fisiológicamente de forma indefinida, lo que vendría desgastando el sistema de alerta y el organismo. Una analogía de esto se puede encontrar en la película *Operación Valquiria* (Singer, 2008), en donde el 15 de julio de 1944, al mayor Otto Remer, generó la movilización del Ejército de reserva para tomar el mando de Alemania; sin embargo, después de recibir un telegrama en el cual se le aclara que era un “acción de práctica”, quedó confundido y frustrado, igual que su ejército.

2.3.4 Síntomas del estrés docente

Los síntomas que presenta el docente cuando no puede afrontar sus objetivos escolares (por la carencia de recursos, tanto internos como externos) pueden ser sumamente complejos y confusos, por ejemplo, pueden ir desde sentimientos de falta de pertenencia hacia su institución escolar, disminución del compromiso y quejas excesivas, hasta sentirse muy cansado al terminar la labor del día. Aunque usualmente se evidencia en los comentarios que narra el docente sobre su incapacidad para hacer frente a la disciplina en el salón de clases, sentirse abrumado por la disparidad de conocimientos y actitudes de sus alumnos, verse a sí mismo presionado por las obligaciones en el hogar derivadas de la exigencia escolar.

Kyriacou (2003), ha señalado los síntomas comunes que presenta el docente como consecuencia de su actividad. Los cuales se pueden apreciar en la tabla adjunta.

Tabla 8 Síntomas comunes de estrés docente.

CATEGORÍA	SÍNTOMA
DEPRESIVA	Pérdida del apetito sexual
	Humor inestable
	Depresión
	Facilidad para llorar
	Cansancio
PSICOSOMÁTICA	Aspecto poco saludable
	Dolor estomacal
	Malestar general
	Llagas bucales
	Indigestión
ANSIOSA	Irritabilidad
	Intranquilidad
	Obsesión compulsiva por el trabajo
	Tensión
	Insomnio
	Tics nerviosos
	Ataques de pánico

Fuente: adaptación personal de Kyriacou (2003).

2.3.5 Tipos de estrés

El estrés puede presentarse en tres formas, según la intensidad, la periodicidad o la permanencia a la que se esté expuesto. La siguiente tabla ejemplifica el tipo de estrés, sus características así como sus consecuencias (APA, 2007).

Tabla 9 Tipos de estrés.

TIPO DE ESTRÉS	CARACTERÍSTICAS	CONSECUENCIAS
Estrés agudo	Se da de manera inmediata e intensa por presiones del ambiente o ideas futuras de peligros.	Puede ser estimulante (resulta agotador si pasa cierto tiempo).
Estrés episódico	Estrés agudo por períodos, más fácilmente presente en las personalidades tipo “A” —más no exclusivo de ellas—, quienes perciben de forma más aguda los estresores.	Puede producir brusquedad, hostilidad, prisa e irritabilidad.
Estrés crónico	Es un estrés que se mantiene por largos períodos sin que se solucione.	Puede producir suicidio, cáncer, crisis nerviosas.

Fuente: Adaptación personal de la Asociación de Psicología Americana (2007).

Los sucesos de estrés agudo representan poco riesgo cuando no se repiten; pero cuando el estrés no se disipa, se incrementa el desgaste de los órganos; se comienzan a fatigar los sistemas implicados en las respuestas y no se reponen totalmente. Como resultado, aumenta el riesgo de heridas o de enfermedades (Stephen et al., 2004). El estrés tiene un papel importante en algunos problemas habituales de la salud, como los relacionados con los sistemas cardiovasculares, músculo-esqueléticos y psicológicos (NIOSH, 2008; Stephen & Cooper, 2004).

2.3.6 Tipos de estresores

La tensión crónica que se vive en la docencia se produce como consecuencia de muchos factores que se conjugan entre sí, por ejemplo, el educador que tiene que estar al pendiente de evitar el desbordamiento de las conductas de los alumnos y no perder el control del grupo, captar su atención y, al mismo tiempo, enfrentar los conflictos internos, cuidar la didáctica; así como vivir la posibilidad de conflictos personales que pueden hacerse presentes a lo largo de la relación escolar. Además, la imposibilidad de posponer su actividad académica, representa una de los principales factores que le generan presión, lo cual se manifiesta en el siguiente comentario de un profesor: “No tuve tiempo de preparar la materia; pero tengo que entrar al grupo y no sé qué vaya a suceder, no sé si se den cuenta mis

alumnos y cómo lo vayan a tomar”. Lo anterior demuestra que la docencia es una profesión que no permite demorar el enfrentamiento con el compromiso adquirido, ni esconderse tras un escritorio, pues la actividad no es susceptible de ser aplazada.

Los estresores se han clasificado de varias maneras, por ejemplo, internos o externos al sujeto que los vive.

- **Estresores internos.** Son propios de las características personales del individuo, por ejemplo: introversión, personalidad tipo “A”, pensamientos negativos, etc.
- **Estresores externos.** Son diferentes a las características del sujeto, por ejemplo, sobrecarga en el trabajo y ambigüedad en el rol.

Los estresores también se pueden clasificar en físicos o psicológicos, los cuales pueden ser, en el primer caso, el ruido y la fatiga y, en el segundo caso, las presiones educativas u organizacionales.

2.3.6.1 Estresores psicológicos

Estos comprenden todas las emociones, por ejemplo: frustración, ira, celos, miedos, sentimientos de inferioridad. Estos estresores pueden depender de lo que cada persona piense sobre su entorno y, están muy influidos por las características cognitivas y de personalidad de cada uno, como la percepción de amenazas o daños, la forma como se interpretan las acciones de los alumnos o de la administración escolar; la amenaza de perder el trabajo o la agresión de algún alumno, la pérdida del prestigio profesional por comentarios de personas mal intencionadas, etc. Aunque, para Gil Rivera (2001), usualmente el exceso de demanda que exigen los centros educativos, en combinación con la falta de recursos, constituye un estresor más impactante que los otros que tienen un carácter más perceptual. Se consideran factores de estrés psicológico docente:

Estresores provenientes de presiones educativas: se generan como consecuencia de tener presente la demanda de actividades que requieren los alumnos. El educador puede sentirse rebasado por el conjunto de solicitudes que recibe, lo cual lo lleva a sobrecargar su mente de energía para hacer frente a las múltiples tareas escolares.

Estresores provenientes de la presión cronológica: se presentan cuando el docente tiene la necesidad de cuidar el tiempo, imponiéndose plazos más cortos para las actividades a realizar; entonces se presionará a dar atenciones cortas, a descansar menos, a gestionar una mayor cantidad de información y a incrementar la preparación de tareas.

Estresores provenientes de la administración escolar: ocurren cuando visualiza todas las situaciones que tiene que atender, por la diversidad de demandas y multiplicidad de funciones que existen en algunas instituciones. Menciona Meza Rocha (2010), que cuando se está estresado, se analizan las obligaciones y eventos a realizar como coercitivas. Además, se puede agregar a lo anterior, problemas y presiones administrativas, tener que esperar, falta de protección laboral, falta de confianza entre compañeros, bajo reconocimiento a la labor y hasta la falta de control. Según Resch citado en Ausfelder (2002), el estrés se incrementa, porque la información no fluye adecuadamente, hay interrupciones frecuentes que afectan a la concentración, los aparatos importantes para la realización de la tarea se estropean a menudo y las instrucciones del aparato administrativo son contradictorias. Estos cuatro factores pudieran presentarse, por ejemplo, cuando los docentes viven informaciones contradictorias entre los alumnos y los directivos; cuando se ven interrumpidos por anuncios de la dirección, sociedad de alumnos, eventos, etc.; o cuando la clase está preparada para usar el videoprojector y éste no funciona.

Estresores provenientes de alumnos: cuando el educador se ve rebasado por el conjunto de demandas que recibe de ellos, en el sentido que la docencia

implica motivar a los estudiantes, interesarlos por el aprendizaje en el contexto académico, disciplinarlos y atender sus necesidades afectivas.

2.3.6.2 Estresores físicos

Se han considerado cuatro tipos de estresores físicos: el calor, el frío, la fatiga y el ruido (Muchinsky, 2002); aunque otros autores agregan la contaminación atmosférica y las barreras arquitectónicas (Martínez Selva, 2004); así como, la exposición a sustancias químicas, higiénicas y de seguridad en el lugar del trabajo, que como ya se vio, juegan un papel importante en producir malestar para el docente. También es importante mencionar que, a veces la ausencia de cambios también puede generar estrés —por aburrimiento—, dado que es difícil tolerar la monotonía, como demuestran los experimentos sobre el aislamiento sensorial (Cofer, Motivación y emoción, 2007). Los estresores como el calor, el frío y la fatiga fueron tratados en capítulos anteriores, por lo que respecta al ruido, basta agregar que, como es un sonido que no se desea escuchar, se ha vinculado con el ausentismo, accidentes laborales y baja calidad del trabajo (Noweir, 1984); así como poca capacidad de concentración y tolerancia a la frustración (Meza Rocha, 2010). Aunque el ruido afecta de manera diferencial a unos y otros, es probable que la docencia sufra estrés físico ante grupos ruidosos, movimientos de bancas y ruido ambiental de otros grupos; se considera que el medio laboral no es natural —como tampoco lo es el ruido excesivo— y, por lo tanto, las respuestas biológicas se tornan inadecuadas en los lugares construidos por los humanos (Parra Garrido, 2004). El docente tiene que estar conteniéndose constantemente ante situaciones ruidosas del aula, lo cual pone a prueba su tolerancia a la frustración y produce un estado de alerta que contribuye a incrementar su estrés laboral.

Aunque, tanto estresores físicos como psicológicos son capaces de producir alteraciones nocivas independientemente uno del otro, para Canino de Lambertini (1997), ambos estresores potencian entre sí sus efectos; por ejemplo, la vivencia de tensión muscular o saturación auditiva, que provienen de la actividad docente, debería influir de forma holística en la forma de apreciación de

los estresores psicológicos: tales como exaltación de algún alumno, llamada de atención de la administración escolar, etc. En la docencia se suelen producir simultáneamente ambos, lo que explicaría por qué esta colectividad vive mayor estrés.

Para Martínez Selva (2004), se requieren cuatro características para que los estresores produzcan una tensión disfuncional:

- Que tengan un carácter reiterativo.
- Que sus efectos persistan en el tiempo.
- Que el organismo no se adapte a ellos.
- Que no se pueda recuperar el equilibrio interior.

Para Holmes y Rahe (1967) cualquier suceso que genere una respuesta emocional, como el ruido, puede causar estrés, esto incluye tanto situaciones positivas como el nacimiento de un hijo, matrimonio, etc.; o negativas como la pérdida del empleo, la muerte de un familiar, etc. Para este modelo, el estrés puede suscitarse desde irritaciones menores, como esperar demasiado en el tráfico, hasta situaciones de vida o muerte; sin embargo, ha sido criticado por considerar al ser humano como un ente pasivo ante los estresores y, negar la importancia de los eventos positivos como contribuidores a la salud emocional. Por lo tanto, es posible que si el ruido está relacionado con situaciones agradables sea ínfimo su impacto perjudicial, como el que se produce en dinámicas o en ambientes apropiados.

2.3.7 Epidemiología del estrés docente

Las investigaciones sobre el grado de estrés que en general exhibe el docente, no arrojan resultados similares⁸; por ejemplo, en algunas investigaciones con

⁸ Esto producto de muchos factores, tales como metodologías implementadas, instrumentos de evaluación, condiciones de evaluación, disposición de colaboración de los docentes, horas total de trabajo durante el día, turno de trabajo, época de del año en que se realiza el estudio, cultura, geografía, etc. Nota del Revisor.

docentes de primaria, sólo una pequeña fracción sufría de estrés, en concreto un 12.7% (Silva, Quintana et al., 2005); datos similares al anterior se encontraron en una zona de Perú, con un 43.2% de estrés en maestros de primaria y 36.6% en maestros de secundaria (Fernández Arata, 2008). En la investigación realizada en la Universidad Pitágoras (El Sahili González L. F., 2009), aplicando la ERS de Holmes y Rahe, se encontró un 48.5% de docentes con estrés elevado. Promediando varios resultados en este sentido, se calcula que un tercio del sector docente presenta estrés disfuncional, de un 10% a un 15% más que el exhibido en promedio en otras profesiones.

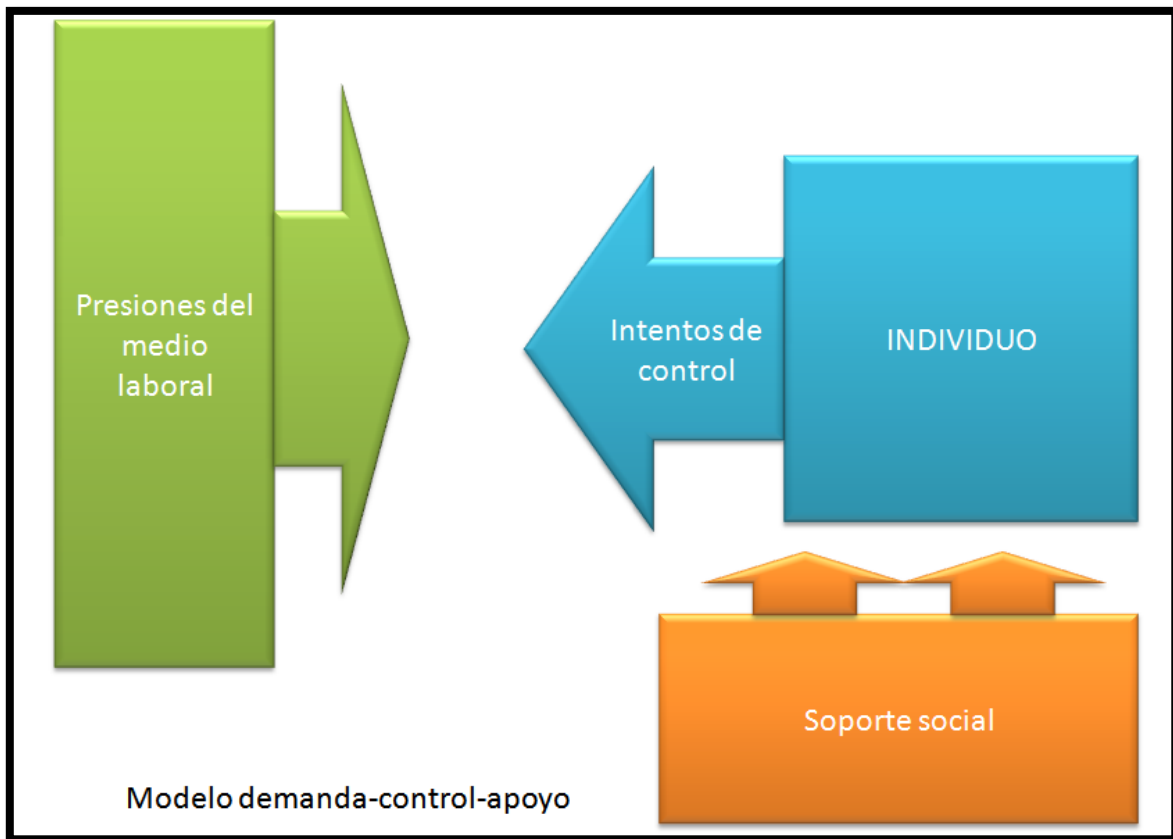
2.3.8 Modelos explicativos para el estrés docente

Martín Chaparro y Vera Martínez (2004) mencionan tres modelos que pretenden explicar el estrés.

2.3.8.1 El modelo demanda-control-apoyo.

Este modelo fue planteado por Karasek y Theorel (1990) y considera que la presión para el logro de los objetivos laborales, al ser enfrentada por el sujeto, sobrepasa sus recursos personales; debido a la falta de autonomía que se presenta en el docente, no tiene control sobre el medio amenazante ni puede tomar las medidas necesarias para paliarlo; a lo anterior se agrega otra variable: el soporte que brinda el entorno laboral que se expresará en el reconocimiento y estimación de las personas que están a su lado.

Ilustración 9 Modelo demanda-control-apoyo.



Fuente: adaptación del modelo de Karasek y Theorel (1990).

Según este modelo, el sistema escolar pide al docente que cumpla con varios requisitos y condiciones, lo cual lo empuja a elegir alternativas de acción dentro de su repertorio de respuestas para lograr el control; sin embargo, encuentra con que no puede eludir las situaciones que le generan tensión con su conducta; esta discrepancia hace que se sobrepasen sus recursos. Las personas que lo rodean lo pueden apoyar, justificar, atacar, presionar o juzgar y todo esto jugará un papel amortiguador para el estrés, de ahí que la convivencia y apoyo de los pares sea fundamental para que amortigüe el efecto del estrés; en cambio, si ocurre lo contrario, se permitirá que se registre en toda su intensidad.

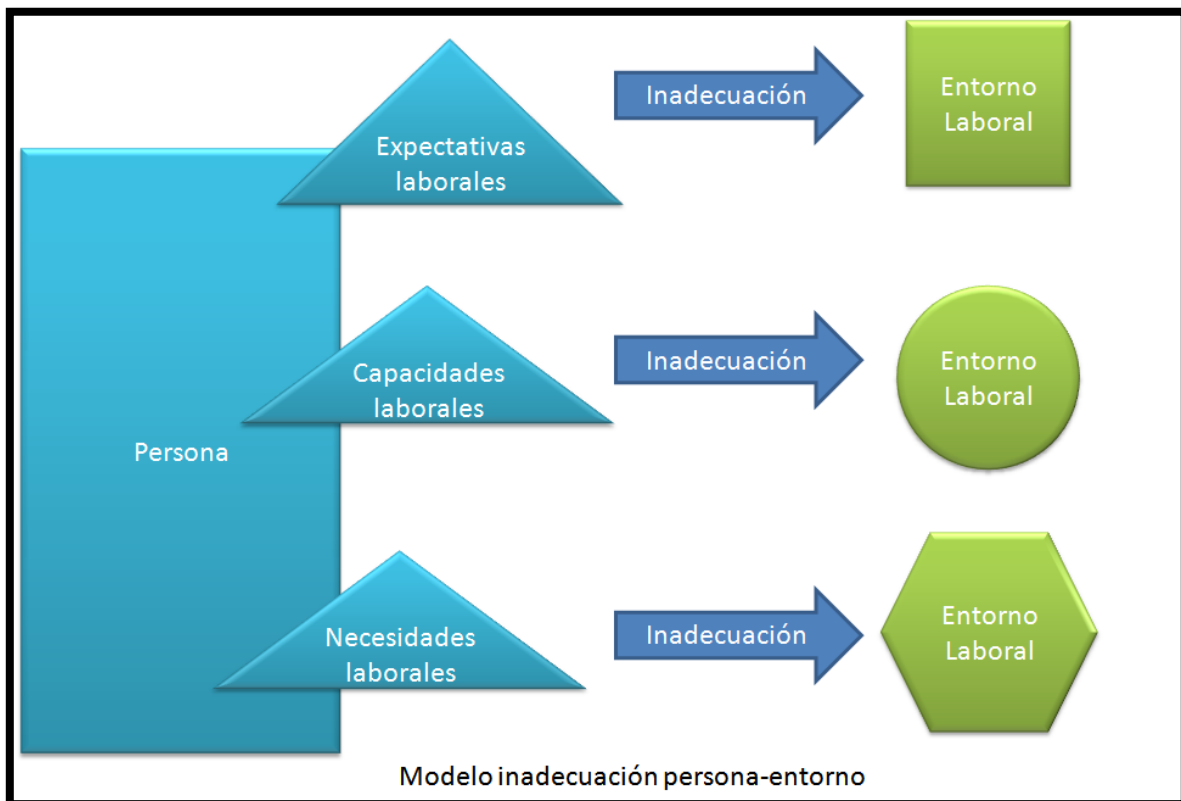
Desde este marco teórico se describen posibles formas de prevención del estrés docente como, optimizar y ajustar las demandas escolares, aumentar el control e incrementar las fuentes de apoyo social.

2.3.8.2 El modelo inadecuación persona-entorno

Este modelo lo crean Hackman y Oldham (1980) y enfatiza la mala adaptación entre las capacidades, expectativas o necesidades del trabajador y las oportunidades reales que el trabajo ofrece, se hace referencia al hecho de que si las exigencias laborales son elevadas, difícilmente el trabajador podrá hacerles frente, sobre todo si no pueden modificarse las condiciones del trabajo. El docente no puede cambiar el grupo o la interacción con él o, si logra hacerlo, es de forma muy limitada.

El papel del apoyo social resulta también fundamental, dado que sirve de amortiguador, sobre todo en situaciones de alta exigencia y bajo control.

Ilustración 10 Modelo inadecuación persona-entorno, donde los triángulos representan las características personales inadecuadas para las diferentes figuras geométricas que constituyen el entorno laboral.

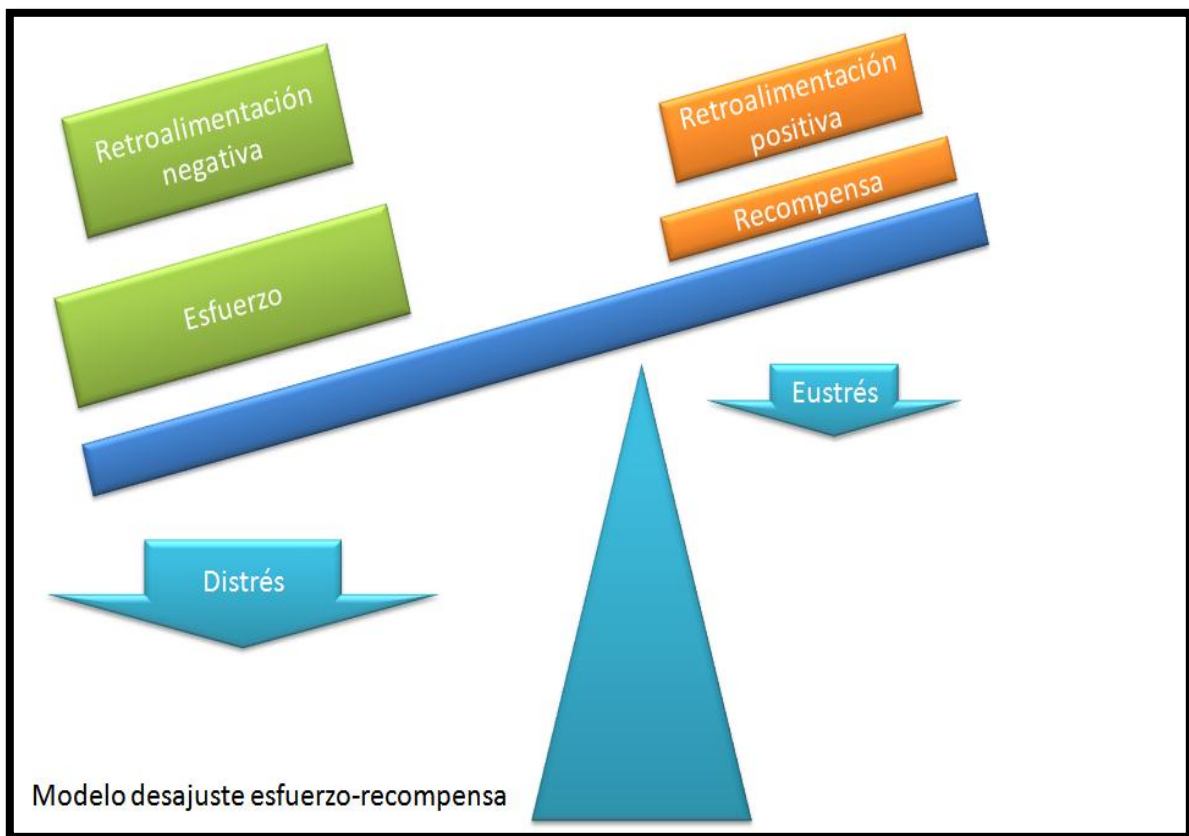


Fuente: adaptación de Hackman y Oldham (1980).

2.3.8.3 Modelo desajuste esfuerzo-recompensa.

Finalmente este modelo lo plantea Siegrist (1996) y hace referencia al desfase entre el esfuerzo realizado y la recompensa recibida. En el ambiente laboral, puede suceder que no se proporcione la retroalimentación adecuada al trabajo y esfuerzo desempeñado. Si esta situación es constante entre las expectativas y los resultados percibidos, puede conducir a sentimientos de insatisfacción, injusticia y desencadenar estrés. Se presenta cuando un docente que se ha esforzado en realizar su trabajo y obtiene poca retroalimentación positiva sobre estas acciones y cuando el entorno le comparte su punto de vista, éste es negativo y contrasta con las expectativas internamente planteadas sobre su propio desempeño.

Ilustración 11 Modelo desajuste esfuerzo-recompensa, donde se aprecia cómo este desbalance produce distrés.



Fuente: adaptación de Siegrist (1996).

Tabla 10 Modelos explicativos al estrés docente.

MODELO	AUTORES	CARACTERÍSTICAS	PREVENCIÓN
DEMANDA-CONTROL-APOYO	Karasek y Theorel, (1990)	El estrés es resultado de la presión del entorno y la falta de autonomía y apoyo para enfrentarla	Disminuir la demanda del entorno e incrementar el control del empleado y el apoyo
INADECUACIÓN PERSONA-ENTORNO	(Hackman & Oldham, 1980)	Mala adaptación entre las capacidades del docente y las actividades realizadas	Clarificar las actividades, adecuarlas
DESAJUSTE ESFUERZO-RECOMPENSA	(Siegrist, 1996)	El esfuerzo del empleado no es retribuido adecuadamente	Premiar a los docentes, retroalimentarlos periódica y positivamente

Fuente: adaptación de varios autores.

2.3.9 Modelos que pretenden explicar la defensa al estrés

Hay dos constructos teóricos que pretenden explicar cómo el estrés es paliado por la combinación de algunos factores de la personalidad.

2.3.9.1 El modelo de personalidad resistente al estrés

También llamado *hardness*, fue planteado por Kobasa (1982) quien se opone al concepto de “sufrimiento pasivo” que inicialmente propondrían Holmes y Rahe en 1967; estos últimos autores consideraban ineludibles los sucesos estresantes de la vida, pues no existía diferenciación entre quienes los vivían, sino entre los eventos. El estrés había sido concebido como un estímulo que más tarde o más temprano impactaría en el organismo humano, igual que al arrojar una piedra a un lago, las ondas producidas llegarían ineludiblemente a la orilla. Esta concepción pasiva del sufrimiento del estrés ya había sido criticada anteriormente por Folkman y Lazarus (1980) al proponer precisamente, una diferenciación de los tipos de afrontamientos. Siguiendo el ejemplo del lago, para Kobasa (1982), existen factores que amortiguan el impacto de la piedra para producir la onda o incluso impiden que llegue a la orilla. La personalidad resistente al estrés está constituida por una tríada de factores los cuales se convierten en una coraza que protege a quienes la tienen; Ezpeleta (2005) analiza estos factores en un contexto de aplicación general; pero se pueden extrapolar algunos ejemplos para la docencia.

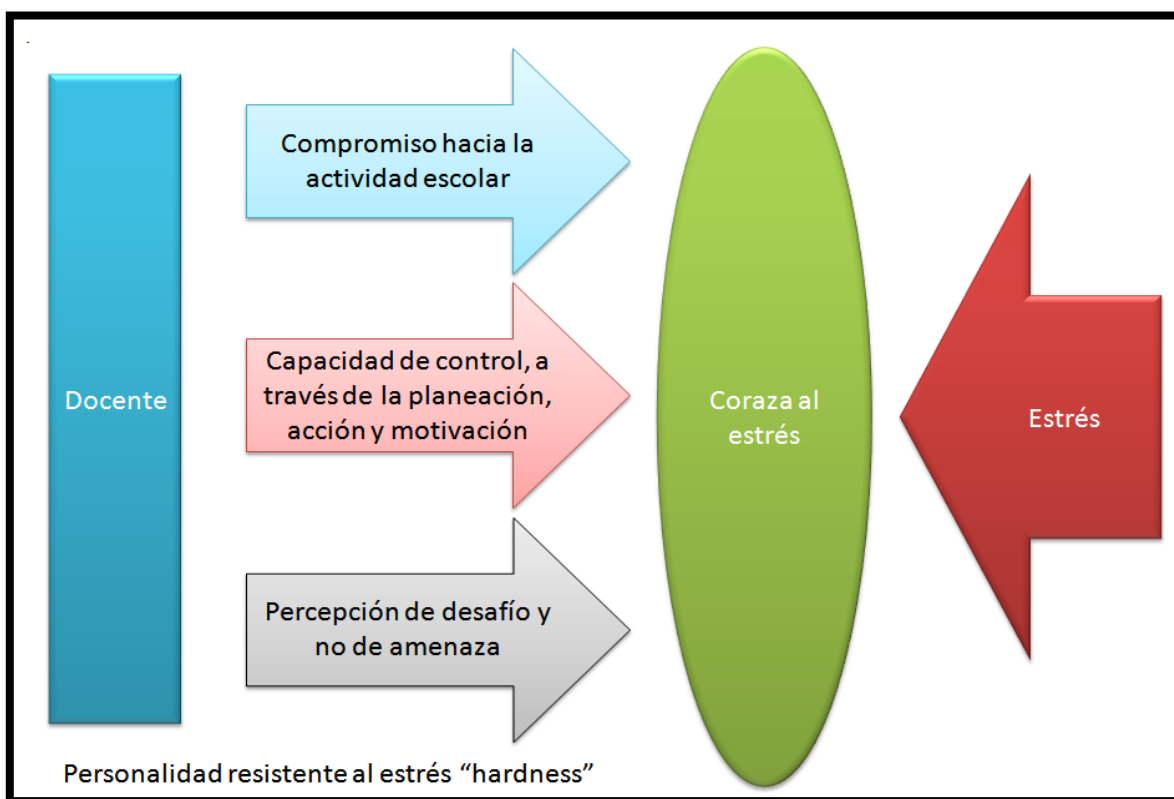
El compromiso. El cual se refiere al grado de obligación que muestra el educador y la forma entusiasta como aborda diariamente su función. Los docentes altamente comprometidos y apasionados con los temas que imparten en sus materias, aquellos que viven profundamente las relaciones con sus alumnos, quienes se involucran en sus clases, tienen un factor de protección o *hardness* ante los estresores; del que carecen quienes hacen su trabajo con poco nivel de involucramiento, ya que presentan apatía hacia los temas que les competen y no disfrutan las relaciones sociales; por ejemplo, ven como una situación inusual, comer en la cafetería escolar y desperdician la oportunidad de convivir con alumnos; les resulta indiferente ver anuncios en los periódicos murales, etc.

El control. Como un concepto parecido al “locus de control” de Rotter (1966); que en este modelo teórico implica la interpretación y planificación proactiva, para contrarrestar a los estresores a través de la ejecución de una toma de decisiones oportunas y firmes; pero también preservando una motivación constante para actuar con base en los resultados anteriores.

*El desafío*⁹. El cual se refiere a la percepción de que los conflictos escolares son una oportunidad de crecimiento y el docente considera más cómodo involucrarse en los cambios diarios que vivir en la estabilidad (Latorre Nanjarí, 2008); también se perciben los conflictos escolares cotidianos como una oportunidad de aprendizaje y se tiene el enfoque de interpretar la realidad como desafíos y no como problemas.

⁹ En este sentido se define como un reto que se percibe de forma positiva y energizante.

Ilustración 12 Modelo de personalidad resistente al estrés o *hardness*.



Fuente: El Sahili González (2010).

2.3.9.2 El modelo de sentido de coherencia

Creado por Antonovsky (1987), se enfoca en la percepción que tiene el docente de sí mismo dentro del mundo; considera que responde mentalmente a preguntas vitales como: ¿se vive en un mundo predecible?, ¿en qué medida es manejable el mundo?, ¿tiene sentido lo que se hace en el mundo?; igual que el modelo de Kobasa (1982), cuenta con tres factores.

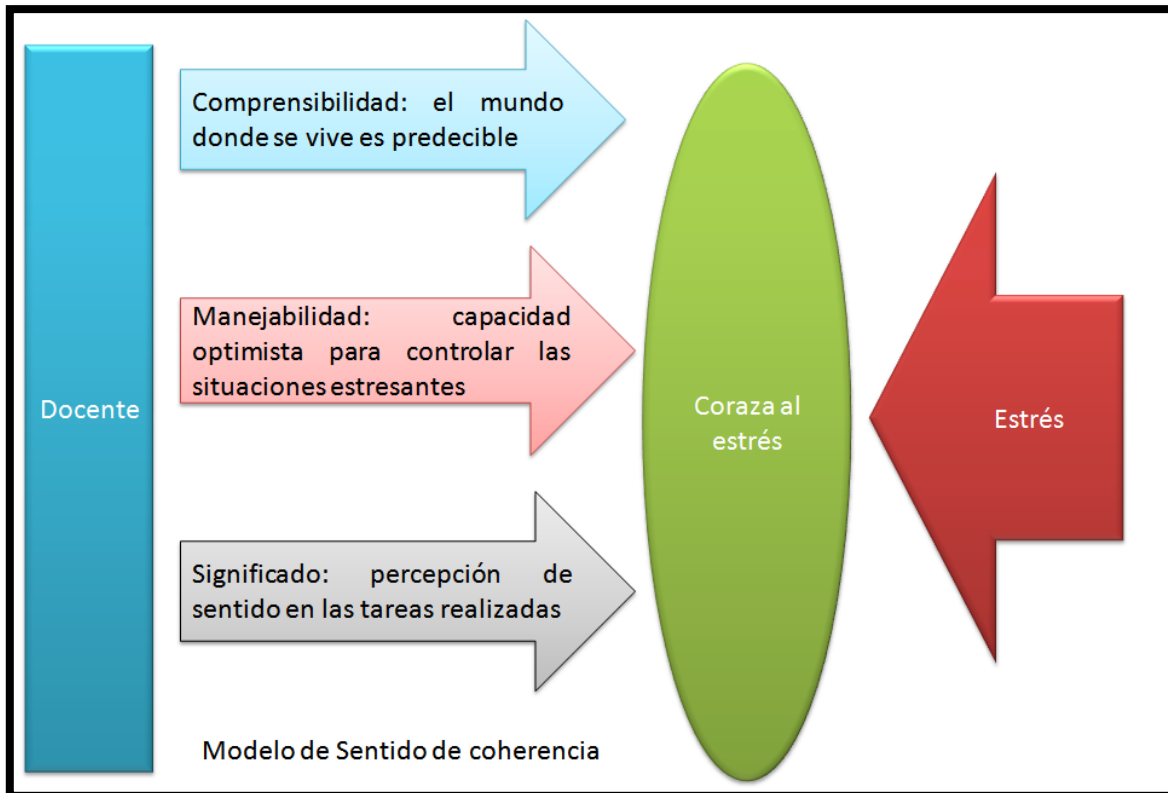
La comprensibilidad. Referente a la capacidad de percibir un entorno laboral entendible, que se puede valorar con la pregunta: ¿Qué tan predecibles son los modelos de comportamiento de la administración escolar y de los alumnos? Cuando se trata de la conceptualización sobre el entorno se plantean las siguientes dudas: ¿Las ideas permiten entenderlo?, ¿existen regularidades que son susceptibles de entendimiento?, ¿se pueden comprender las situaciones extrañas?

La manejabilidad. Se refiere al grado en que el docente cree que tiene a su disposición los recursos para afrontar las demandas que le exige el medio ambiente escolar, el optimismo sobre las capacidades para abordarlo se debe a la confianza en los propios recursos o en tener a la mano a las personas que pudieran proveerlos.

El significado. Se relaciona con la idea de que tienen sentido los esfuerzos realizados en la tarea escolar. Está relacionado con elementos cognitivos que justifican todo esfuerzo por el progreso de los alumnos, se viven retos en las dificultades y no obstáculos, por lo tanto los elementos de frustración se traducen en factores de motivación.

Según Ezpeleta (2005) el sentido de coherencia es muy importante para los seres humanos, porque es el puente entre el individualismo y el entorno.

Ilustración 13 Modelo de sentido de coherencia, donde se aprecia como la comprensibilidad, la manejabilidad y el significado se combinan para producir una coraza que protege del estrés.



Fuente: El Sahili González (2010).

Tabla 11 Clasificación de modelos que pretenden explicar la protección al estrés docente.

MODELO	Autores	Características
COMPROMISO-CONTROL-DESAFÍO	Kobasa (1982)	El <i>hardness</i> expresa el grado de compromiso, control y percepción de desafíos del docente, como factores protectores al estrés.
COMPRENSIÓN-MANEJABILIDAD-SENTIDO	Antonovsky (1987)	El sentido de coherencia, expresa la confianza en la predictibilidad, manejabilidad y sentido sobre el entorno, como factores protectores al estrés.

Fuente: adaptación de varios autores.

2.3.10 Variables que influyen en el estrés docente

Existen tres grupos de variables que se han estudiado para explicar el estrés docente: sociodemográficas, personales y organizacionales.

2.3.10.1 Variables sociodemográficas

Dentro de estas variables se agrupan características personales, como la edad, que es el tiempo comprendido desde el nacimiento del docente hasta la fecha; educación, entendida como el nivel de instrucción alcanzado; y el género, que es el término que abarca las diferencias tanto biológicas como socioculturales de los conceptos masculino y femenino.

Variable en función de la edad. En cuanto a los años de ejercicio profesional; también las investigaciones son discutibles, pues mientras que unos afirman que los docentes más jóvenes son los más susceptibles a estar estresados (Sánchez Fernández et al., 2005) o que la experiencia laboral es un factor protector del estrés y del *burnout*, como menciona una Investigadora de la Universidad de Santiago de Compostela (Santiago, 2005); otros estudios arrojan que la mayoría de las disertaciones en este sentido son contradictorias (Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, International Journal of Clinical Health Psychology, 2004) hasta indicar que los que tienen más años de servicio, son los más estresados, según el estudio realizado con 102 docentes en la región de Chillán, Chile (Silva et al., 2005); opinión favorecida, también, por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, Federación de Trabajadores de la Enseñanza, país Valencia, España, 2003), en donde se menciona que las investigaciones señalan como principal grupo de riesgo a aquellos docentes con más de 10 años de dedicación y compromiso en la docencia.

Variable en función del Estado Civil. Se cree que los docentes casados tienen una mayor defensa al *burnout*, según los estudios de (Golembiewski et al., 1986), porque los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional, como cita Moriana Elvira et al., (2004); en ese mismo sentido se pronuncia otro autor (Santiago, 2005), quien concluye que los principales factores protectores del malestar laboral del docente universitario son el poder contar con el apoyo de la familia, aunque otros estudios no arrojaron las mismas conclusiones.

En cuanto al nivel educativo, todo parece indicar que los docentes de secundaria tienen más probabilidad de experimentar *burnout* por los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, ya que las normas disciplinarias suelen ser sumamente difíciles de acatar (Moriana Elvira et al., 2004).

Tabla 12 Variables que influyen en el estrés según varios autores.

AUTOR	MAYOR DEFENSA AL ESTRÉS	MENOR DEFENSA AL ESTRÉS
Aldrete Rodríguez (2008)	Género femenino	Género masculino
Sánchez Fernández et al. (2005) Silva Quintana et al. (2005) FETE-UGT (2003)	Género masculino	Género femenino
Sánchez Fernández et al. (2005) Santiago (2005)	Más edad	Menos edad
Silva Quintana et al. (2005) FETE-UGT (2003)	Menos edad	Más edad
Golembiewski et al. (1986); Moriana Elvira et al. (2004); Santiago (2005)	Docentes casados	Docentes solteros
FETE-UGT (2003)	Áreas urbanas y rurales	Áreas suburbanas

Fuente: clasificación de varios autores.

2.3.10.2 Variables de personalidad

En cuanto a la personalidad, el “locus de control interno” es un factor protector del *burnout*; los docentes que lo tienen presentan más confianza en el yo y en la predictibilidad del ambiente; las situaciones no previsibles contribuyen a generar un estado de indefensión, por lo tanto el “locus de control externo” y la indefensión aprendida son conceptos casi similares (Reeve, 1999).

Los docentes con indefensión aprendida están más expuestos a padecer estrés, según indican algunas investigaciones de la Universidad de Córdoba. La tipología de personalidad ha sido una de las variables más estudiadas para predecir el *burnout*. En esta misma dirección se expresa la Profesora María José de la Universidad de Santiago de Compostela, quien afirma que los profesores universitarios que informan de alto grado de malestar laboral se caracterizan por ser más pesimistas y adoptar un comportamiento evasivo y pasivo; es decir, no disponen de estrategias que les permitan enfrentar de modo directo y activo los problemas derivados de su profesión (Santiago, 2005) dicho en otros términos, experimentan indefensión aprendida; asimismo, estos individuos perciben las dificultades como amenazas, en lugar de retos u oportunidades para demostrar su

valía personal. También perciben una mayor dificultad de afrontar con éxito los problemas derivados de su trabajo y las pequeñas cosas del día les resultan más molestas.

La autoestima del profesor, ha sido otra característica relacionada con el *burnout* (Ríos Muñoz, 2007), en términos generales la autoestima es un factor protector.

Tabla 13 Variables de personalidad que afectan al estrés del docente: según varios autores.

AUTOR:	VARIABLE PRODUCTORA DE ESTRÉS:
REEVE (1992)	“Locus de control externo”
SANTIAGO (2005); MORIANA (2004)	Indefensión aprendida
RÍOS MUÑOZ (2007)	Baja autoestima

Fuente: adaptación de varios autores.

La personalidad tipo “A”. Abordada en capítulos anteriores, es un tipo de personalidad que intensifica los efectos de diversos agentes estresantes en el trabajo. A la par tiene problemas para autodisciplinarse a realizar las tareas de forma pausada, pretende abarcar desesperadamente todo lo que pueda hacer, como menciona Muchinsky (2002, pág. 313) sobre este grupo tipológico: “no tiene formas de entrenarse para mantener la diligencia de un ritmo; pretende hacer la carrera de la vida como un maratón y no como una serie de cien metros”. El docente que presenta estas características, se obsesiona con el trabajo y no es capaz de detenerse ante él para lograr la relajación momentánea, de ahí que corre un riesgo mayor de ser afectado por el estrés cotidiano.

Personalidad neurótica. Los docentes con este tipo de personalidad, tienden a ser personas hipersensibles al orden y ciertas situaciones que pasan desapercibidas para los demás, las viven de forma exagerada. Para Horney (1951) las personas neuróticas se descubren porque sus necesidades son más intensas y cargadas de ansiedad, que el común de las personas, lo que las lleva a volverse inflexibles y a utilizar predominantemente una actitud de sometimiento, pelea o alejamiento de los demás. Para Calle (2000) este tipo de personalidad presenta una falta de conocimiento sobre sí misma, no mide sus verdaderas aptitudes ni limitaciones; como resultado, es dominada por sentimientos de

insatisfacción, cuyo origen está entre lo que cree merecer y las posibilidades reales que tiene de conseguirlo. Dicho de otra manera, su hipersensibilidad procede de una exagerada idea de que el entorno les debe proporcionar más de lo que ellos le proporcionan; las personalidades neuróticas son más propensas a ser afectadas por los estresores por la forma como los magnifican.

Personalidad con “locus de control externo”. Este concepto diferencia a las personas que creen que son otras personas o circunstancias ajenas las responsables de lo que ocurre; de aquellas que creen que son ellas mismas (Reeve, 1999). Este concepto se refiere a las creencias y expectativas de una persona respecto a que puede interactuar con el ambiente para producir los resultados deseados y evitar los indeseables. Las personas con “locus de control externo” tienden a aguantar en lugar de actuar, es decir, consideran que no tienen control sobre los acontecimientos, lo que los lleva a adaptarse pasivamente. Este concepto es importante, porque el estrés se intensifica cuando las respuestas son pobres o inexistentes y, es un factor protector utilizar cualquiera de los mecanismos conductuales que tiene diseñado nuestro organismo. Por lo tanto las personalidades con “locus de control externo”, serán más propensas a ser desgastadas por los estresores, precisamente por inhibir sus réplicas.

Autoeficacia percibida. En otro estudio realizado en Perú se constató que la autoeficacia percibida es un factor protector contra el estrés docente, así como la percepción del desempeño docente está influida a su vez por las fuentes de presión laboral, la personalidad tipo “A” y el *burnout* (Fernández Arata, 2008). Por lo tanto los docente con alta autoeficacia tienen un factor que los protege contra el estrés, pues tienen confianza en sus capacidades y logran realizarlas durante un tiempo crítico en el cual otros desisten y, su ineficacia se convierte en un círculo vicioso, pues el fracaso los retroalimenta con fuerza.

Personalidad introvertida. La distinción que originalmente creó Jung (1992) sobre esta tipología actitudinal ante la vida, es que el funcionamiento introvertido es el menos apropiado para los docentes, en función de que por un lado no logran

contactar y entusiasmar a sus alumnos y, por otro, no pueden disipar su ansiedad en las relaciones sociales (UGT, 2001) lo cual es un factor protector para evitar el estrés docente.

Personalidades rígidas. Este tipo de personalidad carece de flexibilidad, las personas rígidas tienen problemas porque no conciben que la docencia debe ser plástica, cambiante; tan cambiante como lo humano. No es posible mantener las mismas reglas en clases durante todo lo que dura un cuatrimestre o semestre, porque hay eventos imprevistos, situaciones no controladas ni planeadas en los calendarios escolares; por lo que es deducible que el ritmo propio de la docencia es aproximativo no exacto; por consiguiente, el docente obsesivo con tendencia a la personalidad tipo “A”, que se engloba en la rigidez, contará con actitudes menos apropiadas.

2.3.10.3 Variables organizacionales que afectan al estrés del docente

Variable en función del estatus del trabajador. La posición que ocupa un empleado influye en su estrés laboral. Las investigaciones sobre estatus permiten entender cómo se presenta el estrés según aquellos aspectos relacionados con la jerarquía laboral tales como influencia social, poder de decisión, seguridad laboral y salario.

El estudio Whitehall examinó durante más de 10 años a 17,500 funcionarios de un complejo administrativo en la ciudad de Londres y descubrió que las tasas de mortalidad eran más altas entre los empleados que se encontraban en los escalafones más bajos; por el contrario, en la medida en que se ascendía en la pirámide organizacional, las enfermedades disminuían, sobre todo las relacionadas con los trastornos cardiovasculares. El estudio Whitehall demostró que existe una correlación clara entre posición social y enfermedades derivadas de la tensión laboral; es decir, a mayor estatus menor estrés. También mostró que cuanto más bajo es el escalafón de un empleado aumenta más el riesgo de su salud por conductas reactivas ante la ansiedad, ya que la hipertensión arterial y la obesidad se generaban por la necesidad de subsanar la mala calidad de vida a

través de una ingesta alimentaria alta, tabaquismo y sedentarismo (Evans, Barer, & Marmor, 1996). Lo anterior indica que la categoría que ha alcanzado un profesor en su organización laboral está innegablemente relacionada con la manera como experimenta el estrés; también este estudio desmitifica la idea de que los docentes con cargos administrativos o directivos requieren ser compensados con mayores ingresos por su “excesivo estrés laboral”.

Otra situación presente, particularmente en ocupaciones como la enseñanza, es que los docentes comparten la mayor parte del tiempo con los alumnos y muy poco con los colegas, por consiguiente, son limitadas las oportunidades de discutir los problemas profesionales para obtener empatía de dificultades similares que les aquejan (Sánchez de Gallardo & Maldonado Ortiz, 2003).

En un estudio realizado en la ciudad de Naranjo, Cuba, por Oramas et al. (2003), los autores encontraron que los estresores se pueden clasificar en dos grupos: por un lado la carga de trabajo, ruido, condiciones físicas, presiones elevadas por un número alto de alumnos; y por otro, el *mobbing* —descrito en el capítulo anterior— que genera manifestaciones físicas y psicológicas entre los profesores.

Tomando en cuenta la relación entre el pago y las horas trabajadas frente a grupo, los profesores se ven presionados a aspirar a trabajar más, lo que provoca una frustración si no se consigue, o en caso contrario, les implica desgaste físico y psicológico muy alto, producto de tener que revisar, preparar y aplicar distintos programas; así como interactuar con sujetos que presentan diferentes personalidades, a quienes es difícil entender, si no se cuentan con la preparación psicológica debida; otro aspecto importante se refiere a las instituciones que descuentan las horas por los minutos que llegue tarde un profesor, incrementando el estrés antes de iniciar el día (Norfolk, 2000).

Variable en función de la ubicación del centro escolar. En cuanto al centro de trabajo, parece ser que las áreas urbanas y rurales presentan ventajas y

desventajas por igual, mientras que las áreas suburbanas presentan más problemas tales como: marginación, tiempo de traslado del docente a su centro laboral e incompreensión mutua (FETE-UGT, Federación de Trabajadores de la Enseñanza, país Valencia, España, 2003).

Tabla 14 Variables que inciden en el estrés docente.

AUTOR	VARIABLE PRODUCTORA DE ESTRÉS DOCENTE
Muchinsky, (2002); Golembiewski et al. (1983)	Fatiga mental
	Fatiga emocional
	Fatiga física
	Fatiga de habilidades
Oramas et al. (2003)	Carga de trabajo
	Ruido
	Mobbing
Norfolk, (2000)	Descuento de minutos por retardos
	Tráfico que impide llegar a la escuela
	Situaciones inesperadas
Fernández Arata, (2008)	Presión laboral
	Bajo concepto de auto-eficacia
	Personalidad tipo “A”
Sánchez de Gallardo et al. (2003)	Alta convivencia con alumnos
	Baja convivencia con colegas

Fuente: adaptación de varios autores.

En el estudio realizado en docentes de la Universidad de Lleida (Sánchez Fernández & Clavería Señis, 2005) en el año 2002 con 667 docentes, se constató que las manifestaciones físicas y psicológicas del estrés se perciben más en las mujeres; en una investigación con 102 maestros de educación básica, en la región de Chillán, Chile, existió una relación mediana y directamente proporcional entre el sexo y el nivel de estrés laboral, las mujeres tuvieron un triple de estrés (Silva, Quintana, Jiménez, & Rivera, 2005). Finalmente, favoreciendo a las anteriores investigaciones, en opinión de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, Federación de Trabajadores de la Enseñanza, país Valencia, España, 2003) las mujeres tienen más agotamiento emocional y por lo tanto mayor probabilidad de sufrir por el estrés, mismo que los hombres lo eliminan en las situaciones educativas en que se involucran.

El estrés laboral es consecuencia de fallas en la organización laboral; pero también de manera muy importante de lo que Calle (2000) llama: “la sensación de”, que se puede traducir en la sensación de estar sometido a cambios

innecesarios, la sensación de despido, la sensación de ser desaprobado o la sensación de llegar a ser reprendido; asimismo, la entrega de actividades programáticas también favorece los niveles de estrés en función de que estas actividades pueden ser percibidas como un medio de presión de la organización escolar.

Se ha tratado de demostrar una relación entre el grado de estrés que experimenta el docente con el número de alumnos que tiene por grupo (Norfolk, 2000); pero en términos generales ha habido pruebas débiles a favor; además, trabajar con un número reducido de alumnos puede ser sumamente estresante; tan es así, que muchas materias funcionan mejor con un número relativamente grande de alumnos. En una ocasión una maestra que le dio clases a un sólo alumno me comentó que le resultó sumamente desagradable e incluso que terminó por pedirle al alumno que se saliera a despejar, pues no pudo tolerar la autoexigencia experimentada. A pesar del comentario anterior, se ha señalado una baja correlación entre número de estudiantes en el aula y estrés; porque más bien la consecuencia de este hecho radica en el comportamiento de los alumnos (Petrie, 2001).

Aunque para unos investigadores como Petrie (2001), el bajo apoyo y los problemas con el grupo de administradores educativos son variables relacionadas con el estrés, para otros autores no existen.

También se ha mencionado que en las organizaciones educativas se da una serie de estresores, entre ellos: variadas responsabilidades, ambigüedad de rol, salario insatisfactorio, limitado reconocimiento profesional, pocas posibilidades de ascenso, desinterés de los estudiantes, dificultades para la actualización profesional (Antor, 1999).

Tabla 15 Variables organizacionales que afectan al estrés docente.

AUTOR	VARIABLE PRODUCTORA DE ESTRÉS
Antor (1999)	Ambigüedades del rol
	Indefensión aprendida
	Salario bajo
	Pocas probabilidades de promoción
	Dificultades para la actualización
Norfolk (2000)	Numero alto de alumnos por grupo

Fuente: adaptación de varios autores.

2.3.11 Afrontamiento del estrés docente

Con el concepto de “afrentamiento del estrés” se designan a las estrategias generales, que implican la emoción, cognición y conducta, que están relacionadas con los recursos propios que presenta un docente para neutralizar el impacto, por un lado de lo ambiental y por el otro de su propio proceso emocional (Blanch Ribas, 2003).

2.3.11.1 Afrontamiento del estrés docente según Lazarous

Para el modelo de Lazarus (1986), cuando el docente se encuentra ante un estresor ligero, como un ruido de fondo, puede considerarlo irrelevante y no le afecta, pues no compromete su estima, su integridad física o seguridad económica; sin embargo, ante un ruido intencional de un alumno por impedir que el educador exponga la clases, puede considerarlo relevante, pues compromete su seguridad emocional, laboral y económica; esto lo lleva a realizar dos evaluaciones:

Evaluación primaria. Al inicio el docente se pregunta e intenta descubrir el tipo de riesgo o la combinación de los mismos a los que está expuesto: ¿físico?, ¿emocional?, ¿laboral?, ¿social?, ¿económico?

Evaluación secundaria. Luego el maestro busca cómo resolver la situación e indaga en su repertorio de respuestas los recursos que posee para afrontarlo (como puede ser el reglamento escolar, el auxilio del jefe de grupo, hablar directamente con el alumno, etc.).

De la sumatoria de ambas evaluaciones se definirá si se toma el estresor como un desafío o amenaza; en caso que considere que sus recursos son suficientes para remediar la actitud de este alumno: lo considerará un reto; en caso que considere que se sobrepasan sus recursos o no cuenta con ellos: lo considerará una intimidación. Cuando hay percepción frecuente de amenazas, el docente tratará de evadir las situaciones, tendrá ansiedad anticipatoria, desesperanza y depresión. Con base en la percepción de desafíos o amenazas se producen a su vez dos tipos de afrontamiento.

Afrontamiento dirigido al problema. Se da cuando el sujeto tiene esperanza de cambiar los agentes estresantes y dirige su energía para neutralizarlos a través de acciones concretas.

Afrontamiento dirigido a la emoción. Cuando el docente percibe que la situación conflictiva está más allá de sus recursos, dirige su energía motivacional hacia la adaptación e intenta acostumbrarse a ella; por lo tanto reorganiza sus emociones para lograr insensibilizarse ante ciertos acontecimientos, hasta que evidentemente no lo logra y se desborda el afrontamiento.

2.3.12 Consecuencias del estrés docente

Existe una gran cantidad de reportes sobre efectos negativos que provienen del estrés en el trabajo, según varios autores como Landsbergis (2003) citado en Parra Garrido (2004), se pueden dar desde hábitos no saludables como el sedentarismo y el consumo de drogas; hasta trastornos de ansiedad, depresión, molestias psicológicas y somáticas que seguramente redundan en una actitud de menor atención, movilidad e interacción grupal por parte del docente; además, éste puede ir al meollo del problema y servirse de él como estímulo o desafío; o bien, hacer que se vuelva crónico por no buscarle soluciones. Ejemplos de estas respuestas son: exagerar los problemas, adoptar una posición de víctima, evitar situaciones conflictivas, desplazar el interés hacia otras actividades, tolerar el estrés de forma pasiva, evitar asumir las propias emociones, intentar negar la

situación, incluso desarrollar conductas agresivas; así como consumir drogas legales como alcohol, tabaco, fármacos u otras; es decir: “no tomar el toro por los cuernos”. Si se logra que el docente cambie sus actitudes reactivas por proactivas se estará en posibilidad de que ingrese a la prevención y trate su estrés con buenas posibilidades de evitarlo o paliarlo.

Tabla 16 Consecuencias del estrés.

GRUPO	VARIABLE
PSICOLÓGICAS	Problemas negativos hacia sí mismo
	Actitudes negativas hacia sí mismo
	Depresión
	Sentimientos de culpa
	Ansiedad
	Cólera
	Aburrimiento
	Baja tolerancia a la frustración
	Abuso de las drogas
EN LA ORGANIZACIÓN	Disminución del rendimiento
	Actitudes negativas hacia el trabajo
	Falta de motivación hacia el trabajo
	Actitudes negativas hacia el cliente
	Incapacidad para realizar el trabajo con rigor
	Rotación
	Intención de abandonar o abandono real del trabajo
	Insatisfacción en el trabajo
	Disminución del compromiso
En el contexto	Actitudes negativas hacia la vida en general
	Disminución de la calidad de vida personal

Fuente: adaptación de la Asociación Colombiana para el Avance del Comportamiento (2003).

2.3.12.1 Consecuencias personales

Como principal consecuencia del estrés, el profesor tiene más probabilidad de adquirir un estrés agudo episódico, que es susceptible de convertirse en estrés crónico. El motivo se encuentra en todos aquellos sucesos críticos periódicos que tiene que atender. La Asociación de Psicología Americana (2007) menciona sobre las personas que tienen este tipo de estrés, que suelen presentar mal carácter, se encuentran irritables y tensas; son individuos que presentan un comportamiento cortante con los demás y también sus relaciones personales pueden entrar en un rápido deterioro.

2.3.12.2 Consecuencias organizacionales

Para la institución educativa y la sociedad, el estrés docente tiene diferentes tipos de consecuencias que se patentizan cuando los docentes comienzan a fallar de manera recurrente en sus obligaciones, estas fallas pueden estar justificadas — como el ausentismo por enfermedad—; pero puede ser un síntoma que esté detonando el estrés. También es cierto que existen momentos críticos que lo incrementan; estas consecuencias, aparte del ausentismo, como se verá a continuación, están constituidas por el absentismo, presentismo e incremento de errores.

Absentismo. Se da cuando el docente no se presenta a trabajar, siendo por falsas excusas. En general se tiende a pensar que las personas faltan por dos razones: por encontrarse físicamente enfermas o porque están fingiendo; por tanto la empresa se ha preocupado por lograr que se restablezca la salud del empleado enfermo para que regrese al trabajo o bien detectar a quienes fingen (Stephen & Cooper, 2004). Sin embargo, existe una tercera posibilidad para no asistir y es el hecho de que no se tenga la salud necesaria que el entorno debería darles, pues el estrés, que parecería una causa menor, resulta ser sumamente desagradable y llega a afectar la motivación para asistir a las tareas rutinarias.

Presentismo. Cooper (1998) utilizó el término presentismo para referirse a los empleados que duraban más tiempo del necesario en su trabajo; pero que paradójicamente eran menos eficientes, este término se puede aplicar al maestro que parece que realiza bien sus actividades cotidianas, pero en realidad se desempeña con una calidad inferior. El estrés docente genera más costos sociales cuando se hace menos evidente, porque la ausencia en el trabajo indica la falta de preparación hacia el alumno y se puede subsanar; pero la mala formación de los alumnos, no puede remediarse porque la administración escolar se percata de ella hasta después de mucho tiempo. En México, este problema se caracteriza por exhibir problemas de concentración y genera que el docente desatienda el trabajo (Ulloa, 2006). Puede ser que los docentes presentistas utilicen su tiempo de forma

poco responsable, favoreciendo las dinámicas y la discusión, olvidando el balance pedagógico que debe existir; inclusive pueden usar su tiempo para arreglar asuntos personales. Para Stephen et al. (2004), el presentismo se debe a que los empleados comprometidos rara vez son apoyados, es decir, no se les reconoce en la misma medida en la que se les exige y esta es la causa de su deterioro laboral. En México, es usual escuchar la frase en boca de algunos profesores: “La administración escolar hace como que me paga y yo hago como que trabajo”, frase lamentable, que implica una baja responsabilidad personal y que proviene en alguna medida de la percepción que tiene el docente de una retribución inferior por su trabajo. Cuando las demandas son elevadas y el apoyo es bajo, se presenta la reacción de estrés y la competitividad se agota (Karasek & Theorel, 1990).

Incremento de errores docente. El estrés hace que se hagan más agudos los errores laborales y que las consecuencias de la baja calidad permanezcan ocultos y no se pueden medir con claridad (Stephen et al., 2004). Dichos errores se pueden manifestar de muchas maneras en el trabajo magisterial: no firmar la carpeta de registro en la escuela; no entregar los avances programáticos, aunque los lleven u olvidarlos en la casa; no prevenir conflictos con los alumnos; así como olvidar material de trabajo indispensable para dar la clase, etc. Obviamente, los errores laborales producen más estrés, lo que genera un círculo vicioso.

2.3.13 Acciones contra el estrés

Proliferan los estudios centrados en las estrategias de afrontamiento, que a nivel individual y/o grupal puedan realizar los profesores, a la hora de enfrentarse al estrés y evitar el *burnout* o la depresión. A pesar de esto, la mayoría de los especialistas reconocen las limitaciones de estas estrategias.

2.3.13.1 Prevención

Para Maslach (1999), el énfasis se debe poner en la prevención; asimismo se ha sugerido que se les permita mayor participación a los docentes en las decisiones, incrementar el trabajo en equipo y fortalecer las relaciones entre pares.

Finalmente, se sugiere crear grupos de apoyo para los profesionales (Mariana Elvira et al., 2004).

2.3.13.2 Intervención individual

Bajo el nombre de técnicas paliativas se encuentran aquellas que se centran en disminuir la vivencia de estrés. Las más utilizadas en el ámbito educativo son las de corte cognitivo-conductual aunque también se encuentran técnicas psicoanalíticas (Mariana Elvira et al., 2004); así como la propuesta de realizar ejercicio físico (Travers & Cooper, 1997).

2.3.13.3 Intervención grupal

Se ha sugerido la creación de grupos de pares, en donde los docentes sean capaces de hacer catarsis de sus problemáticas y escuchar al mismo tiempo las de los otros, precisamente porque la docencia tiene mucho contacto con los clientes (alumnos) y poco con los compañeros (maestros), de esta forma se pretende subsanar esta diferencia.

2.3.13.4 Estrategias organizacionales

Se ha sugerido incrementar la profesionalización docente para que existan técnicas acordes a las demandas emocionales; otra alternativa es crear un equipo de profesionales para que asesore y atienda de forma personalizada todos los problemas del trabajador (Travers et al., 1997).

2.4 EL *BURNOUT* DOCENTE

El *burnout* se ha definido como el conjunto de síntomas que resulta de un prolongado padecimiento de estrés que no ha sido atendido y produce cansancio físico, emocional y actitudinal (Kyriacou C. , 2003).

2.4.1 Antecedentes históricos

Inicialmente fue definido por Freudenberger en 1974, quien observó en la mayoría de los voluntarios que trabajaban en su clínica de Nueva York, una sensación de frustración proveniente del exceso de esfuerzos físicos, psicológicos y emotivos que tuvieron que realizar en un tiempo prolongado. Este autor comparó a los seres humanos con un edificio quemado con todos sus recursos en el interior, por fuera pueden aparentar ser sólidos y completos; pero su riqueza interna está agotada (quemada). En un inicio, este síndrome fue vinculado con la profesión médica y psicológica, pero al poco tiempo se comenzó a relacionar también con la docencia.

2.4.2 Síntomas de *burnout* docente

Maslach y Jackson (1986) describen a este síndrome con tres aspectos que se patentizan en el agotamiento, la despersonalización y el menor rendimiento laboral. El docente describe varios síntomas, como considerar que tiene muchas exigencias emocionales en sus tratos con los demás, de ahí que una dimensión de este síndrome apunte al agotamiento emocional; el docente describe tener una disminución de la empatía, culpa y negativismo en las relaciones con los demás, como si de repente fuera otro; por eso la despersonalización. Finalmente, el último aspecto de este síndrome se refiere a una valoración negativa sobre lo realizado en el trabajo, en donde prevalecen los sentimientos de incapacidad para motivarse a la resolución de las tareas laborales con un mínimo de entusiasmo, razón por la cual, la última dimensión apunta a la reducción de la capacidad de rendimiento.

Para Cherniss (1980) presenta tres características:

Aparece en profesiones sumamente complejas y sutiles para el buen logro de sus objetivos —como las carreras profesionales de pedagogía, docencia y educación— y con mayor razón en aquellos individuos que no tienen una preparación profesional y realizan actividades similares.

También en profesionales que trabajan con la presencia de fuertes emociones derivadas de las interacciones y en las que se implica la acción de brindar ayuda o vigilancia.

Las víctimas potenciales del *burnout* manifiestan una alta motivación, entusiasmo y compromiso social al inicio de su actividad.

Las profesiones de ayuda cuentan con un alto componente emocional, no sólo porque es forzosa la implicación emocional; sino porque la competencia profesional se corrobora a partir de la sensación de satisfacción. Es decir, el docente se siente competente si puede tener la sensación de que el alumno está aprendiendo, si siente que su ayuda es eficaz; sin embargo, esta ayuda no siempre se logra por la falta de cooperación de alumnos, administrativos y recursos; por lo tanto el docente se percibe como incapaz de realizar su labor eficazmente.

Las profesiones de asistencia social se caracterizan por ser evaluadas con base en la satisfacción que tiene el sujeto en el logro de sus metas; a diferencia de otras profesiones, que tienen parámetros más objetivos de autoevaluación, el aprendizaje del alumnado, es algo en buena medida relativo e interpretable. La vulnerabilidad al *burnout*, se presenta cuando el docente siente de manera reiterada que el aprendizaje no ocurre, que no logra ser lo que se había propuesto, que ni siquiera sienten agradecimiento sus alumnos por su esfuerzo, se siente descorazonado y desorientado, en consecuencia, se produce una desilusión sobre la docencia; el profesional se pregunta sobre el sentido de su esfuerzo y no encuentra respuesta. Entonces se desengaña y agota, pues la confianza en sus tareas, en sus conocimientos y hasta en sus creencias sobre la docencia, no ha rendido los frutos esperados.

En síntesis, el *burnout* se hace presente en la docencia con síntomas que narra el profesor como sentimientos de incompetencia que se producen después de varios años de trabajo áulico. El docente presenta un desgaste que proviene de

un agotamiento constante, que se patentiza en los signos de presentar una disminución de la empatía hacia sus alumnos, como distanciamiento y renuncia (Menéndez Montañés & Moreno Óliver, 2006).

Cabe destacar que el *burnout* no aplica en dos condiciones: la primera, cuando se tiene un menor rendimiento transitorio y el docente es capaz de sobreponerse con sus propios recursos; la segunda, cuando el malestar está relacionado con el salario, falta de conocimientos; así como también por la existencia de alguna enfermedad mental ajena a la organización.

2.4.3 Tipos de *burnout*

Ha habido varios intentos de clasificar en varios tipos al *burnout*, dentro de estos intentos destacan las propuestas de David F. Gillespie en 1981 y de Farber en 2000, los cuales critican la visión de un síndrome único y no diferenciado, pues consideran que la atención psicoterapéutica debe distinguir los diferentes tipos para lograr una mejor atención profesional.

2.4.3.1 Activo-pasivo

Gillespie en 1981, citado en Schaufeli y Enzmann (1998), inicialmente propuso una división para agrupar a los profesionales que presentan este síndrome, a los que se encontraban aún con capacidades asertivas —con iniciativa para el cambio—, les llamó “*burnout* activos”, mientras que por el contrario, en quienes predominaba el desánimo y los sentimientos de “locus de control” externo les llamó “*burnout* pasivos”.

2.4.3.2 Wearout-Classic-Underchallenged.

Propuesto por Farber (2000), quien considera al primer tipo, *Weareaut*, como a aquel docente que se ha dado por vencido; al segundo tipo *Classic*, como aquel que se ha visto en una escalada tratando de gastar mayores recursos para

enfrentar el estrés; y finalmente el tipo *Underchallenged*, al que considera demolido por un trabajo rutinario y desgastante.

2.4.4 Diferencia entre estrés y *burnout*

El *burnout*, es un efecto del estrés crónico prolongado y se da en profesiones que tienen un contacto personal, donde el apoyo es determinante para la profesión; dichas profesiones son principalmente la del médico que trabaja en hospitales y la del docente. En dichas profesiones el reto cotidiano consiste en inducir una buena relación basada en la confianza y la obediencia, en donde hay un predominio de gasto energético mental, atención constante e hiperactividad para responder a los estímulos tanto internos como externos. El gasto de fuerzas y la frustración en establecer esta relación de cordialidad y acatamiento hacia la autoridad profesional, se convierte en el origen del *burnout*, el cual es un síndrome relacionado con el trabajo¹⁰. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y descaro hacia los destinatarios de los esfuerzos; también sentimiento de incompetencia, deterioro de la propia valía, actitudes de rechazo hacia el trabajo, que a la vez puede estar acompañado de diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

Tabla 17 Diferencias entre estrés y *burnout*.

ASPECTO	ESTRÉS	<i>BURNOUT</i>
IMPLICACIÓN EN ASUNTOS CRÍTICOS	Excesiva	Casi ausente
EMOTIVIDAD	Hiperactiva	Desgastada
PREDOMINIO DEL DAÑO AL ORGANISMO	Fisiológico	Emocional
TIPO DE AGOTAMIENTO	Físico	Físico, motivacional y emocional
DEPRESIÓN	Se traduce en una forma de economizar la energía	Se traduce en una pérdida de ideales, no por ahorro energético

Fuente: Adaptación de la disertación de Reyes Ortega (2008).

2.4.5 Relación entre *burnout* y vacío existencial

Esta entidad gnoseológica se ha relacionado con el vacío existencial, que se define como una pérdida de interés que puede conducir a un estado de

¹⁰ Aunque pudiera haber paralelismos relacionados con la familia, este concepto no se ha aplicado fuera del contexto laboral

aburrimiento y a una falta de iniciativa (Frankl, 1987) aunque están ausentes los síntomas físicos en esta concepción, queda claro el paralelismo con la obra de este autor. Para Harrison (1999) el estrés no puede convertirse en *burnout* por las características crónicas y no resueltas de la presión laboral; sino solamente cuando aparecen ligadas a la falta de sentido o de significado, lo que para Frankl (1987) es el origen del vacío existencial. Con frecuencia, el docente trata de lograr éxito en su tarea, pero, como se mencionó anteriormente, las experiencias negativas, que no dependen totalmente de él, le hacen producir una autoevaluación generadora de culpa, lo cual va demoliendo el sentido del trabajo. La estrategia de prevención, según este enfoque, es proveer a los docentes de recursos para mejorar su enseñanza, así como cuidar sus sentimientos de valía, ya que la retroalimentación positiva es nodular para evitar el *burnout*.

2.4.6 Desarrollo del *burnout*

Se puede pensar que este síndrome aparece de forma inesperada y atrapa súbitamente al docente, pero considerando que es un estrés crónico y progresivo, no se da de forma inmediata, se va gestando en los esfuerzos y desengaños diarios; además, este proceso se da en dos períodos, uno leve y otro agudo, que se alternan varias veces entre sí, se traslapan, se revierten y se reinician, hasta llegar al *burnout*.

Existen dos fases en el desarrollo del síndrome, como menciona Contel Segura y Badía (2003), la primera fase se puede considerar como leve, inicia con una sensación de angustia, que se va convirtiendo en una sensación de falta de tiempo, dificultades para desconectarse del ámbito laboral; comienzan a manifestarse ideas de culpa al utilizar el tiempo libre, también se dan problemas de concentración en el trabajo, cansancio, irritabilidad y, en casa, dolores de cabeza, insomnio y falta de atención a los deberes del hogar.

La segunda fase consiste en el agravamiento de la anterior y se puede considerar la fase aguda del síndrome, con un descenso en la productividad, en

donde invade un intenso sentimiento de frustración, bloqueo mental, apatía, pesimismo y suspicacia; hasta volverse una adicción al trabajo, experimentar despersonalización y pérdida de interés por alumnos y compañeros.

Con la fase aguda, se comienza a gestar la pérdida del entusiasmo en el trabajo; entonces el sujeto se protege de la falta de empeño con actitudes cínicas, menor compromiso y deseos de abandono. Es cuando se inician las primeras actitudes de despersonalización, como menciona Napione Bergé, (2008, pág. 151), "...frialidad, distanciamiento, cinismo o dureza en el tratamiento de los alumnos...". Cuando aparece por completo el *burnout*, se observa además depresión, desesperanza o pesimismo general.

Por provenir del desgaste orgánico, los trastornos físicos más frecuentes son los trastornos cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, musculares, dermatológicos e inmunológicos.

2.4.7 Epidemiología del *burnout* docente

Los niveles en todo el mundo son sumamente inconsistentes, pues depende del investigador como de las características que presenten los grupos donde se aplica, aunque hay —como se podrá ver—una tendencia al incremento de este problema social. En una investigación realizada en 2005 con docentes de primaria en la ciudad de Corrientes en Argentina, por Tisiotti, Parquet y Neudeck (2007), se pudo constatar una prevalencia del 79% en una dimensión de este síndrome. Un año después, en la ciudad de Pereira en Colombia, se realizó un estudio con docentes médicos, los cuales presentaron una prevalencia del 45% pero en las tres dimensiones del síndrome (Gutiérrez, Peña Saravia, Montenegro Muñoz, Osorio Vélez, Caicedo Gonzales, & Gallego Hincapié, 2006). Aquí en México, las investigaciones también señalan un incremento de este síndrome, un examen realizado hace menos de 4 años con 144 docentes, por un grupo de Investigadores del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, pudo constatar que más del 50% calificaban en alguna dimensión de

este síndrome (Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas, & Pozos Radillo, 2006). La investigación de Aldrete et al. (2008), dos años después, constató una prevalencia de más del 80% (para una de las dimensiones de este síndrome) en docentes de secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Finalmente, hace tan sólo tres años, la investigación de Hernández García (2009), llevada a cabo en la ciudad de León, Guanajuato, con los coordinadores técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) arrojó un substancial 20%, en una dimensión del *burnout* y de 7% en las tres dimensiones. En definitiva estos datos hablan por sí mismos de la necesidad de enfrentar de cara a este síndrome que se ha disparado en la primera década del Siglo XXI.

2.4.8 Modelos explicativos para el *burnout* docente

2.4.8.1 El modelo de descompensación valoración-tarea-demanda.

Representa uno de los primeros modelos teóricos para explicar el *burnout*, propuesto por Kyriacou y Sutcliffe (1978), quienes consideran que se presenta cuando existe una descompensación entre la valoración del esfuerzo realizado con toda la gama de estrategias que tiene que realizar el docente a lo largo del día y, la existencia de solicitudes laborales que exceden sus capacidades; los factores personales y organizacionales también influirán en dicho proceso.

Ilustración 14 Uno de los primeros modelos para explicar el *burnout*, donde se observa cómo se conjugan los diferentes factores para producirlo.

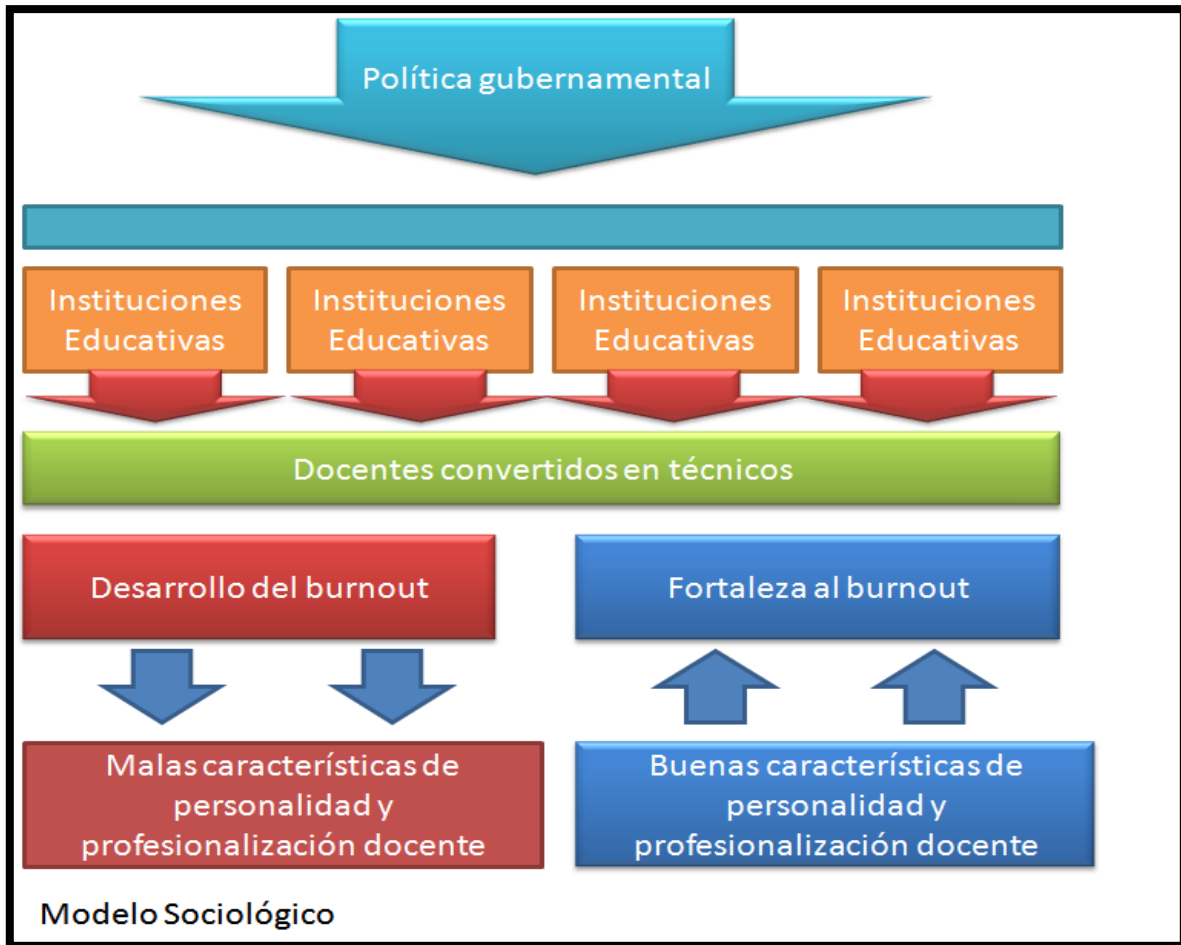


Fuente: adaptación de Kyriacou y Sutcliffe (1978).

2.4.8.2 El modelo sociológico

Benevides Pereira (2008), señala este modelo explicativo al *burnout*. Este modelo fue creado por Woods, que propone tres variables; micro (personalidad y profesionalización personal), media (instituciones educativas) y macro (política gubernamental y economía global). Así, el capitalismo presiona para que se logre la eficiencia y las tareas de alto nivel se transforman en rutinas, esto hace que el docente se vuelve más técnico que profesionalista; la escuela y las características de personalidad del docente, se conjugan para dar por resultado el *burnout*.

Ilustración 15 Modelo sociológico que propone tres componentes, el macro (política gubernamental), el medio (instituciones educativas) y el micro (personalidad docente).

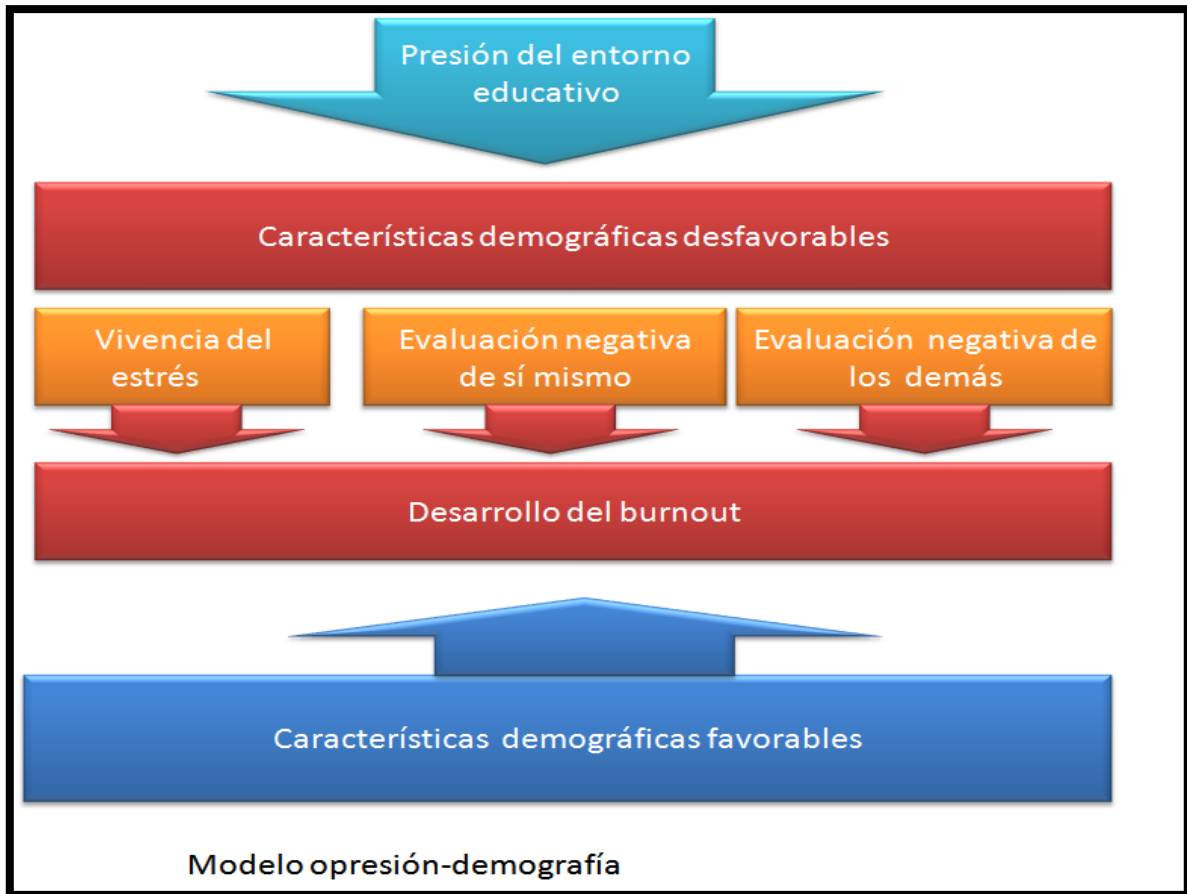


Fuente: adaptación de Woods, citado en Benevides Pereira (2003).

2.4.8.3 El modelo opresión-demografía.

Propuesto por Maslach y Jackson (1981), que considera a las características opresoras del trabajo en combinación con las características sociodemográficas como las causas principales del *burnout*. Dentro de estas últimas características, destaca la vivencia del estrés, la evaluación de los demás y la evaluación de sí mismo. Cabe destacar que este modelo es el más seguido en la actualidad.

Ilustración 16 Modelo opresión-demografía donde se aprecian básicamente la presión del entorno y ciertas características demográficas.

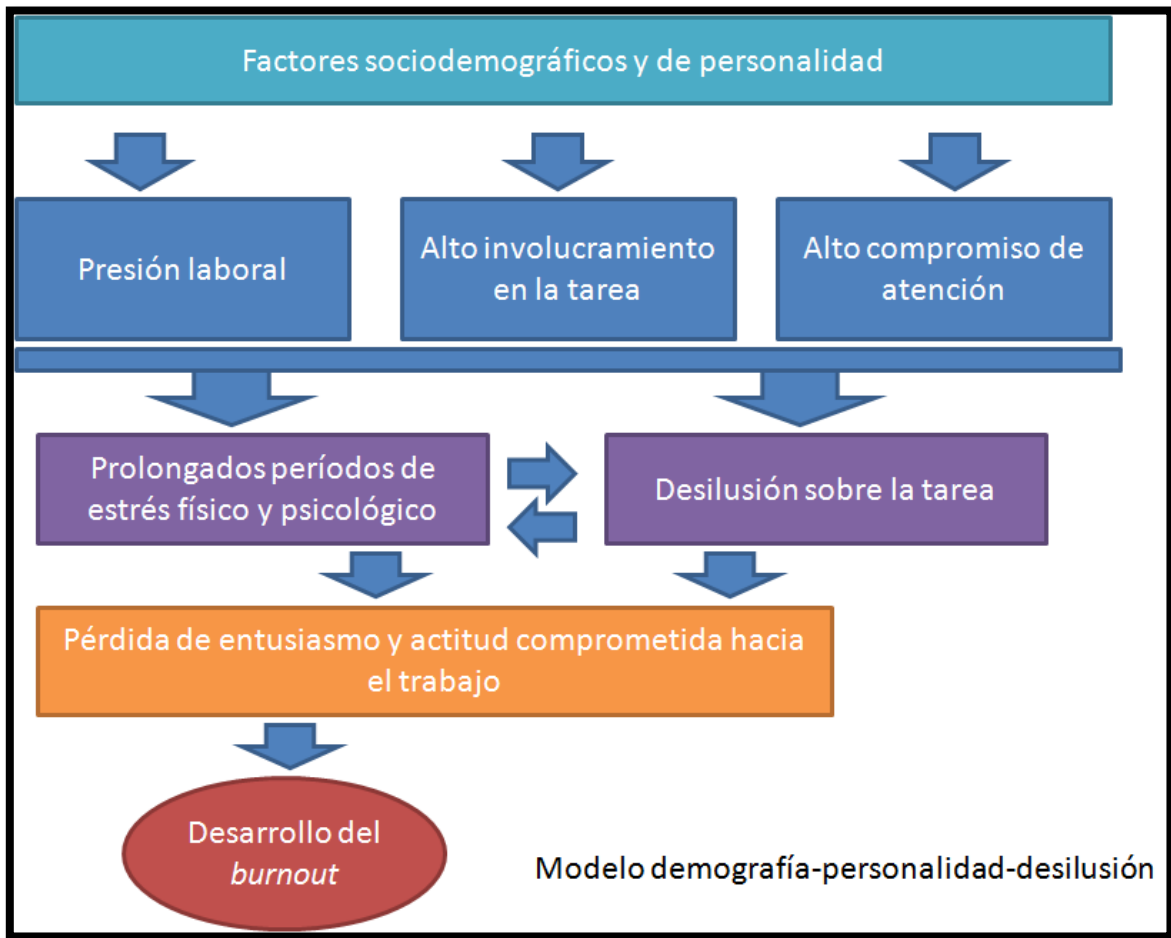


Fuente: adaptación de Maslach y Jakson (1981).

2.4.8.4 El modelo demografía-personalidad-desilusión.

En el cual se incluyen los factores sociodemográficos, que se conjugan con la presión emocional, el elevado involucramiento en las tareas, así como la demanda de atención lo cual englobaría el concepto de desgaste por estrés, en conjunto con la desilusión gradual sobre el entorno; lo que conllevaría la pérdida vocacional y la disminución de la energía.

Ilustración 17 Modelo demografía-personalidad-desilusión.



Fuente: modelo propuesto por El Sahili.

También cabe aclarar que el *burnout* no tiene sintomatologías universales, sino que depende de variables de personalidad, sociodemográficas e institucionales, etc., lo cual vuelve muy particular su expresión.

2.4.9 Variables que influyen en el *burnout* docente

Al igual que para explicar el estrés docente, en el síndrome del desgaste profesional existen tres grupos de variables: sociodemográficas, personales y organizacionales.

2.4.9.1 Variables sociodemográficas.

Como se explicó con anterioridad, están en función del género, edad, estado civil, etc., las cuales se precisarán a continuación.

Variable en función del género. Resulta controversial afirmar si los hombres o las mujeres docentes son más susceptibles al *burnout*. Como ya se vio, la mujer combina varios tipos de estrés, lo cual la hace más susceptible a padecer el *burnout*. Una interesante investigación realizada en docentes de secundaria en Guadalajara, concluyó que los hombres tienen mayor riesgo de agotarse emocionalmente debido al contenido y características de la tarea (Aldrete Rodríguez, Preciado Serrano, Franco Chávez, Pérez, & Aranda Beltrán, 2008), lo cual constituye una dimensión de este síndrome; pero en contradicción con esta investigación y en opinión de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, Federación de Trabajadores de la Enseñanza, país Valencia, España, 2003), las mujeres tienen más agotamiento emocional; pues considera que los hombres tienen más oportunidad de eliminarlo en las situaciones educativas. En otras investigaciones se ha encontrado mayor incidencia en las mujeres, como en la investigación llevada a cabo en Guadalajara con 144 docentes, en donde se encontró una prevalencia de más del 64% para las mujeres, respecto de una tasa promedio de 52% (Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas, & Pozos Radillo, 2006). Para Benevides Pereira (2008), no existe una relación clara entre la variable género y el *burnout*.

Variable en función de la edad. En cuanto a los años de ejercicio profesional, las investigaciones son discutibles, pues se ha postulado que la experiencia laboral es un factor protector del *burnout*, como menciona Santiago (2005) de la Universidad de Santiago de Compostela y, en consonancia con lo anterior, Cunningham (2004) considera que se produce durante los primeros 10 años de servicio docente. Otros estudios arrojan que la mayoría de las disertaciones en este sentido son contradictorias (Moriani Elvira & Herruzo Cabrera, International Journal of Clinical Health Psychology, 2004). Otras investigaciones arrojan que la

edad superior a los 30 años, protege al docente del *burnout* (Benevides Pereira, 2003); pero también en contradicción con esto, el Dr. Luc Brunet, de la Universidad de Montreal en un coloquio sobre estrés y clima de trabajo de los docentes, al referirse al *burnout* mencionó (2004, pág. 1):

*Les études que nous avons menées démontrent que les effets dévastateurs du stress semblent se produire d'avantage chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus âgés ou plus jeunes. Les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience rapporteraient également un niveau plus élevé de stress que ceux qui ont très peu d'années d'expérience.*¹¹

Por lo tanto resulta muy controversial el asunto de tratar de encontrar una relación entre años de ejercicio profesional y *burnout*, aunque la mayoría de los investigadores opinan que el mayor riesgo lo corren los profesionales con más de 10 años de servicio.

Variable en función del estado civil. Se cree que los docentes casados tienen una mayor defensa al *burnout*, pues logran vivir con mayores fuentes de satisfacción gracias a la compañía (Golembiewski et al., 1986). Los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional, como cita Moriana Elvira et al. (2004), en ese mismo sentido se pronuncia la profesora Santiago (2005) quien concluye que los principales factores protectores del malestar laboral del docente universitario son el poder contar con el apoyo de la familia; el resultado de las investigaciones de Pando Moreno et al. (2006), encuentra tasas de prevalencia de esta enfermedad en más del 60% de docentes solteros. Aunque otros estudios no arrojaron las mismas conclusiones. Benevides Pereira (2008), considera que no se ha encontrado relación entre la variable estado civil y el *burnout*; siguiendo la acotación anterior, en una investigación llevada a cabo con profesorado no universitario en Murcia (Latorre Reviriego & Sáez Carerras, 2009), se constató la

¹¹ Los estudios que hemos realizado demuestran que los efectos devastadores del estrés parecen ocurrir más entre los docentes entre 30 y 40 años de edad, que entre los que son mayores o menores de esas edades. Maestros con más de 10 años de experiencia tendrán un mayor nivel de estrés que los que tienen muy pocos años de experiencia. Traducción libre del francés.

falta de relación entre ambas variables. A pesar de las inconsistencias en las investigaciones, se puede concluir que la familia y la compañía funcionan más como soportes psicológicos que como presiones que confluyan hacia el estrés.

2.4.9.2 Variables de personalidad

Los trastornos de la personalidad suelen no relacionarse con el *burnout*, sobre todo los referidos a individuos antisociales, limítrofes, histéricos y narcisistas. Sin embargo, se han sugerido las siguientes variables:

Variable en función del hardness. Las variables de personalidad resistentes al *burnout* son las mismas que protegen del estrés, como son básicamente el compromiso, control y desafío. Hill y Norvell (1991) citados en Moreno Jiménez, Morett Natera, Rodríguez Muñoz y Morante Benatero (2006), descubrieron que el *hardness*, es un factor que no solamente modulaba al *burnout*, sino que incidía en una menor formación del mismo.

Variable en función del neuroticismo. A pesar del comentario realizado por Menéndez Montañés y Moreno Óliver (2006) en el sentido que la variable neuroticismo es preventora del estrés, Morán Astorga (2002) —en el resumen de su tesis presentada en la Facultad de Ciencias del Trabajo, en la Universidad de León, España—, llega a la conclusión, a través del análisis de regresión múltiple, que el neuroticismo es el predictor más importante del *burnout* en varios grupos de estudio.

Otras variables de personalidad: el “locus de control”, la autoeficacia y el autocontrol emocional se han tratado de asociar como factores protectores de este síndrome, mismas que se han estudiado para prevenir la vivencia de estrés.

2.4.9.3 Variables organizacionales

Variable en función del nivel educativo al cual se imparte clase. En cuanto al nivel educativo, todo parece indicar que los docentes de secundaria tienen más

probabilidad de experimentar *burnout*, por los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, ya que las normas disciplinarias suelen ser sumamente difíciles de acatar (Moriana Elvira et al., 2004), presentándose una probabilidad casi idéntica entre los demás niveles escolares —como Primaria, Bachillerato, Licenciatura, etc.—; sin embargo, en investigaciones realizadas por Agudo Fibla (2005) para la Universidad de Jaume, no se encontraron diferencias entre docentes de primaria y secundaria, inclusive ha habido algunas investigaciones que afirman que el docente de primaria es más vulnerable al *burnout*.

Variable en función de la ubicación del centro escolar. En cuanto al centro de trabajo, parece ser que las áreas urbanas y rurales presentan ventajas y desventajas por igual, mientras que las áreas suburbanas presentan más dificultades, como problemas de marginación, traslado del docente e incompreensión mutua (Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, International Journal of Clinical Health Psychology, 2004). Por lo tanto, el docente que trabaja con alumnos que provienen de zonas marginadas tiene más probabilidad de que éstos le transmitan su conflictiva y lo vuelvan más vulnerable al *burnout*.

Tabla 18 Variables que influyen en el *burnout*.

AUTOR	FACTOR PROTECTOR	FACTOR OPRESOR
Aldrete Rodríguez (2008)	Género masculino	Género femenino
Sánchez Fernández et al. (2005); Silva Quintana et al. (2005); FETE-UGT (2003)	Género femenino	Género masculino
Sánchez Fernández et al. (2005); Santiago (2005); Benevides Pereira (2008)	Más edad	Menos edad
Silva Quintana et al. 2005; FETE-UGT (2003)	Menos edad	Más edad
Brunet (2004)	Edad intermedia	Más edad o menos edad
Golembiewski et al., (1986); Moriana Elvira et al. (2004); Santiago (2005)	Docentes casados	Docentes solteros
Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004)	Áreas urbanas y rurales	Áreas suburbanas

Fuente: adaptación de varios autores.

2.4.10 Consecuencias del *burnout* docente

A continuación se presenta una tabla, propuesta por Reyes Ortega (2008), para clasificar las consecuencias del *burnout* en las personas que lo experimentan, lo cual se considera aplicable a la docencia.

Tabla 19 Consecuencias del *burnout* en la docencia.

FÍSICAS	PSICOLÓGICAS	ORGANIZACIONALES
Cefaleas Migrañas Dolores de espalda Molestias gastrointestinales Fatiga crónica Hipertensión Asma Urticarias Taquicardias	Frustración Irritabilidad Ansiedad Baja autoestima Desmotivación Sensación de desamparo Sentimientos de inferioridad Desconcentración Comportamientos paranoides	Infracción de normas Disminución del rendimiento Pérdida de calidad y calidez Absentismo Abandono Accidentes

Fuente: Adaptación de la disertación de Reyes Ortega (2008).

Una consecuencia importante del *burnout* es el daño a la salud y a la calidad de vida mediada por el bienestar biológico, psicológico y social; afectando a las organizaciones escolares a través de menor calidad, absentismo o abandono.

2.4.11 Acciones contra el *burnout*

En virtud de que el *burnout* es una degradación de la competencia profesional, autoimagen, problemas relacionales y ausentismo; el autocuidado es sumamente importante para su prevención, paliación y curación. Para lograr el cuidado personal, es importante estar pendiente de los síntomas de desgaste profesional. Aproximadamente el 90% de los casos de *burnout* son reversibles, pero el 10% resistirá al tratamiento, lo cual llevará probablemente al fracaso profesional; por eso es importante que los compañeros docentes se retroalimenten sobre este síndrome y el maestro se vuelva receptivo a sus síntomas y retroalimentación del entorno; también a cuidar la calidad de sus relaciones interpersonales y mejorar su carrera profesional. Asimismo, a nivel organizacional, el cuidado al poner metas razonables en el tiempo, debe constituir una variable central¹²; así como la generación de cursos de mejora constante para velar por la salud institucional de todos los miembros; además, la organización debe de generar espacios para el adecuado desenvolvimiento docente y una evaluación periódica de riesgos psicolaborales. Meza Rocha (2010) comenta que las instituciones horizontales, descentralizadas, con alto grado de independencia,

¹² Para logra esto es necesario que exista congruencia entre las expectativas del trabajador y las exigencias de metas por parte de la administración escolar. Nota del Revisor.

flexibilidad horaria, promoción de crecimiento justa y apoyo para la formación docente, son ideales para prevenir este síndrome.

Es fundamental que se genere orientación a los nuevos profesionales de la docencia, desde la formación universitaria, de técnicas de enfrentamiento al estrés. Para Menéndez Montañés y Moreno Oliver (2006), existen tres formas preventivas, las cuales se analizarán a continuación:

Técnica cognitiva. Esta técnica suele ser muy útil, propuesta por Ellis y Dryden (1997), con la cual se puede condicionar al docente a pensar de forma crítica y objetiva ante el entorno, cuidando sus pensamientos irracionales o subjetivos.

Tabla 20 Modelo de cambio cognitivo conductual para docentes.

SUCESOS	CREENCIAS IRRACIONALES	CONSECUENCIAS	DEBATE DE CREENCIAS IRRACIONALES	EVALUACIÓN DEL DEBATE
Los alumnos no aprenden	Algo estoy haciendo mal	Me debo sentir mal	¿Soy yo el único factor para que esto salga mal?	Hay más factores, por lo tanto no debo culparme
Los alumnos no agradecen mi esfuerzo	No se realizar bien mi trabajo	Conductas, sentimientos e ideas inadecuadas	¿Es posible que los alumnos estén pasando por una etapa?	Si los alumnos pasan por una etapa, no debo sentirme inadecuado

Fuente: adaptación de Ellis y Dryden (1997).

Cuidado físico. En tres áreas principalmente, el ejercicio físico, la alimentación y el descanso, de lo cual se habló a profundidad en el capítulo anterior.

Autoconocimiento. El docente debe hacer un esfuerzo profundo por comprenderse, compararse, saber quién es, que cambios enfrenta, —a través de llevar un diario, o preguntar a sus familiares sobre los cambios que ha tenido, a sus alumnos, cómo lo perciben; qué características presenta ahora—; es decir, el docente debe convertirse en un investigador profesional sobre él mismo; triangulándose entre su autoconocimiento y el conocimiento que el mundo exterior le retroalimenta.

Para Meza Rocha (2010) es asimismo importante que se intente mejorar las relaciones interpersonales y el soporte social entre compañeros y superiores. El afrontamiento sólo es posible a través del fortalecimiento de los vínculos sociales entre docentes.

Las que siguen, son algunas recomendaciones para que el docente evite el *burnout*:

- No tomar tan a pecho la educación de los alumnos.
- No preocuparse tanto por los logros académicos.
- Tener confianza en la tendencia de los alumnos a la mejoría.
- Pensar en el propio proceso personal.

Para las organizaciones educativas:

- Revisar permanente las dinámicas y problemas laborales.
- Evaluar de forma precisa los factores estresantes.
- Escuchar permanente los comentarios sobre las mejoras institucionales, expectativas y tareas.
- Monitorear la desilusión docente a través del psicopedagogo escolar.
- Evitar los sentimientos de soledad y frustración de los maestros, al facilitar la inserción social entre profesores.

2.5 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS

2.5.1 Actitud

El estudio de la actitud es abordado principalmente por la Psicología Social. Para esta ciencia la actitud está relacionada con la percepción social, los prejuicios y las conductas. Yaria (2005) define a la actitud como las predisposiciones que se realizan sobre un objeto o situación que son capaces de influir en los pensamientos y las acciones. Dicho de otra forma, las actitudes expresan una aprobación o desaprobación respecto de algo. Los estudiosos de las actitudes han

tratado de entender cómo se forman, cambian y se relacionan; este tema es relevante porque la formación de las actitudes de los alumnos y sus consecuencias hacia los maestros puede provenir de su propia metodología.

Las actitudes se componen de tres elementos fundamentales: conductas, sentimientos y pensamientos. Las emociones están relacionadas con las actitudes de una persona frente a determinada situación, cosa o persona. La actitud puede ser definida como una tendencia para actuar de determinada manera. La actitud se compone de algunos elementos, entre los que destacan los pensamientos y las emociones que son sus componentes centrales.

No existe una persona sin actitudes, todos los días se forman nuevas actitudes ante diferentes circunstancias que representan nuevo conocimiento.

2.5.1.1 Construcción del concepto actitud

El concepto de actitud es básico en la Psicología Social. A finales de la década de 1920, Thomas y Znaniecki (1918) introdujeron el término actitud al hablar de los campesinos polacos y las características que los definían y diferenciaban de otros grupos. Para McGuire (1986), el concepto actitud se va construyendo en tres etapas: en los años 30 se estudia la actitud como una práctica educativa, luego al terminar la Segunda Guerra Mundial, se estudia la actitud como parte de los estudios de propaganda; finalmente, la actitud es estudiada dentro de las nuevas micro-teorías cognitivas de mediados de los 60 en adelante, como la teoría de la Disonancia Cognitiva.

2.5.1.2 Definición del concepto “actitudes de los alumnos”

Tomando como base el apartado anterior, se puede definir las actitudes de los alumnos como los pensamientos y sentimientos que producen conductas específicas ante el maestro en el salón de clase.

2.5.1.3 Teorías sobre las actitudes

Teorías del aprendizaje. Según estas teorías, las actitudes son aprendidas por refuerzos y castigos. Cuando se está en contacto con nueva información hay sentimientos y pensamientos que generan acciones, que si son recompensados, entonces se volverán a repetir y eso constituirá un aprendizaje. La teoría conductista ve a los sujetos como entes pasivos, que están sujetos a situaciones positivas o negativas que influyen en su percepción (Bigge, 2006). También para esta teoría son importantes los aprendizajes previos que afectan en alguna medida a los nuevos.

Teorías de la Consistencia y el Equilibrio. Para este grupo teórico la falta de congruencia entre un pensamiento y una acción hace que las personas se sientan incómodas, lo cual las presiona para cambiar sus pensamientos o cambiar sus conductas con el objetivo de que éstas estén acordes (Cofer, 1983).

Teoría de la Disonancia Cognitiva. Esta teoría considera que cuando se tienen dos ideas que no concuerdan entre sí, se produce un estado incómodo de *disonancia cognitiva*. Esta situación presiona porque es un estado molesto que empuja a resolverlo de alguna manera. Una forma de reducir la disonancia cognitiva es a través de tomar partido por una de las dos ideas, y rechazar aquella que salga perdiendo. Por ejemplo como mencionan El Sahili González, Hernández Pantoja y Gómez Aguayo (2008, pág. 87): “Cuando un alumno se halla ante una diferencia entre la calificación que creía obtener y la que en realidad consigue, puede replantearse las cosas diciéndose que ha sobrestimado su capacidad o bien pensar que el maestro fue injusto.”.

También las acciones diferentes a las creencias pueden producir una disonancia pensamiento-conducta. Aunque estas acciones no se cambien, la persona puede tener sentimientos incómodos como producto de dicha disonancia.

2.5.1.4 Tipos de actitudes

Las actitudes pueden ser favorables o desfavorables; manifestar sentimientos positivos o negativos, según la forma como se reaccione ante la vida. Un alumno puede tener una mala actitud ante un maestro independientemente de valorar como positiva la materia o sus acciones. También un alumno puede tener una actitud positiva a pesar de valorar inadecuadamente las acciones que realiza el maestro. Sin embargo, como ya se mencionó, las personas tienden a guardar pensamientos consonantes más que discordantes, por lo que los casos anteriores son poco probables que existan.

Las actitudes pueden tener un componente más estable e incluso ser independientes de las situaciones que se viven, aunque normalmente las experiencias influyen en dichas actitudes. Consecuentemente se puede decir que existen dos tipos de actitudes, por un lado, las independientes de la situación, y por otro, las formadas por las situaciones cotidianas.

2.5.1.5 Componentes de las actitudes

Rodríguez (1993) considera que las actitudes presentan tres tipos de elementos: cognitivos, afectivos y conductuales:

Componente cognitivo. Toda actitud procede de una cognición mental que valora la realidad. Las cogniciones que se realizan se forman de las percepciones e ideas respecto de un objeto y dependen parcialmente de la información que se ha adquirido respecto de él.

Componente afectivo. Este componente se refiere al sentimiento que se tiene en favor o en contra de algo. Es el componente más propio de las actitudes ya que las opiniones y los acuerdos tienen un componente afectivo menor.

Componente conductual. Este componente se refiere a las acciones que se presentan como resultado de tener afectos o emociones respecto de algunos acontecimientos o situaciones.

Para esta tesis se estudian las emociones y pensamientos que tiene un alumno respecto de la *Metodología Tradicionalista*, pues esto puede explicar su conducta en el aula.

2.5.1.6 Presiones conformistas

Las presiones conformistas se pueden definir como los cambios que se producen en las opiniones de una persona como resultado de la presión grupal, el cambio se puede dar en las opiniones, conductas o en ambas.

El conformismo se ha visto en la cultura mexicana, y en general en todas las culturas, como algo positivo. La sociedad ha transmitido la idea de que las personas deben encontrarse en consonancia con lo que hace y piensa la mayoría, ya que quienes no siguen al grupo se les percibe como inadaptados. El conformismo puede ser positivo cuando los alumnos siguen las reglas que establecen sus maestros; pero puede ser negativo cuando se trata de imitar acciones destructivas que la mayoría realiza, como cuando hay un linchamiento o un motín.

Es importante entender la presión conformista porque de esa manera se puede vislumbrar el cambio de actitudes de los alumnos frente a un maestro tradicionalista, así como su actuación en contra del conformismo al grupo. También la presión conformista se puede entender no solamente como la realizada por los alumnos hacia uno de sus compañeros, sino también hacia el maestro.

Para Ibañez García (2004) el conformismo hace que las personas se vuelvan menos auténticas para expresar sus diferencias, también el conformismo

hace que las personas se dediquen a censurar ideas o informaciones que vayan en contra la percepción general.

Worchel y Cooper (2002) mencionan y explican el experimento sobre el conformismo que llevó a cabo Solomon Asch en 1951. En este experimento se comprobó que el juicio incorrecto de la mayoría es seguido por los sujetos individuales para conformarse a las opiniones del grupo. Esto hace ver que para el ser humano es más importante no disentir que actuar apegados a la verdad. Lo anterior puede indicar que aunque un pequeño grupo de alumnos perciba negativamente una clase, se puede potenciar la agresión si representan a una mayoría que logra convertir los juicios perceptuales de los demás, y hacer que se conformen para evitar ser juzgados diferentes. El experimento de Asch puede ser muy relevante para dar luz sobre este fenómeno ya que las conductas de hostilidad de los alumnos hacia un maestro siempre son dentro de un grupo de pares a los que se conforman y nunca en privado.

En conclusión se puede decir que la mayoría de las personas creen que hacen las cosas porque así las quieren y en muchas ocasiones las realizan por influencia de un grupo.

2.5.2 Alumnos de bachillerado

2.5.2.1 Características de los alumnos de bachillerato

Los alumnos de bachillerato de la ENMS de León oscilan entre los 15 y los 21 años de edad (ver *Marco Referencial*) y comparten características comunes por el proceso de desarrollo en el que se encuentran.

A continuación se sintetizan las características del adolescente tardío según Papalia (1992):

Fisiología del adolescente. Mayor homogeneidad entre sus compañeros ya que casi todos pasaron los cambios de la pubertad y están muy próximos a su altura y peso de adultos.

Psicología del adolescente. Los adolescentes pueden tener depresiones pronunciadas ante pérdidas así como una percepción más exagerada de la realidad, lo cual los lleva en ocasiones a la anorexia o bulimia.

Fase cognitiva. Para Piaget se ha llegado a la etapa de las operaciones formales con la cual el adolescente piensa de forma abstracta. También comienza a descubrir muchas situaciones ambivalentes en su ambiente y toma una conciencia más colectiva y de apoyo a sus iguales quienes le preocupan más.

Fase afectiva. Para Erik Erickson, se encuentra entre la adopción de una identidad y la búsqueda de una pareja para no sentirse aislado. Existe una mayor preocupación por los demás y es menos egoísta, lo cual lo puede llevar a tener actitudes contradictorias en valores, pues por la influencia del grupo puede descartar las reglas y viceversa.

Relaciones con padres. En esta última etapa de la adolescencia disminuyen los problemas ya que el padre comienza a cambiar la percepción que tenía de su hijo y los hijos comprenden un poco mejor a sus padres (aunque esto puede ser relativo en cada individuo). La lucha común que se da en esta etapa radica en los límites impuestos por los padres, las recompensas económicas que éstos les otorguen, el tiempo que les dediquen y las relaciones con los otros hermanos.

Influencia de los compañeros. En esta etapa suele incrementarse la amistad entre géneros, y la influencia de los amigos suele ser más importante que la de los padres, que prevalecía hasta antes de la pubertad. La influencia de los pares suele llevar a comportamientos tanto constructivos como destructivos.

2.5.2.2 Perfil del alumno de la ENMS con base en la reforma por competencias.

Según el acuerdo 444, artículo 4, emitido por la SEP, del 21 de octubre de 2008, todo alumno de bachillerato debe cumplir (al igual que el de la ENMSL), las siguientes competencias y atributos, los cuales se encuentra en el *Programa Educativo de la Universidad de Guanajuato* (2010, págs. 78-81) mismos que se transcriben de manera textual:

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos: Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos: Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos: Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.

Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos: Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos: Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas

al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.

Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos: Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos: Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los

fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos: Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos: Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Y conforme a la RIEMS en un marco de diversidad, propia de la Universidad de Guanajuato:

12. Cuenta con las competencias disciplinares extendidas del área propedéutica elegida, que le permiten su incorporación y favorece su permanencia en la educación superior. A continuación se presenta la propuesta de articulación entre las competencias disciplinares básicas y extendidas de cada una de las Áreas y las competencias genéricas. Su punto de encuentro se deberá materializar en las estrategias didácticas, interrelacionando los contextos entre ambas competencias e identificando situaciones de la vida cotidiana que las relacionen.

2.5.2.3 Teorías sobre la percepción del alumno respecto del maestro

Las teorías sobre la percepción que tiene el alumno respecto del maestro se basan principalmente en la forma como el maestro lleva la clase y cómo esto influye en las diferentes manifestaciones perceptuales de los estudiantes, en donde unos estilos de trabajo suelen ser mejor vistos que otros.

Para Medley (1979) existen cinco ideas sobre el maestro eficaz:

1. Quien tiene una personalidad deseable.
2. Quien utiliza métodos eficaces.
3. Quien crea un clima adecuado en el aula.
4. Quien domina un conjunto de competencias.
5. Quien toma buenas decisiones en función de sus objetivos y las situaciones del aula.

Para conocer los diferentes procesos que se llevan a cabo en el salón de clase los investigadores han utilizado una serie de procedimientos metodológicos; la entrevista a especialistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a las autoridades del plantel, profesores y estudiantes. Estas investigaciones han permitido conocer los pensamientos y actitudes, así como el rendimiento escolar y disciplina de los alumnos; como resultado se sabe que los estudiantes se ven influidos por la forma como los docentes enseñan en sus clases (Medley, 1979).

Gracias a las investigaciones realizadas en varios países de habla inglesa, Hargreaves (1979) en la actualidad se conoce que las actitudes de los alumnos son uniformes y constantes. Sin importar las variables escolares, los alumnos manifiestan un acuerdo en cuanto al agrado o desagrado en relación a la forma de ser de los maestros. Los estudiantes están de acuerdo con un maestro que crea un clima cordial en las clases y tiene buenas relaciones con ellos en el momento de producirse el aprendizaje, lo cual engloba en buena medida a la *Metodología Tradicionalista* (Hargreaves, 1979).

2.5.2.4 Investigaciones sobre alumnos

Condiciones de la buena docencia. La tradición y los estudios sobre el desempeño docente coinciden en asociar determinadas cualidades con el buen profesor. Hildebrand et al. (1973), citado en Meneses Morales (1978) menciona (junto con sus colaboradores) cinco características de los buenos docentes (que de una u otra manera sirven como base para la preparación de los instrumentos de evaluación de su desempeño); ésta práctica se ha generalizado en las instituciones de educación superior, sobre todo, para efectos de renovación de contratos y reasignación de grupos.

Tabla 21 Características de los maestros excelentes.

LOS MAESTROS EXCELENTES	
CARACTERÍSTICAS	Dominio de la materia.
	Comunicación fácil con sus estudiantes.
	Establecimiento de una relación cordial en clase y habilidad para organizar la participación del grupo y permitir la mutua interacción.
	Respuestas en forma personal a cada estudiante.
	Manifestación de entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante y estimula la relación de éste.

Fuente: Adaptación de Hildebrand y col. (1973).

Como menciona Ramírez Beltrán (2008), los instrumentos de evaluación docente que se aplican para estos propósitos, pretenden medir características que se pueden englobar en cuatro grandes áreas las cuales se describen en la siguiente tabla.

Tabla 22 Características de los maestros excelentes.

Comportamiento institucional	No faltar a clase y ser puntual.
	Sentirse orgulloso de la institución para la que trabaja.
	Apegarse al programa de la materia.
Experiencia docente	Resolver las dudas que le plantee el estudiante.
	Ser respetuoso con los alumnos.
	Tener una presentación personal agradable.
	Atender al alumno tanto en clase como extra-clase.
	Dar un trato equitativo y democrático a sus estudiantes.
	Explicar con claridad y hacer interesante la clase.
Preparación académica	Poseer una amplia cultura general.
	Darle unidad a todos los contenidos del programa.
	Planear la clase.
	Seguir un orden lógico en la exposición de los temas.
Experiencia profesional	Relacionar adecuadamente la teoría con la práctica.
	Ser congruente con lo que dice y hace.

Fuente: Adaptación de Ramírez Beltrán (2008).

Los instrumentos que ordinariamente se utilizan para la medición del desempeño docente, a partir de perfiles como el anteriormente bosquejado, han sido criticados porque regularmente sólo recogen la opinión de los estudiantes, lo cual pudiera dar una visión sesgada de lo ocurrido en el aula. Se ha criticado la visión errónea de los instrumentos. Además, el conjunto de variables que integran los perfiles del buen maestro requieren de una ponderación, ya que no es válido otorgarles un mismo valor, puesto que algunas cualidades y conductas como el dominio de la materia y la habilidad de trabajar con el grupo, obedecen a un mayor consenso en cuanto a su importancia y aparecen en todos los instrumentos; otras, como la presentación personal y la cultura general, no son tan comunes, porque unos les dan importancia y otros no y aparecen sólo en algunos instrumentos. Por otro lado, el sector estudiantil le da más valor a variables tales como el trato democrático y el respeto hacia los alumnos; en cambio, otros sectores, como las autoridades y los profesores, le dan mayor valor a la puntualidad, a la asistencia y a la planeación de la clase. Todo esto plantea dificultades que normalmente no se resuelven de manera adecuada y que significan verdaderos retos para perfeccionar los instrumentos y darles mayor validez, objetividad y confiabilidad.

El concepto que tienen los docentes sobre la capacidad para ejercer una buena docencia, dista mucho de los conceptos que tienen los alumnos sobre esta idea pues según Donald (1984), citado en Rugarcía (1994), los alumnos evalúan principalmente los aspectos que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 23 Cinco dimensiones de la evaluación docente que realizan los alumnos.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Claridad y organización	Capacidad para explicar con claridad, dar seguimiento a los objetivos y manejar adecuadamente a las guías identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes.
Método sintético-analítico	Capacidad para contrastar teorías y sus implicaciones, relación entre conceptos y comprensión de conceptos.
Interacción con el grupo	Capacidad de producir un buen ambiente y habilidad para promover la participación.
Interacción con el estudiante	Respeto e interés por sus opiniones, actitudes, diferencias y cualidades.
Entusiasmo	Capacidad de producir interés en la temática y en enseñar de forma cálida.

Fuente: Adaptación de Donald citado en Rugarcía (2008).

2.5.2.5 Malas actitudes de alumnos

En el libro *Docencia, riesgos y desafíos* (2011), se investigan algunas malas actitudes que se han encontrado en los alumnos:

Falta de obediencia de alumnos. Este fenómeno causa también estrés, es común observar cuando el docente da instrucción a los alumnos y éstos se empeñan en seguir con la misma actividad y no hacen nada por acatar las indicaciones, así como los ataques intencionales de los alumnos, que pudieran ser, por ejemplo: poner chicles o tachuelas en las bancas, aventar aviones, imitar al maestro, contestar con burlas, etc.; situaciones que no son nada raras, sobre todo en alumnos de secundaria.

Burlas de los alumnos. Puede haber un sinnúmero de excusas para que los alumnos se burlen del docente, por ejemplo: su vestimenta, su delgadez u obesidad, cuando el docente emite un sonido inapropiado como consecuencia del uso y desgaste de su voz, titubea al exponer, etc. Además, es bien sabido que es muy raro que exista un docente sin apodos, lo cual constituye una burla en sí mismo. Estas acciones negativas por parte de los alumnos, pueden afectar seriamente a un docente —sobre todo si no tiene una autoestima bien conformada—, situación que se puede presentar en cualquier época del año escolar; pero en ciertas ocasiones, cuando comienza a haber una ruptura con los grupos, esta falta de respeto se agudiza, haciendo sumamente difícil su labor.

Ataque hacia el docente. Se han mencionado todo tipo de ataques en la literatura áulica que van desde agresiones verbales —pasivas o activas— hasta la recepción de impactos arrojados por alumnos y agresiones, inclusive físicas; este fenómeno parecería inaudito en la docencia actual; pero Imbert (1992, pág. 164) menciona que: “...son frecuentes los casos de agresiones físicas a profesores”.

Conflicto de un alumno hacia el docente. Otra causa de mala actitud se da cuando un alumno constantemente desea poner en mal al docente, lo ataca y lo ridiculiza, sin atender sus indicaciones. En términos generales se habla de la

existencia de la transferencia¹³, desde la perspectiva psicoanalítica. Para Meneses Morales (1977), este fenómeno explica muchos problemas que suelen parecer ilógicos a la vista de terceros.

Paupérrima atención. Cuando todo el grupo no guarda ningún tipo de atención hacia el maestro, situación que inequívocamente el docente ocasionó de una o de otra forma; pero una vez que se presenta, simboliza una de las situaciones más indeseables para el trabajo magisterial.

Relación rota con alumnos o grupos. Cuando el docente presenta una ruptura con algunos alumnos o incluso todo el grupo y éstos luchan por desprenderse del maestro por todos los medios posibles (sean éticos o no), pero siguen manifestando la misma conducta hostil a pesar que el profesor ya no les da clases, por ejemplo, esparciendo rumores en otros grupos sobre él¹⁴.

Liderazgos negativos. A veces el profesor se opone a liderazgos de alumnos, que llevan la contra a sus indicaciones, sabotando las acciones planteadas para lograr las metas de aprendizaje.

Actitudes hacia el docente por discrepancia con la administración escolar. Ocurre, en ocasiones, que los grupos no quieren asistir a la escuela por causa de un día festivo u otro motivo y la administración escolar obliga al docente a tener clase; esto produce un conflicto que puede ir, desde que los alumnos intenten engañar al docente al decirle que no hay actividades académicas tal día, hasta inclusive pedirle que no se presente. De cualquier forma, el docente va a sufrir estrés; si hace caso a la administración, malo; si hace caso a los alumnos, también: —como se vio en el primer capítulo— se encuentra en un conflicto inter áreas. Además que, el desconocimiento de los alumnos sobre el manejo de la

¹³ La transferencia es una palabra creada por Freud para llamar así al mecanismo, por medio del cual, una persona transfiere inconscientemente a sus vínculos sociales actuales, sus antiguos sentimientos. Estos sentimientos en un principio se gestaron y realizaron con padres, hermanos, tíos, abuelos, etc.; pero en la vida adulta siguen permaneciendo activos y se transfieren a otras personas que nada tuvieron que ver en su formación original.

¹⁴ Hace tiempo, cuando trabajaba en la Administración Educativa, pude constatar que una alumna logró que se expulsara a un maestro de su grupo; y no conforme con esto, también influyó en otros grupos para que le pusieran la mínima calificación en la Evaluación del Desempeño Docente.

administración escolar y los supuestos que ellos tienen sobre ciertos tópicos, son una fuente de conflicto; independientemente de cómo se den estas situaciones, conllevan estrés para el docente, pues en cada momento le advierten sobre la probabilidad de que se afecte su trabajo, lo que le provoca tensión psicológica.

CAPÍTULO III

MARCO REFERENCIAL

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 MARCO CONTEXTUAL-CULTURAL DE LA CIUDAD DE LEÓN

León es una ciudad ubicada en México, en el Estado de Guanajuato, que se encuentra en el lugar número seis entre las metrópolis más grandes de México (después de la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla y Toluca). La ciudad cuenta con una población total de 1436,733 habitantes según el censo del 2010. El área del territorio municipal comprende 1,183 km², equivalentes al 3.87% de la superficie total del estado de Guanajuato (PRESIDENCIA MUNICIPAL DE LEÓN, 2011). El municipio tiene límites al Norte con el municipio de San Felipe; al Este con los de Guanajuato y Silao; al Sur con los de Silao, Romita y San Francisco del Rincón; y al Oeste con el de Purísima del Rincón y los municipios de Lagos de Moreno y La Unión de San Antonio en Jalisco.

3.1.1 Antecedentes históricos de la ciudad

Según indica *La Presidencia Municipal* (2011), durante el siglo XIII los chichimecas incursionaron en la Sierra de Comanja. En la época colonial Nuño de Guzmán con otros indígenas llegaron en 1530 al actual territorio del municipio que fue llamado *Nuestra Señora*. Los primeros asentamientos con usos agrícolas y ganaderos comenzaron en 1546, como eran asediados por los Chichimecas, solicitaron tener una población mayor. El virrey Martín Enríquez de Almanza ordenó que se fundara la ciudad de León en 1575 con el nombre de León en el Valle de Nuestra Señora. Si tuviere alrededor de 50 pobladores se le llamaría villa, y si obtuviere otros cincuenta más, se le llamaría ciudad. Juan Bautista de Orozco funda la villa de León el día 20 de enero de 1576 (cada 20 de enero se festeja la fundación en esta ciudad) de esa manera dirige el primer ayuntamiento. Para 1580 adquiere el rango de alcaldía mayor, en donde adquiere grandes dimensiones (que en la actualidad son municipios vecinos).

También León ha sido escenario de encarnizados encuentros como el que ocurrió entre el capitán José Rafael de Iriarte, quien fue enviado en 1810 por el Cura Hidalgo para insurreccionar al País. En diciembre de ese año Félix Calleja arriba con sus tropas y toma represalias contra los simpatizadores del movimiento de Independencia. En 1817, Francisco Javier Mina ataca a las fuerzas realistas apostadas en esta ciudad. En 1821, Agustín de Iturbide ocupa la ciudad. El 25 de Abril de 1833, resiste la ciudad por primera ocasión una epidemia de cólera de la cual mi abuelita, por tradición oral, escuchó a su vez de su abuela.

El 18 y 19 de junio de 1888 se inunda la ciudad de León y precisamente la calle donde siempre vivió mi familia, la Comonfort, fue una de las primeras que sucumbió a las aguas. Las pérdidas de vidas humanas y las nefastas consecuencias económicas del suceso fueron incalculables.

Un hecho que parece insólito para muchas personas es la razón de que León no sea la capital, pues es la ciudad más grande, sin embargo, pocos conocen que el 29 de enero de 1915, Abel Serratos, general villista, nombra a León como capital, aunque, ese mismo año es disputada la capital por Álvaro Obregón quien determinó que los poderes deberían seguir en Guanajuato, una ciudad sumamente más pequeña.

Un acontecimiento determinante que marcó la vida de la ciudad y que explica que de esta entidad saliera el anterior presidente de la república fue que el 2 de enero de 1946, una multitud reunida ante la casa municipal para protestar por las elecciones que considera ilegítimas, es balaceada, muriendo un gran número de personas en la que luego se llamó la Plaza de los Mártires. Este acontecimiento ha estado presente en muchas personas que ayudaron a fundar el Partido Acción Nacional y que se pueden considerar *personas tradicionalistas*.

3.1.2 Cultura local de los habitantes de la ciudad de León

El día 16 de marzo de 2011 se tuvo la oportunidad de asistir a una conferencia impartida por el Dr. Eugenio Quiroz Godínez, en un instituto pedagógico ubicado en la calle Pedro Moreno 324, en la ciudad de León, Guanajuato.

En esta conferencia se habló de las características de los habitantes de la ciudad de León. El Dr. Quiroz habló sobre cómo los habitantes de la ciudad de León se ensimisman, se concentran en ellos mismos, en lo que son o en lo que deberían ser estando ajenos a lo que pasa alrededor.

Asimismo, comenta que del quicio de la puerta está saliendo la violencia hacia la calle. El aula está siendo impactada por actitudes desafiantes de los alumnos, la familia está dejando de contener la agresividad. No es que el niño esté influido por la calle, el niño sale y “vomita” en la calle lo de la casa. Una característica de nuestro tiempo es que se le rinde pleitesía al menor sobre el mayor, vivimos en una época del niño, del adolescente. Esto influye en nuestra entidad y en nuestros alumnos

El Dr. Quiroz habla de que existe diferencia entre los lenguajes que hablan los docentes y los alumnos, el alumno tiende al lenguaje ordinario a técnico. También considera que los alumnos de la EPL¹⁵ provienen de colonias pobres y que buscan infraempleos o desertan.

Para el Dr. Quiroz, la cultura donde está inmerso el fenómeno de la docencia por estar en la ciudad de León se caracteriza por los siguientes puntos:

Uso del sí y del no. Una característica muy distintiva del mexicano es usar el sí y el no de una forma personal y cultural, este fenómeno se exagera en la ciudad de León en donde la gente a veces dice que sí, cuando quieren decir no (y tienes que entender que es no) o a veces dicen que no cuando quieren decir sí (y tienes que entender sí). Es decir, la comunicación no es clara.

¹⁵ Anterior nombre de la ENMSL.

Inseguridad en la calle. La gente se siente menos segura de estar a deshoras en la calle y trata de caminar con un bajo perfil, para no atraer a la delincuencia. En los últimos años ha cambiado la seguridad en las calles de León.

Errático desarrollo urbano. El desarrollo urbano en León no tiene lógica, las calles van en todos sentidos, las colonias son laberintos. No hay un buen control en las construcciones.

Insularismo urbano. El cual se puede definir como la deformación social de no vivir en comunión sino en un grupo de islas dentro de la ciudad, como si la ciudad fuera un archipiélago donde cada barda, grupo o gremio constituyeran islas. Como ejemplo de esto los niños expresan repudio unos a otros, la gente no se mezcla entre sí.

La industrialización decadente. Con la llegada de los productos chinos, la ciudad de León está cambiando radicalmente de una ciudad industrial a una ciudad de servicios. Cada vez cobra más importancia el sector terciario que el secundario.

Comportamiento agresivo-defensivo y frío. La gente no te responde las buenas tardes, existe un trato agresivo-defensivo y frío, las personas no establecen en general relaciones cálidas sino basadas en la desconfianza.

Afecciones en la salud pública e higiene. León ocupa uno de los primeros lugares en problemas a la salud gastrointestinal, la gente no levanta los excrementos de los perros, burros o caballos, la gente no barre las calles.

Destrucción ecológica. Se han deforestado grandes zonas de la ciudad de León y al parecer no se han plantado los árboles suficientes para compensar estas acciones. Lo anterior refleja una mala planeación urbana.

Carencia de acción social. Las personas en León se caracterizan por tener un comportamiento egocéntrico, es muy difícil que se involucren en acciones

sociales, pues en general se piensa en el beneficio propio. Un ejemplo de esto se ve al barrer la calle, cómo se discrimina la calle del vecino y no se suele levantar ni un papel que se encuentre en su lado.

*Comportamiento buropático*¹⁶ de los administrativos. El Dr. Quiroz cita el término *buropatía* incubado por Sharkansky en (Administración pública: elaboración de la política en las dependencias gubernamentales, 1984) respecto al comportamiento buropático como un mal de la ciudad de León. Muchos procesos están detenidos por esta enfermedad, las reglas están enfermamente por encima de las personas.

3.2 LA ESCUELA DE NIVEL MEDIOS SUPERIOR DE LEÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

3.2.1 Antecedentes históricos al bachillerato

Según el *Programa Educativo* (2010) de la Universidad de Guanajuato, el Bachillerato surgió a principios del Siglo XII en la Universidad de París; poco después se llamó *Baccalaureate*, siendo considerado el preámbulo de ingreso a las facultades superiores. Este modelo tomado de las Universidades españolas y transmitido a la Real y Pontificia Universidad de México (creada en 1551), continuó por casi tres siglos.

En nuestro país la Escuela Nacional Preparatoria fue fundada en 1868 teniendo como primer director al Doctor Gabino Barreda; tan solo 10 años después de esa fecha se fundaría la ENMSL, objeto de nuestro estudio.

¹⁶ Buropatía, cada jefe se apega a los reglamentos y rutinas, y se resiste a toda forma de cambio en la organización. Nota del Tesista.

3.2.2 Historia de la Universidad de Guanajuato

La Universidad de Guanajuato tiene como antecedente inmediato al Colegio del Estado, siendo éste el único que ofrecía estudios preparatorios y superiores en el siglo antepasado en nuestra entidad.

El 25 de marzo de 1945 el Colegio del Estado pasó a ser Universidad, siendo su primer Rector el Lic. Armando Olivares Carrillo. Comprendía Escuelas de Derecho y Ciencias Sociales, Ingenierías, Medicina, Enfermería y Obstetricia, Química y Farmacia, Comercio y las Escuelas Preparatorias de Guanajuato, León (1878) y Celaya (1945).

Las Escuelas Preparatorias de Irapuato y Salamanca se fundaron en 1951 y 1957; las de Salvatierra, Pénjamo, San Luis de la Paz y Silao en 1970, 1973, 1974 y 1975 respectivamente y la Centro Histórico León (Nocturna de León hasta 2009) en 1990.

Como se puede ver la ENMSL es junto con la Preparatoria de Guanajuato, la institución educativa más antigua en el Estado.

3.2.3 Desarrollo de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

3.2.3.1 Primera etapa

La ENMS de León comienza su gestación el 20 de noviembre de 1869, que es cuando se reunieron en el Salón de Sesiones del Palacio Municipal, un grupo de profesionistas que se interesaban en formar una Escuela de Instrucción Secundaria, integrado por el Lic. Manuel Muñoz Ledo, Don Francisco Leal del Castillo y José Rosas Moreno, entre otros.

El 23 de septiembre de 1870, a iniciativa de Rosas Moreno, se funda la Sociedad de Enseñanza Popular con bastante éxito, pero ésta no fue suficiente. En 1877 el regidor de Instrucción Pública, Maximiliano Rangel, propuso al Ayuntamiento de la ciudad el establecimiento de una de instrucción secundaria de

estudios preparatorianos. El proyecto fue llevado al Congreso del Estado y otra vez hubo oposición, pero al final fue aprobado por mayoría.

Para el 15 de diciembre de 1877, por el decreto número 59 se resolvió el establecimiento de una escuela de segunda enseñanza para León, así como también otras para Celaya y San Miguel de Allende.

El 12 de enero de 1878, toma posesión de su cargo el primer director del Colegio de segunda enseñanza el Lic. Manuel Muñoz Ledo. El 8 de enero de 1879, los trabajos escolares comenzaron en la segunda cuadra de la calle Guanajuato No. 40, actualmente Madero. También estuvo situada en la casa No. 70 de la calle Progreso.

El 10 de febrero de 1879, se inauguró solemnemente el Colegio de Estado de la ciudad de León y los maestros tomaron posesión de sus cátedras al día siguiente. La escuela originalmente estuvo situada en la Plaza No. 18 de la calle de la Condesa. En 1882, la escuela ocupó la casa No. 36 de la calle la Compañía. Del 31 de marzo al 2 de abril de 1910, estuvo de visita en la ciudad Don Francisco I. Madero. Una manifestación realizada el 1 de junio de dicho año el estudiante Juan Ocampo manifestó a Madero la adhesión de los estudiantes del Colegio del Estado, en un mitin llevado a cabo en la Plaza de Gallos.

3.2.3.2 Segunda etapa

De 1918 a 1926 había cambiado el nombre del plantel de “Escuela de Instrucción Secundaria” pasó a llamarse “Escuela Preparatoria” y posteriormente “Escuela Secundaria y Preparatoria”. En el año de 1920, se informó que la Escuela Preparatoria de León ocupaba la casa No. 36 de la Avenida Iturbide,

3.2.3.3 Tercera etapa

En 1953 se Inaugura la Escuela Secundaria y Preparatoria de León en Álvaro Obregón No. 308 con motivo del LXXV Aniversario.

3.2.3.4 Cuarta etapa

Entre los años de 1973 y 1975 se separaron la Escuela Secundaria de la Preparatoria. En el año de 1982 se inauguran las nuevas instalaciones de la Escuela Preparatoria de León en su actual recinto, ubicado en Blvd. Hermanos Aldama esquina Blvd. Torres Landa en el Barrio de San Miguel. Mi madre fue maestra de esta escuela desde 1959 hasta 1989 fecha en que se jubiló. Por mi parte, yo fui estudiante de esta escuela en las actuales instalaciones donde se encuentra, entre 1986 y 1989, desde ese año hasta la fecha he sido maestro ininterrumpido en ella.

3.2.4 Modificaciones al Bachillerato en la Universidad de Guanajuato

En 1972 se reunieron en Villahermosa, Tabasco, los principales Rectores de Universidad del País, produciéndose una modificación substancial del currículo del Bachillerato. Los aspectos más significativos de esa reforma fueron: Establecer el sistema de tres años, por semestres. Diversificar y especificar las opciones para elección de carrera. Establecer dos años comunes y uno especializado. Tratar de unificar los sistemas de preparatoria a nivel nacional. Para 1980 se actualizaron los programas y materias; pero no hubo cambios significativos.

Antes de 1990 se reorganizaron los planes, se estructuraron las materias por áreas y especialidades del conocimiento, se crearon nueva materias y se sugirieron materias optativas. La evaluación curricular del programa 1989 de Bachillerato se realizó a partir del egreso de la primera generación en 1992. Se concluyó que deberían actualizarse las materias, formar alumnos y maestros con un sentido reflexivo, crítico y propositivo que resolvieran problemas en el entorno.

Para 1998 el Plan de Estudios incluyó materias obligatorias de Taller de Cómputo, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP), Taller de Apreciación Artística, Introducción a las Ciencias Naturales, Taller de Elaboración de Proyectos, con una reducción en los cursos obligatorios de Matemáticas y los de

Física y Química, con estas materias se buscaba que los estudiantes tuvieran las habilidades que les permitieran desempeñarse en la vida cotidiana.

En marzo de 2001, se conforma el CISECNMS¹⁷ para evaluar el Plan 1998, mismo que se presentó ante el Consejo Académico del Área del Nivel Medio Superior (CAANMS¹⁸) en diciembre de ese año.

En el informe se detectaron deficiencias en algunas materias tales como: Taller de Computación, Taller de Lengua Extranjera, Matemáticas, etc., los cuales tuvieron como encomienda del CAANMS, que se hicieran las adecuaciones pertinentes, lo que llevo a que las H. Academias realizaran modificaciones. También se analizaron las tendencias mundiales de la Educación Media Superior y se propuso una reforma curricular acorde a los tiempos y a la globalización, misma que se pretendía entrase en vigencia en el 2007 o 2008.

Conforme a la reorganización académica-administrativa de la Institución, ocurrida en el 2008, las Escuelas Preparatorias pasaron a denominarse Escuelas de Nivel Medio Superior y el CAANMS cambio a Consejo Académico del Nivel Medio Superior (CANMS). De las 10 preparatorias oficiales, las únicas que han tenido aumento en la cobertura (en este inicio de siglo) han sido la Escuela de Nivel Medio Superior de Salamanca y la Centro Histórico León, en agosto 2008.

El CISECNMS, retomó su trabajo y la encomienda del CANMS, con difusión de los aspectos de la Reforma en el 2008, y entrando de lleno en el trabajo de reforma curricular a finales del 2008, todo 2009, 2010 y 2011 previendo terminar su encomienda a finales del 2012.

3.2.5 Análisis actual de la ENMSL

En el año 2008 bajo la administración del Dr. José Sergio Mora Cázares un conjunto de maestros y administrativos llevaron a cabo un análisis FODA (análisis

¹⁷ Comité Institucional de Seguimiento y Evaluación Curricular del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

¹⁸ Consejo Académico del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas actuales de la institución) el cual está plasmado en la siguiente tabla.

Ilustración 18 Pasillo de entrada a las oficinas administrativas de la ENMSL.



Fuente: cámara fotográfica personal, marca Cannon, tomada el 24 de febrero de 2011.

Tabla 24 Análisis FODA de la ENMSL realizado en 2008 por la dirección de la escuela.

FORTALEZAS	AMENAZAS
Prestigio por pertenecer a la U. de Guanajuato 126 años de presencia en la ciudad Ubicación, zona urbanizada Programa curricular Turnos alternos Planta docente con experiencia Posibilidad de seleccionar el ingreso de sus alumnos	Apertura de múltiples escuelas de nivel medio Superior. Presencia de videojuegos y bares en la cercanía de la escuela. Inseguridad pública en la zona. Incremento de la venta y consumo de drogas y la presencia de otros riesgos psicosociales.
OPORTUNIDADES	DEBILIDADES
General: Desarrollo humano y formación en valores Implantar un sistema de comunicación interna. Crear el departamento de desarrollo institucional. Fortalecimiento de la vida colegiada y respeto a la normatividad vigente. Posibilidad de financiamiento externo. Desarrollo de esquemas de evaluación permanente. Alumnos: Participación en diversas competencias. Disciplina con dignidad y respaldo al liderazgo estudiantil. Reconocimientos a alumnos destacados. Fortalecimiento de los programas de becas. Eficiencia en el programa de tutoría; implementando acciones remediales, correctivas y de atención al rezago y la reprobación. Crear el departamento de bienestar estudiantil. Optimizar los procesos de selección de los alumnos. Personal docente: Plan de actualización y capacitación docente. Dignificación de su labor con un programa de reconocimientos. Funcionamiento de la comisión de ingreso y permanencia de acuerdo a la normatividad vigente. Administración: Capacitación y sensibilización al personal administrativo y de apoyo. Simplificación de trámites y aprovechamiento óptimo de los recursos materiales, económicos y humanos. Diseño de presupuestos acordes con las necesidades. Limpieza. Mejorar los sistemas de comunicación interna. Infraestructura: Implantar un sistema de mantenimiento preventivo y correctivo eficiente de la infraestructura y del mobiliario. Programa de rescate de todos los laboratorios. Crear el CAADI: centro de autoaprendizaje del inglés. Creación de módulos para atención tutorial. Mejorar biblioteca y cafetería. Sistema de control de acceso ágil, seguro y eficiente. Adecuación de áreas de convivencia	Mobiliario en mal estado u obsoleto. Indisciplina docente, estudiantil, y administrativa. Incumplimiento de programas académicos. Tiempo excesivo de respuesta en trámites internos. Falta de organización y comunicación interna. Incomprensión del sistema de créditos. Deficiente seguridad y control de acceso. Deficiente vigilancia interna. Deficiente mantenimiento de los servicios eléctricos, de gas, de agua, etc. No funcionamiento de los laboratorios. Servicios sanitarios deficientes. Toma de decisiones inadecuadas al no considerar aspectos académicos, técnicos o administrativos. Deficiente uso de los recursos económicos y materiales. Ineficiente aplicación de la normatividad universitaria vigente. Dificultad para el trabajo integrado en la pluralidad.

Fuente: coordinación de calidad de la ENMSL.

Con base al anterior análisis FODA, el plan de trabajo de la dirección de la Escuela Preparatoria de León durante el período 2008-2012 fue enfocado en las siguientes directrices: docencia, extensión e investigación, e integrado a un plan de desarrollo humano sustentable.

3.2.6 Directrices de la ENMSL

La escuela se comprometió a elevar la calidad de los procesos administrativos escolares, mediante el cumplimiento de los requisitos de los alumnos, logrando la mejora continua del sistema de gestión de la calidad.

La Escuela de Nivel Medio Superior de León tuvo tres objetivos de calidad:

1. Lograr la satisfacción de los alumnos.
2. Mejorar la calidad de los procesos administrativos escolares.
3. Mejorar la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad.

La medición de los Objetivos de Calidad se realizó a través de los indicadores estratégicos y operativos de un mapeo de procesos.

Para llevar a cabo la mejora institucional se basaron en los ocho principios de calidad de la Norma ISO-9000-2008.

Enfoque al alumno: Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de los mismos, satisfacer los requisitos de los clientes y esforzarse en exceder sus expectativas de los mismos.

Liderazgo: Los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deberían crear y mantener un ambiente interno, en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización.

Participación del personal: El personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.

Enfoque basado en procesos: Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.

Enfoque de sistema para la gestión: Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.

Mejora continua: La mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta.

Enfoque basado en hechos para la toma de decisión: Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.

Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor: Una organización y sus proveedores son interdependientes, y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

3.2.7 Infraestructura escolar

La Escuela de Nivel Medio Superior de León determina, proporciona y mantiene, la infraestructura necesaria para lograr la conformidad con los requisitos que le exige la Universidad de Guanajuato.

La infraestructura incluye cuando sea aplicable:

- El mantenimiento de edificio, espacios de trabajo y servicios asociados.
- El mantenimiento para el equipo de cómputo y software aplicable.
- El mantenimiento de los servicios de apoyo (tales como transporte, comunicación o sistemas de información).

Para definir la manera de llevar a cabo las actividades dedicadas a la conservación de la infraestructura física de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, se cuenta con los Procedimientos de Mantenimiento de Sistemas Computacionales y Mantenimiento de Instalaciones y Servicios de Apoyo.

Ilustración 19 Canchas de basquetbol de la ENMSL.



Fuente: cámara fotográfica personal, marca Cannon, tomada el 2 de septiembre de 2010.

3.2.8 Población general

La población general de la ENMSL está compuesta por 2,083 personas, las cuales se desglosan en la tabla inferior.

Tabla 25 Población general de la ENMSL.

Maestros	133
Docentes y administrativos	6
Administrativos, intendentes o secretarías	29
Alumnos	1914
Total	2,083

Fuente: directa con base en la información de Paloma Navarro (2011).

Cabe señalar que esta población está dividida en dos turnos y muchos maestros solamente van algunas horas por lo que es casi imposible que esté toda reunida.

3.2.9 Estructura escolar

En la actualidad la ENMSL está constituida por los siguientes puestos.

- Director: Dr. José Sergio Mora Cázares
- Secretaria Académica: Hevila Margarita Fonseca Castillo
- Secretaria Administrativa: Alicia Orozco Candelas

Existen 5 coordinaciones que dependen de la Secretaría Académica

- Coordinación de tutorías.
- Coordinación de servicio social.
- Coordinación de deportes y actividades artísticas.
- Coordinación de evaluación docente.
- Coordinación académica.

Existen 3 coordinaciones que dependen de la Secretaría Administrativa

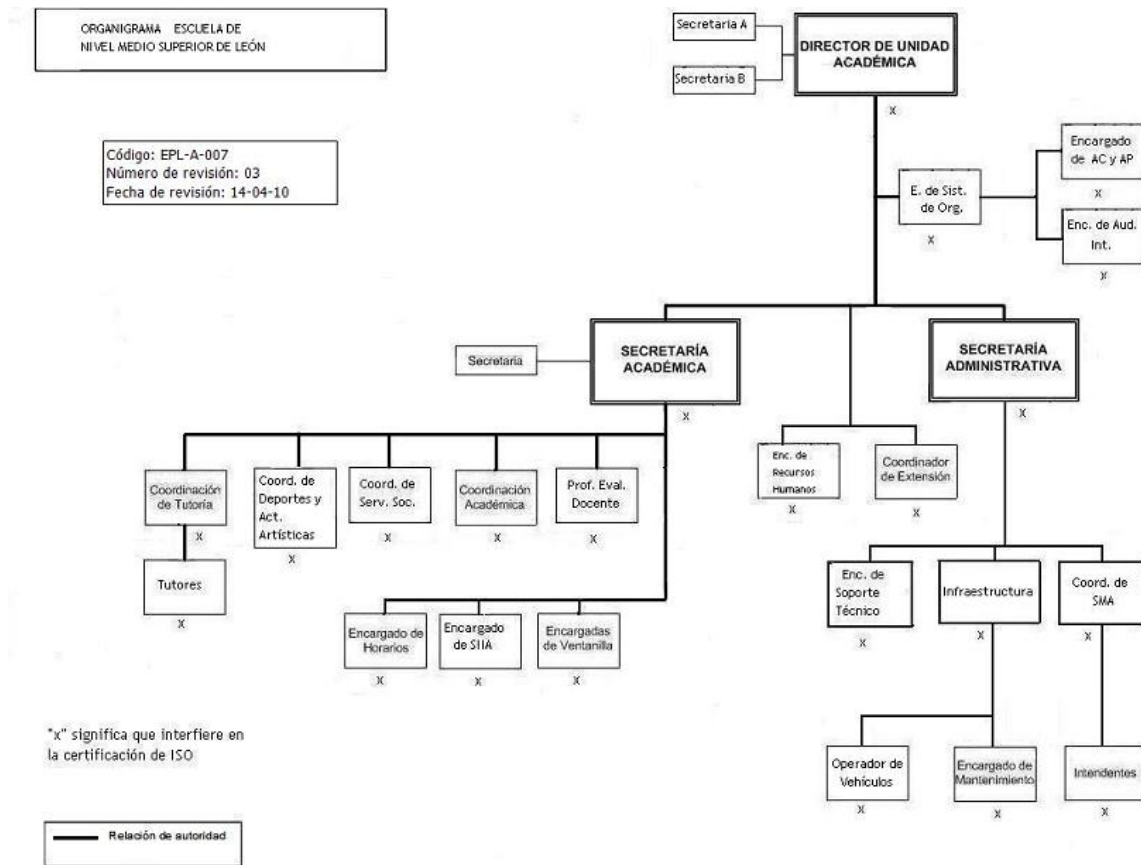
- Coordinación de soporte técnico
- Coordinación de infraestructura
- Coordinación de SMA

A su vez existen dos puestos que dependen mutuamente entre sí:

- Coordinación de extensión
- Coordinación de recursos humanos.

3.2.10 Organigrama

Ilustración 20 Organigrama funcional de la ENMSL.



Fuente: Secretaría Administrativa de la ENMSL.

3.2.11 Filosofía de la ENMSL

La capacidad de análisis, de autocrítica, el reconocimiento y el respeto a las diferencias individuales, son la base del perfeccionamiento de los sistemas, en particular de los educativos. Asumir un compromiso con la sociedad para que cuente con una Institución del nivel medio superior de calidad con profesores que no solo tengan los conocimientos científicos y tecnológicos, sino que además cuenten con las habilidades psicopedagógicas, clara conciencia social, actitud de apertura y flexibilidad. De ahí que el trabajo en equipo y la integración de todos los elementos institucionales logren el bienestar de la comunidad preparatoria en su conjunto

3.2.11.1 Misión de la ENMSL

La Escuela Preparatoria de León es una Institución pública que tiene por misión la búsqueda de la verdad a través de la creación, adquisición, preservación y comunicación del conocimiento a fin de formar hombres y mujeres que de manera integral y armónica se consoliden como líderes responsables, activos y competentes, útiles para la sociedad; dedicada a la superación constante de sus colaboradores proporcionando las herramientas tecnológicas y de vanguardia que contribuyan a una educación con un alto nivel de calidad.

3.2.11.2 Visión de la ENMSL

Ser una institución líder en la educación media superior sustentada en el respeto a la dignidad humana, la promoción del bienestar integral de las personas e igualdad de oportunidades de superación; con la sistematización de los procesos administrativos, científicos, sociales y culturales donde la calidad en la formación del alumno, docente y personal de apoyo refleje el proceso de mejora continua, la sana convivencia, la tolerancia y la pluralidad.

3.2.11.3 Valores de la ENMSL

Debe haber Instituciones con hombres y mujeres que puedan ejercer cabalmente sus libertades esenciales: libertad de pensamiento, libertad de opinión, libertad de acción, libertad de participación, libertar de disentir y libre albedrío. A continuación se enumeran los valores de esta institución:

- Integridad.
- Honestidad.
- Amor a la institución.
- Incorruptibilidad.
- Equidad.
- Justicia.
- Respeto.

- Responsabilidad.
- Conocimiento.
- Solidaridad.
- Libertad.

3.2.11.4 Compromisos de la ENMSL

Superación académica y personal. Mantener y mejorar la calidad académica de la Escuela Preparatoria de León desarrollando programas coherentes que vinculen compromisos, objetivos y actividades, asignando los recursos necesarios para ello. Sustentando estos programas y proyectos en la mejora de la comunidad preparatoriana.

3.2.11.5 Propósito de la ENMSL

La Escuela de Nivel Medio Superior de León, tiene como finalidad específica impartir formación básica integral de calidad y vanguardia, líder en las instituciones afines, acorde a la misión definida para el bachillerato de la Universidad de Guanajuato.

3.2.12 Sistema de Gestión de la Calidad de la ENMSL

La Escuela de Nivel Medio Superior de León ha establecido, documentado, implantado y mantiene un Sistema de Gestión de la Calidad y mejora continuamente su eficacia de acuerdo con los requisitos de la Norma ISO 9001:2008 como se describe a continuación:

La implantación se garantiza ejecutando los procedimientos documentados en el Manual de Calidad y el mantenimiento del sistema se asegura mediante el procedimiento de auditorías internas, el análisis de datos y la medición, análisis y mejora.

La Escuela de Nivel Medio Superior de León a través del Encargado del SGC:

- Determina los procesos necesarios para el Sistema de Gestión de la Calidad y su aplicación a través de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.
- Determina la secuencia e interacción de estos procesos.
- Determina los criterios y métodos necesarios para asegurarse de que tanto la operación como el control de estos procesos sean eficaces. Para ello, se han establecido indicadores de eficacia en cada proceso, así como los criterios y métodos para alcanzar las metas establecidas.
- Se asegura de la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar la operación y el seguimiento de estos procesos.
- Realiza el seguimiento, la medición cuando se aplica y el análisis de estos procesos.
- Implementa las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

La Escuela de Nivel Medio Superior de León gestiona estos procesos por medio de la planificación del Sistema de Gestión de la Calidad, por medio de la planificación del producto, mediante el desarrollo e implementación de los requisitos establecidos.

3.2.13 Procesos internos en la ENMSL

3.2.13.1 Enfoque al alumno

La ENMSL se asegura de que los requisitos del alumno se determinan y se cumplen con el propósito de aumentar su satisfacción. En entrevista personal al Ing. Bernardo Agustín Pérez Núñez¹⁹, comentó que las instrucciones que tienen los directores de las 10 ENMS del Estado, son que los maestros manifiesten conductas a favor de los alumnos, que sean constructivistas y se basen en competencias; que traten de hacer a un lado las actitudes impositivas de conocimiento de los maestros o que sean excesivamente tradicionalistas.

¹⁹ Secretario Académico del CNMS de la Universidad de Guanajuato.

Además la ENMSL cuenta con realizar un seguimiento de la información relativa a la percepción del alumno con respecto al cumplimiento de sus requisitos. El método para obtener dicha información se produce a través de la Encuesta de Satisfacción del Cliente. La primera es aplicada cada semestre una semana antes del inicio de los exámenes finales al 75% del total de los alumnos inscritos en el semestre.

La información será procesada en un periodo máximo de 2 meses a partir de la aplicación y de la información obtenida se realiza un gráfico, el cual es entregado inicialmente a los dueños de los procesos evaluados en calidad para que éstos a su vez emitan en un máximo de 5 días hábiles, una observación o comentario de manera obligatoria si su ítem tiene una variación +/- 0.50 comparado con el resultado inmediato anterior.

3.2.13.2 Responsabilidad y autoridad

En la Escuela de Nivel Medio Superior de León se asegura de que las responsabilidades y autoridades están definidas y son comunicadas dentro de la ENMSL a través de diferentes mecanismos:

- Organigrama.
- Matriz de Responsabilidades del Sistema de Gestión de la Calidad.
- Descripción de Puesto.
- Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato.

3.2.13.3 Comunicación interna

La ENMSL se asegura de que se establecen los procesos de comunicación apropiados dentro de la Escuela de Nivel Medio Superior de León y de que la comunicación sea de buena calidad, pertinente y oportuna.

La comunicación relacionada se lleva por medio de reuniones, memorandos, oficios, Minuta de Juntas, Tablero de Avisos y la Revisión por la Dirección.

3.2.13.4 Recursos humanos

El personal que trabaja y es contratado en la ENMSL debe ser competente para realizar sus funciones y contar con la educación, formación, habilidades y/o experiencia apropiadas.

La Escuela de Nivel Medio Superior de León:

- Determina la competencia necesaria para el personal que realiza trabajos.
- Cuando sea aplicable, proporciona formación o toma de otras acciones, para lograr la competencia necesaria.
- Evalúa la eficacia de las acciones tomadas.
- Se asegura que su personal sea consciente de la pertinencia e importancia de sus actividades y de cómo contribuyen al logro de los objetivos.
- Mantiene los registros apropiados de la educación, formación, habilidades y experiencias.

Ilustración 21 Entrada a la ENMSL en 2009 cuando aún era llamada la Preparatoria de León.



Fuente: cámara fotográfica personal, marca Cannon, tomada el 18 de octubre de 2009.

3.3 DATOS DE LOS ALUMNOS

3.3.1 Variables sociodemográficas

Según los datos enviados por Cordero Salazar (2011), Coordinadora de Área de Asuntos Escolares del Colegio del Nivel Medio Superior, la Escuela de Nivel Medio Superior de León, correspondiente al anterior período escolar de enero–junio del 2011, señala lo siguiente:

Existen un total de 1914 alumnos, de los cuales 959 son hombres y 955 son mujeres. La gran mayoría de ellos tiene entre 16 y 18 años, siendo raro observar alumnos de 19 años de edad y sumamente raro ver alumnos mayores de 20 años (ver tabla inferior).

Tabla 26 Datos de la población escolar de la ENMSL.

	HOMBRE	MUJER	TOTAL
TERCERO A SEXTO DEL PLAN ANTERIOR	615	654	1269
16 años	135	165	300
17 Años	278	303	581
18 Años	154	167	321
19 Años	39	16	55
20 Años	7	2	9
21 Años	1	1	2
22 Años	1		1
PRIMERO A SEGUNDO DEL PLAN ACTUAL	344	301	645
14 años	1	1	2
15 Años	152	155	307
16 Años	163	135	298
17 Años	22	10	32
18 Años	5		5
25 Años	1		1
TOTAL GENERAL	959	955	1914

Fuente: Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

3.3.2 Variables escolares

Tabla 27 Datos de la población escolar de Segundo Semestre la ENMSL.

GRUPO	TURNO	No. DE ALUMNOS
2ª	Matutino	41
2B	Matutino	38
2C	Matutino	40
2D	Matutino	37
2E	Matutino	37
2F	Matutino	39
2G	Matutino	40
2H	Matutino	40
2I	Matutino	40
2J	Vespertino	33
2K	Vespertino	40
2L	Vespertino	42
2M	Vespertino	37
2N	Vespertino	32
2º	Vespertino	33
2P	Vespertino	38
2Q	Vespertino	38
2C	Vespertino	19

Fuente: Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

Tabla 28 Datos de la población escolar de Cuarto Semestre la ENMSL.

GRUPO	TURNO	No. DE ALUMNOS
4ª	Matutino	31
4B	Matutino	42
4C	Matutino	34
4D	Matutino	36
4E	Matutino	40
4F	Matutino	36
4G	Matutino	41
4H	Matutino	38
4I	Matutino	35
4J	Matutino	32
4K	Vespertino	35
4L	Vespertino	27
4M	Vespertino	23
4N	Vespertino	33
4º	Vespertino	32
4P	Vespertino	29
4Q	Vespertino	16
5 AUNI	Vespertino	4
6 AUNI	Vespertino	2
TOTAL		566

Fuente: Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

Tabla 29 Datos de la población escolar de Sexto Semestre la ENMSL.

GRUPO	TURNO	No. DE ALUMNOS
4ª	Matutino	1
4I	Matutino	1
4K	Vespertino	2
4Q	Vespertino	1
6ABM	Matutino	35
6AEA	Matutino	18
6AIN	Matutino	45
6ASH	Matutino	47
6AUNI	Vespertino	1
6BBM	Matutino	36
6BEA	Matutino	19
6BIN	Matutino	41
6BSH	Matutino	35
6CBM	Matutino	44
6CEA	Matutino	21
6CIN	Vespertino	26
6CSH	Matutino	47
6CVIN	Matutino	1
6DBM	Vespertino	39
6DEA	Vespertino	24
6DIN	Vespertino	21
6DSH	Matutino	1
6DSH	Vespertino	29
6EBM	Matutino	40
6ESH	Vespertino	33
TOTAL		608

Fuente: Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

Tabla 30 Datos de la población escolar superiores a Sexto Semestre en la ENMSL.

10AUNI	Vespertino	1
11AUNI	Vespertino	1
4 6	Matutino	1
5DUNI	Vespertino	1
6AIN	Matutino	1
6DSH	Vespertino	1
7AUNI	Vespertino	18
8ABUNI	Matutino	1
8AUNI	Matutino	25
8AUNI	Vespertino	4
8BUNI	Matutino	35
9AUNI	Vespertino	5
TOTAL		94

Fuente: Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.

3.4 DATOS DE LOS DOCENTES

3.4.1 Modelo pedagógico oficial

Según el Programa Educativo (2010) de la Universidad de Guanajuato, se plantea en un ambiente abierto a la libre discusión de las ideas, donde se procurará la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, equitativa, con sentido humanista y conciencia social. En ella regirán los principios de libertad de cátedra, libre investigación y compromiso social y en la cual prevalecerá el espíritu crítico, pluralista, creativo y participativo²⁰.

La propuesta de modelo educativo, afirma que la verdad y la libertad sólo será posible vivirlas y promoverlas en un marco de respeto por la persona, las ideas o los actos humanos en sus entornos: natural, social, cultural y, por supuesto, en el ámbito universitario. Otras máximas que se comparten son la honestidad, la tolerancia y la congruencia. Sustentos imprescindibles de la convivencia y la interrelación humana para que, con actitud crítica y propositiva, se construya una sociedad más libre, justa, democrática y equitativa.

²⁰ Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato, artículo 4, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato. 15 de junio de 2007. p. 35.

La responsabilidad es otra idea valor irrenunciable que vive y fomenta la Universidad en todas y cada una de sus acciones que implican compromisos, tanto individuales como institucionales, para cumplir con la función social encomendada.

El compromiso social constituye un elemento más, integrado en la Misión Institucional y, por lo tanto, es otra característica del enfoque en la formación de las personas, a fin de coadyuvar a la transformación del entorno y, de esta manera, contribuir al desarrollo de la sociedad a la que se debe la Institución.

En el nivel medio superior, la aplicación del conocimiento y el impulso de los valores, debe favorecer, en los alumnos, el desarrollo de competencias que les permitan continuar con sus estudios en el nivel superior o insertarse en el mercado laboral de manera exitosa, tener la formación de ciudadanos responsables y libres con capacidad de pensar, decidir y actuar por si mismos para su beneficio y el de su comunidad.

3.4.1.1 El enfoque pedagógico

Es conveniente señalar que, para cumplir con los fines y funciones institucionales, se requiere precisar el enfoque pedagógico que los sustenta y enlaza, para que, mediante el desarrollo de los currículos, se logre la formación de los profesionales que la Universidad de Guanajuato se propone.

El enfoque que se asume presenta una serie de características, entre las cuales se mencionan las siguientes:

Centrado en el estudiante y en su desarrollo integral. Basado en la dinámica de una interrelación humana constructiva. Es interactivo y reflexivo, orientado a promover el perfeccionamiento de las capacidades del estudiante para aprender a conocer, atendiendo, de esta manera, su dimensión cognitiva; fomenta el desarrollo de actitudes y valores al tener en cuenta la dimensión afectiva; no olvida

que este proceso se realiza en el marco de una interrelación permanente con otros sujetos, promoviéndose así, la dimensión social.

Se orienta a preparar al estudiante para hacer frente a la realidad, desarrollándole la capacidad de anticipar escenarios y construir diversas opciones de futuro; a que conozca y pueda aplicar lo disciplinario y a su formación como persona, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias profesionales para lograr el desarrollo de pensamiento crítico, formación humanística, cultural y deportiva, capacidad de liderazgo y espíritu emprendedor, compromiso social, conocimiento multicultural, capacidad de adaptación y a enfrentar y resolver problemas.

Centrado en el aprendizaje del estudiante. Promueve el desarrollo de sus habilidades intelectuales, fomenta su motivación, participación activa y responsabilidad para aprender y conocer, propicia el estudio independiente y el trabajo cooperativo, facilita la aplicación de aprendizajes (vinculación teoría y práctica).

Para lograr lo anterior, la práctica docente se orienta a atender los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerar sus conocimientos y capacidades previas, diversificar las tareas y escenarios para alcanzar el aprendizaje; abordar el conocimiento con visión multidisciplinaria, a utilizar las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje; y promover la evaluación como proceso de retroalimentación, paralela al proceso de aprendizaje. Con este enfoque, el profesor deja de ser un simple transmisor de información, para desempeñarse más como tutor y promotor de aprendizajes de sus estudiantes, proceso que incluye el desarrollo de las capacidades intelectuales y el acompañamiento para su formación integral.

Dinámico. En el proceso formativo intervienen diversas variables tales como: distintos tipos de contenidos, formas de agrupamiento diversificadas,

características de las disciplinas, contextos culturales y sociales, así como distintos individuos, -estudiantes y profesores- por lo que las metodologías, técnicas y estrategias son flexibles y se adaptan a las diversas situaciones de aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar. Estas actividades no son estáticas, por el contrario, se desarrolla un dinamismo en el cual se manifiestan una multiplicidad de relaciones, acciones y reacciones que se establecen entre docentes y estudiantes durante el proceso formativo.

Innovador. Es una característica para mantener la congruencia con los cambios del contexto y el acelerado desarrollo del conocimiento, por lo que realizar de manera creativa, favorable, intencional y anticipada, las transformaciones y ajustes para abordar los contenidos; desarrollar las metodologías, estrategias, técnicas, prácticas y procedimientos; y la aplicación pertinente de los medios y recursos de comunicación del saber, es imprescindible.

Fundamentado en el paradigma de la educación permanente. El mundo actual exige que todas las personas puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Saber aprender y cómo lograrlo es un requerimiento cada vez más apremiante para poder comprender y asimilar la gran cantidad de información y conocimiento de la realidad. Por lo tanto, los postulados de Jaques Delors: —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser—, son fundamentales para este enfoque; así como el aprender a emprender.²¹

3.4.1.2 Marcos de Referencia

La Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato 2007 en sus artículos 3 y 4 expresa la naturaleza y Misión de la Institución, señalando que es un organismo público autónomo y por ello tiene la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí misma. Sus fines son educar, investigar y difundir la cultura; determinar sus planes y programas; así como fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal y administrar su patrimonio.

²¹ Federico Mayor Zaragoza, ex Director General de la UNESCO.

3.4.1.3 Misión de la Universidad de Guanajuato:

La Universidad de Guanajuato funciona en un ambiente abierto a la libre discusión de ideas, se procura la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa democrática, equitativa en sentido humanista y la conciencia social. En ella regirán los principios de libertad de cátedra, libre investigación y compromiso social y prevalecerá el espíritu crítico, pluralista, creativo y participativo— (Universidad de Guanajuato (2008). Ley orgánica 2007, Artículo 4).

3.4.1.4 Visión de la Universidad de Guanajuato

En la Visión de la Universidad de Guanajuato se establece que: —En el año 2020, será reconocida por la comunidad académica internacional como una de las 100 mejores instituciones en el mundo—.

Esto significa que la Universidad deberá caracterizarse, en ese año, por un conjunto de atributos igualmente relevantes (Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020).

3.4.1.5 Modelo por competencias en el Colegio del Nivel Medio Superior

El Colegio del Nivel Medio Superior, como parte de la Universidad de Guanajuato y preocupado por fomentar una educación humanista, en donde los alumnos son considerados como personas, promueve una formación integral. Realiza un diseño curricular adoptando un modelo basado en el desarrollo de competencias ya que también fomenta una educación integral, sin dejar de lado la base humanista que caracteriza a nuestra Máxima Casa de Estudios.

Mejorar la calidad de vida es aspiración de todo ser humano. Y la principal función de la educación es crear seres humanos de calidad. Por ello, los sistemas educativos deben centrar su atención en las personas que lo conforman, particularmente los estudiantes y sus necesidades.

El estudiante requiere de dos tipos de servicios por parte de la escuela: a) requiere de servicios que le permitan irse desarrollando como persona, ir aprendiendo en función de sus capacidades, ir fortaleciendo su autoestima, ir manifestando sus valores e ir desarrollando su capacidad crítica y creativa; b) también requiere que esos servicios le resulten útiles para la vida. Es obvio que necesita resolver lo inmediato: el proceso de desarrollo; pero también necesita tener la capacidad de prevenir y estar preparado, de ser competente, según los modelos pedagógicos de la educación para el siglo XXI. De ahí que lo más importante sea educar y aprender para y durante toda la vida.

Por tal razón, un sistema educativo debe considerar al ser humano en todas sus dimensiones, es decir como ser integral. Esta propuesta educativa tiene un punto de partida y un marco de referencia filosófico humanista: el de la persona a la sociedad. El maestro Paciano Feroso Estébanez (principalmente en su obra *Teoría de educación: una interpretación antropológica*) trata de acercarse al concepto de hombre atendiendo a varias de sus dimensiones que son tratadas por la antropología, la psicología, el existencialismo, el humanismo, la sociología, entre otras disciplinas. Las ideas de los párrafos siguientes son paráfrasis de lo que dice:

3.4.1.6 Conceptualizaciones sobre el hombre en esta Universidad

- El hombre es un ser corpóreo vivo: es un ser somatizado.
- El hombre es un ser con herencia y ambiente: parece cierto que el hombre, en parte, nace y, en parte, se hace.
- El hombre es un ser que evoluciona: la temporalidad es una categoría humana.
- El hombre es un ser defectivo (el hombre no nace completo) o *in-firmus* (el hombre es un ser inseguro: enfermo, es decir, requiere de muchas cosas, entre otras: educación).

- El hombre es un ser abierto (por su inteligencia, por su libertad, porque es capaz de aprender) y dialógico (por su comunicación y su capacidad de simbolizar).
- Existe una dimensión personal del hombre. Su estructura integral es la tesis más importante (para la Antropología integral). La personalización es un proceso básico de la educación.
- El hombre es un ser espiritual, entre otras cosas (por ejemplo, educable y perfectible, trascendente y esperanzador).
- El hombre es un ser de contrastes y de conflictos; el enigma de la conflictividad del hombre no es algo que pueda desaparecer.

3.4.2 Variables sociodemográficas de los docentes

Según Navarro Concha (2011), coordinadora de Recursos Humanos de la ENMSL, hasta el mes de marzo de 2011 existen 139 docentes de los cuales 7 de ellos, aparte de ser administrativos, son docentes.

3.4.2.1 Edad

La edad de los docentes en promedio es de 43.35 años, los cuales oscilan entre los 25 y los 94 años. Cabe aclarar que la mayoría de docentes se encuentran en un rango entre 40 y 49 años de edad.

Tabla 31 Clasificación de las edades de los docentes de la ENMSL.

CATEGORÍA DE EDAD	NÚMERO
Sin dato	3
20-29	9
30-39	30
40-49	56
50-59	31
60-69	9
70-79	0
80-89	0
90-99	1
Total	139

Fuente: directa.

3.4.2.2 Género

Tabla 32 Clasificación por género de los docentes de la ENMSL.

CATEGORÍA DE GÉNERO	NÚMERO
Hombres	81
Mujeres	58
Total	139

Fuente: directa.

3.4.2.3 Estado civil

Tabla 33 Clasificación de los diferentes Estados Civiles de los docentes de la ENMSL.

CATEGORÍA EDO. CIVIL	NÚMERO
Casado	100
Divorciado	1
Unión libre	2
Soltero	35
Total	139

Fuente: directa.

3.4.2.4 Nivel profesional

Según el Depto. de Recursos Humano existen 3 maestros con grado de doctor, 88 con grado de licenciatura, 43 con maestría, 1 con carrera comercial, 2 pasantes y uno con preparatoria solamente.

Tabla 34 Clasificación de los diferentes niveles profesionales de los docentes de la ENMSL.

CATEGORÍA POR NIVEL PROFESIONAL	NÚMERO
Doctorado	3
Maestría	43
Licenciatura	89
Carrera comercial	1
Pasantes	2
Bachillerato	1
Total	139

Fuente: directa.

3.5 VARIABLES LABORALES DE LOS DOCENTES

3.5.1 Experiencia profesional en la docencia

Estos datos no fueron proporcionados por el departamento de recursos humanos.

3.5.2 Antigüedad en la institución

En promedio los maestros tienen una antigüedad de 14.3 años, pero los hay desde 44 años de antigüedad hasta con menos de un año.

Tabla 35 Clasificación de las diferentes categorías de antigüedad de los docentes de la ENMSL.

CATEGORÍA DE ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	NÚMERO
Menos de 1 año	4
1 – 5	23
6 – 10	32
11 – 15	16
16 – 20	35
21 – 25	13
26 – 30	8
31 – 35	5
36 – 40	2
41 – 45	1
Total	139

Fuente: directa.

3.5.3 Tiempo completo, tiempo parcial o por contrato

Estos datos no fueron proporcionados por el Depto. de Recursos Humanos

3.5.4 Número de horas frente a grupo

Tabla 36 Clasificación por horas de trabajo frente a grupo de los docentes de la ENMSL.

CATEGORÍA POR NÚMERO DE HORAS FRENTE A GRUPO	NÚMERO
1 – 5	11
6 – 10	29
11 – 15	17
16 – 20	24
21 – 25	11
26 – 30	21
31 – 35	4
36 – 40	13
41 – 45	2
46 – 50	5
Total	139

Fuente: directa.

CAPÍTULO CUARTO

MARCO METODOLÓGICO

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 METODOLOGÍA

4.1.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación seleccionada es el de una investigación mayoritariamente exploratoria y descriptiva, así como minoritariamente correlacional. En las investigaciones exploratorias se pretende conocer cómo se manifiesta un fenómeno, y en las investigaciones descriptivas se pretende medir con precisión; por lo tanto, se pretende conocer y medir los factores implicados en el estrés, la metodología tradicionalista y las actitudes de los alumnos. La investigación también es correlacional porque en este tipo de investigaciones se pretende medir la relación que existe entre variables, es decir, la variable estrés, metodología docente y actitudes de los alumnos. El diseño de investigación es de corte transversal, porque medirá en determinados momentos.

Tabla 37 Tipo de investigación.

TIPO DE INVESTIGACIÓN	ÉNFASIS	JUSTIFICACIÓN
CORRELACIONAL	Minoritario	Establecer una relación entre la variable estrés, metodología docente y actitudes de los alumnos
DESCRIPTIVA	Mayoritario	Medir con precisión los factores que producen estrés Medir con precisión los factores implicados en la metodología docente
EXPLORATORIA	Mayoritario	Conocer los factores que producen estrés Conocer las actitudes negativas de los alumnos

Fuente: personal y directa.

Aunque los niveles de investigación mencionan que el tipo de investigación correlacional es más importante que la descriptiva y ésta que la exploratoria, para esta tesis se menciona por esta razón primero la investigación correlacional y sus hipótesis, aunque la investigación descriptiva y exploratoria es más vasta, por ese motivo se menciona que el énfasis es minoritario en el tipo correlacional.

4.1.2 Formulación de la hipótesis

Hipótesis central. “A mayor metodología tradicionalista, actitudes más negativas del alumno hacia el docente y, por ende, un efecto que incrementa su estrés.

Ausencia de hipótesis. Para los planteamientos descriptivos estadísticos se omiten hipótesis (Hernández Sampieri et al. (2010).

Hipótesis con alumnos. Los alumnos que se encuentran ante una metodología tradicionalista, presentan más actitudes negativas hacia el docente que los alumnos que tienen una metodología activa.

Hipótesis de los docentes con mayor tradicionalismo. Los docentes del género masculino, casados, con mayor antigüedad como docentes, así como con más horas frente a grupos, presentan una mayor metodología tradicionalista que el resto.

Hipótesis de los docentes con mayor estrés. Los docentes del género femenino, solteros, con mayor antigüedad docente, con más horas de trabajo en la institución, de profesiones diferentes a las humanistas, presentan mayor estrés docente.

4.1.3 Definición de las variables

Por lo tanto para esta investigación las variables son:

- Variable asociada n. 1: Metodología tradicional.
- Variable asociada n. 2: Actitudes negativas de los alumnos.
- Variable asociada n. 3: Estrés del maestro.

4.1.3.1 Definición operativa de Metodología Tradicionalista

Los *Metodología Docente* de los maestros de la ENMS de León están agrupados en dos grandes áreas que se entrecruzan en un continuum —entre el

Tradicionalismo Metodológico y la Educación Moderna—, y son susceptibles de medición con base al número obtenido al promediar los resultados de la *Escala de Medición de la Metodología Docente*. En esta escala, el número 5 representa el máximo tradicionalismo en los ítems pares y el mínimo tradicionalismo en los ítems nones, un maestro equilibrado se encontraría en el número 3 en ambos casos.

Su definición operativa propuesta dice: es el tipo de metodología caracterizado por cuatro áreas de impacto docente que se constituyen con la relación escasa maestro-alumno, el uso de métodos deductivos que mantienen la pasividad del alumno, los conocimientos impuestos y el funcionamiento del aula como si fuera un auditorio, lo cual es susceptible de cómputo a través de la Escala de Medición de los Estilos Docentes (EMMD).

4.1.3.2 Definición operativa de Estrés Docente

Presiones en el entorno social, físicas o mentales, inmediatas o diferidas en el tiempo, que sufre el docente y le demandan adaptación, las cuales impactan desfavorablemente a su psique y son susceptibles de medición a través de la Escala de Medición del Estrés Docente (EMED).

4.1.3.3 Definición operativa de Actitudes negativas de los alumnos

Grado de aceptación respecto del trabajo que presenta el maestro en el aula y que se establece con sus alumnos en el transcurso de su relación, lo cual es posible de medición a través de las *Preguntas para medir las Actitudes y Conductas hacia la Metodología Tradicionalista y Moderna*.

4.1.4 Tamaño de las muestras

4.1.4.1 Tamaño de la muestra de docentes

Muestra cualitativa. La muestra cualitativa de los maestros se fijó en 12 docente ya que se llegó a un *punto óptimo de saturación*, aunque dicha muestra constituye

poco menos del 10 por ciento de los maestros activos, como se verá en la parte Teoría Fundamentada, no se requiere una muestra amplia sino solamente válida para los criterios establecidos.

Muestra cuantitativa. En virtud que la investigación se realiza con el total de docentes que son 139, no se habla de muestra sino de Universo. Aunque no se logró que los 139 maestros contestaran la muestra, y solamente contestaron 56 maestros, dichos maestros son suficientes e inclusive superiores a la muestra que pide el *alpha* al 5%.

4.1.4.2 Tamaño de la muestra de alumnos

Muestra cualitativa. Está constituida por 18 alumnos, los cuales equivalen a poco menos del 1 por ciento de la población actual, pero al ser una entrevista cualitativa, lo que se pretende no es tener representatividad muestral, sino entender qué hace que el alumno “estrese” al maestro.

4.1.4.3 Confiabilidad Muestral idónea con un *alpha* al 5%

Aunque se pretendió medir al universo poblacional de docentes en la parte cuantitativa de la prueba —constituido por 139 maestros—, por diversas razones solamente se obtuvieron 56 maestros del total.

Tomando la muestra como si fuera una proporción entre los profesores que tienen *estrés* respecto de los que no lo tienen, y aceptando un 10% de error, se obtuvo un *alpha* del 5% con una muestra de 26 maestros. Por lo tanto, la muestra está suficientemente holgada ya que se rebasó en más del doble lo requerido por la fórmula estadística, es decir, 56 maestros.

Lo anterior con base a la siguiente fórmula para obtener el valor muestral para poblaciones finitas, según Elorza (2001):

$$n = \left(\frac{(p \cdot q) z^2 N}{(EE)^2 (N - 1) + (p \cdot q) z^2} \right)$$

$$n = \left(\frac{(.25)3.8416 * 139}{(0.01)^2 (139 - 1) + (.25)3.8416} \right)$$

$$n = \left(\frac{533}{5.301408} \right)$$

$$n = 25.1811594$$

Tabla 38 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral del 5%.

Alfa	5%
EE	10%
Z	1.95
P	0.5
Q	0.5
N	139
N	25.1811594

Fuente: directa con auxilio del programa Excel

Por otro lado, realizando el cálculo con base en las desviaciones estándar de los dos instrumentos principales (el estrés docente y la metodología docente), y gracias a la fórmula de Elorza (2001) utilizada para la obtención de este tipo de muestras, se lograron los procesamientos de las tablas inferiores:

$$n = \left(\frac{z^2 \sigma^2 N}{\sigma^2 (N - 1) + z^2 \sigma^2} \right)$$

Muestra para la medición del *Estrés Docente* con base en la media y la desviación estándar.

Tabla 39 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral que indica que son suficientes 17 maestros para contestar la EMED.

Alfa	5%
Z	1.96
N	139
Error	12.2
Σ	26.32
Media Estrés Docente	122.14
N	17.23

Fuente: directa con auxilio del programa Excel.

Muestra para la medición de la *Metodología Tradicionalista* con base en la media y la desviación estándar.

Tabla 40 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral que indica que son suficientes 10 maestros para contestar la EMMD.

Alfa	5%
Z	1.96
N	139
Error	6.15
Σ	10.44
Media Metodología Trad.	61.55
N	10.14

Fuente: directa con auxilio del programa Excel.

Con esta segunda fórmula se calcula el tamaño de la muestra con base en la media aritmética de los resultados obtenidos, obteniendo el 10 por ciento de error aceptado, así como las desviaciones estándar de los resultados obtenidos. Como se puede apreciar, en la *Metodología Tradicionalista* la desviación estándar es sumamente menor respecto de la media, por lo cual con tan sólo 11 maestros es válida la muestra; en el caso del Estrés Docente con 18 maestros.

4.1.5 Técnicas de investigación

El método utilizado es el exploratorio, descriptivo y correlacional. La técnica que se utiliza para la medición del estrés y la actitud docente, son las escalas que dentro de este mismo capítulo se mencionan. Para la obtención de los resultados se hace uso de la Estadística inferencial y paramétrica.

Tabla 41 Técnicas de investigación.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	TIPO DE INVESTIGACIÓN	VARIABLE MEDIDA	SOPORTE TEÓRICO-EMPÍRICO	INSTRUMENTO	ORIGEN
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	Exploratoria	Estrés Docente	Teoría Fundamentada	Entrevista	Construido por el investigador
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	Descriptiva	Estrés Docente	Teoría fundamentada y teoría de la construcción de escalas	Escala	Construido por el investigador
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	Descriptiva	Metodología Docente	Marco Teórico y teoría de la construcción de escalas	Escala	Construido por el investigador
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	Exploratoria	Actitudes y conductas de alumnos	Marco Teórico y teoría de la entrevista	Entrevista	Construido por el investigador
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	Correlacional	Metodología docente y estrés docente	Teorías de correlación	Programa Excel	Office 2010

Fuente: directa.

4.2 METODOLOGÍA CUALITATIVA: TEORÍA HERMENÉUTICA Y FENOMENOLÓGICA

La hermenéutica surge en forma difusa con autores historicistas en Alemania, particularmente Dilthey. El planteamiento fundamental de la hermenéutica es opuesto al positivismo; el cual afirma que no existe un lenguaje observacional puro; todo lenguaje es interpretación, todo conocimiento es interpretación.

Para Ferraris (2002), lo más importante, según esta corriente, es la teorización, el interés en datos cualitativos, el rechazo a lo cuantitativo, el manejo crítico del lenguaje, así como una diferencia importante entre las ciencias naturales y las sociales.

En el positivismo, los científicos hacen ciencia "neutra"; en la hermenéutica la ciencia se supedita a la práctica social, de acuerdo con las determinantes ambientales. En una, es el conocimiento por el conocimiento; en otra, es el

conocimiento para la acción (de ahí deriva también el enfoque de la investigación acción).

El énfasis está en la realidad como una "totalidad", de la que no puede aislarse ningún elemento pues correría el riesgo de perder *su* sentido. También rechaza el análisis cuantitativo. En la práctica, las actividades "científicas" no se disocian de las posiciones de los científicos (políticas, culturales, etc.), las cuales influyen de manera decisiva en el conocimiento. Otras características de este método son:

- La realidad es cognoscible.
- Los procesos y los objetos están relacionados y son interdependientes.
- Todos los conocimientos son verdades relativas.
- La realidad está en continuo cambio, movimiento y transformación.
- La realidad se presenta en diversos grados y niveles.
- La práctica es el criterio de verdad del conocimiento.

La Hermenéutica y la Psicología Comprensiva

Dilthey consideró que la Psicología había que entenderla como una ciencia del espíritu y no como una ciencia de la naturaleza, debiendo perseguir un conocimiento descriptivo, cualitativo, comprensivo, vivencial e intuitivo, en proyectos próximos a las ciencias de la cultura. También consideró que la metodología debería seguir la vía descriptiva y comprensiva, y no la analítica y causal-explicativa. La vida psíquica no se ajusta a los modelos fisicalistas²² propios de las ciencias naturales, por la especial imposibilidad de someterla a medición y cuantificación.

Para Dilthey el hombre no es una cosa sino un individuo situado en la historia, transcurriendo su vida en un mundo simbólico y cultural, que solo puede ser objeto

²² Según Carnap: "Toda proposición de psicología puede formularse en lenguaje fisicalista. Para decir esto en el modo material de hablar: todas las proposiciones de psicología describen acontecimientos físicos, a saber, la conducta física de los humanos y de otros animales. Esta es una tesis parcial de la tesis general del fisicalismo que reza que el lenguaje fisicalista es un lenguaje universal al cual puede traducirse cualquier proposición.

de comprensión y no de explicación en el sentido de relación causal. El hombre es un ser global y solo se le puede explicar desde su cultura y circunstancia

Critica al positivismo por sus interpretaciones mecanicistas generales, no podía arrojar luz sobre el verdadero hecho psíquico, pues tal postura olvida que el hombre se mueve por razones que sólo son suyas, siendo en cierta forma dueño de su destino y por tanto único.

La vida humana solo es abordable a través de la búsqueda comprensiva que se empeñe en resaltar el sentido histórico-personal de los hechos mentales de cada sujeto concreto, contando con los eventos biográficos conscientes que han conformado su devenir: sólo su historia nos dice lo que es un hombre.

Lo psíquico queda delimitado por el marco de la experiencia consciente, donde se da una causalidad psíquica, una conexión vital, distinta a la que domina en la naturaleza exterior, pues tal conexión tiene sentido para el sujeto.

El hombre es un individuo que hace su historia y no una maquina regida por leyes físicas. La Psicología debe estar cerca de las artes, la literatura, la historia, lo cultural,

El tratamiento de la Psicología debe fundamentarse en el estudio del sentido de los actos humanos. No necesitamos generar hipótesis. Los contenidos de la consciencia individual y las conexiones conscientes nos dan los datos. Los datos vienen solos.

Para Martínez Migueles (1997), Dilthey exalta a Marco Aurelio y Séneca porque no fueron explicativos. Precisamente su cualidad es que son comprensivos. Durante todo el siglo XIX los científicos de las ciencias sociales tomaron ejemplo de las ciencias naturales, lo cual es rechazado abiertamente por este autor, que considera que ciertas ciencias no pueden ser tomadas como las naturales, como la Filosofía, Psicología, Historia, Derecho, etc.; el nombre correcto debe ser el de ciencias del espíritu. Cree que en las ciencias humanas el

mecanismo fundamental para comprender los fenómenos no es el principio de causa y efecto, sino el empleo de la comprensión y penetración humana.

Dilthey aplicó el nombre que Friedrich Schleiermacher había dado al proceso de investigación hermenéutica: círculo hermenéutico. Este método fue considerado por Dilthey crucial para aportar el fundamento necesario a las ciencias del espíritu. Que el proceso sea circular hace referencia a la interdependencia de significado entre el todo y sus partes. Dilthey cree que no es posible conocer la vida humana a través del modelo explicativo. La naturaleza humana no puede expresarse en una forma simple y con una explicación; la vida humana no puede ser comprendida como una máquina, como dijo Hobbes, o Descartes.

Droysen realiza la diferencia entre explicar (erklären) y comprender (verstehen), que ampliaría Dilthey y Jaspers. Mientras que explicar viene del verbo desplegar: dividir una cosa para ver sus partes; comprender es el proceso contrario, significa abarcar, captar las relaciones internas de un todo; respetando la indivisibilidad de los fenómenos.

Para Dilthey, la manera de ser de lo psíquico, excluye la causalidad y el atomismo, lo cual se considera de suma importancia para las entrevistas y observaciones que se realizarán con los maestros. Por lo tanto, se toma de la Psicología Comprensiva la descripción de los hechos psíquicos tal como se dan en la vivencia (erlebnis), bajo los siguientes postulados (Martínez Miguélez, 1997)

- La vida psíquica es inexplicable, solo se puede observar y describir.
- La vida psíquica son vivencias, que no pueden explicarse como sensaciones, instintos o reflejos.
- Comprender una conducta humana es comprenderla desde el punto de vista de la intención que la anima.
- Los individuos necesitan ser comprendidos dentro de su contexto cultural y social.

Se deben hacer explícitos sus principios de organización y estructuras. Se tienen que identificar las categorías de vida: procesos que implican relaciones y significados.

Dilthey cree que es importante ir más allá de la fenomenología, pues ella se queda en la vivencia del otro, pero puede el otro no hacer consciente muchas cosas. También reconoce la percepción positivista, pero cree que percibimos y reconocemos el significado de las cosas, no nos quedamos nada más en la sensación.

Existen tres condiciones para comprender la vida psíquica.

1. Familiarizarse con los procesos mentales de los demás.
2. Conocer el contexto.
3. Conocer la cultura y sociedad.

La escuela fenomenológica de Edmundo Husserl

La fenomenológica es una ciencia de la consciencia pura, liberada de presupuestos y propensiones naturalistas, así como de implicaciones espirituales. Es una ciencia filosófica, basada en la inspección inmanente o contemplación de la esencia, anterior a la Psicología e independiente de ella. La fenomenología pide que se analice más allá de las experiencias inmediatas, persiguiendo destacar las esencias o elementos puros de las mismas.

La fenomenológica trata de describir las experiencias mentales y sus objetos según el modo en que aparecen y la Psicología trata de explicar las experiencias mentales, buscando sus interrelaciones causales

Momentos fenomenológicos

Con base en lo anterior, se pretende utilizar de forma principal el método cualitativo, con la presencia de momentos fenomenológicos para clarificar y retornar a la presencia del fenómeno puro.

Existen dos motivos para utilizar el método fenomenológico, según Ferraris (2002):

- Primero: cuando no hay razones para dudar de la bondad de la información.
- Segundo: cuando el investigador no ha vivido las experiencias de quien está investigando.

Aunque el investigador sí ha vivido, como todos los docentes, situaciones casi similares a las de los demás maestros, para esta investigación se utilizarán momentos de este método, con el objetivo de hacer una parada y un despojamiento de prejuicios (*epoché*), lo cual es necesario para revalorar y evidenciar permanentemente a los constructos teóricos hechos por el hombre y que no tienen existencia propia en la realidad (Rojas Parada, 2001).

4.2.2 Breve repaso del surgimiento de la metodología hermenéutica y fenomenológica

Para Schleiermacher (2000), la interpretación correcta de un texto debe tener dos dimensiones: por un lado la objetiva y, por otro, la subjetiva. La objetiva estaría constituida por la reconstrucción del contexto en donde el autor realizó la obra, es decir por la precisión histórica de los elementos del entorno que envolvieron al autor. La subjetiva estaría dada por el traslado mismo al lugar del autor, pero con el objetivo de penetrar en la espiritualidad para adivinar. Es decir, por el deseo de estar dentro de los sentimientos que hicieron percibir de esa forma peculiar al autor, y por esa comprensión supuesta.

Schleiermacher definió a la hermenéutica de las siguientes maneras:

- Como un saber práctico que implica una reconstrucción histórica y adivinatoria (objetiva y subjetiva de un discurso).
- Como el arte de evitar el malentendido al interpretar lo ajeno.

- Como un intento de tratar de comprender al tú, a través de la construcción del otro²³.

Aparte de lo anterior, también postula la creación del *Círculo Hermenéutico*. Este círculo se puede interpretar, por un lado, como un preconocimiento de la totalidad de la obra que se debe interpretar y, por otro, como la necesaria pertenencia, tanto de la obra como del intérprete, a un ámbito mayor. La comprensión intuitiva debe ir acompañada con la comprensión histórica, en la combinación de ambas se cumple la tarea hermenéutica.

Existen tres conceptos que hay que definir cuando se habla de la hermenéutica de Schleiermacher:

- Adivinar, significa utilizar la intuición para lograr la aproximación a los sentimientos del autor.
- Presentir, es concebir un sentido inmediato.
- Fusionar, es juntar los datos históricos aislados.

Se debe comprender la totalidad para comprender la obra individual y, ésta a su vez, no tiene valor sino como mediadora para entender el todo.

Dilthey hace la distinción entre explicar y comprender. Amplía la hermenéutica a lo humano, desarrolla su historicismo que es el comprender el contexto de las manifestaciones espirituales humanas. Para Dilthey, se puede entender por qué toda manifestación humana genera estructuras que son entendibles para la comprensión.

Para Ricoeur (1988), la distancia es positiva y solamente gracias a ella se puede interpretar. El texto hace que se fije la intención del autor, para posteriormente desgarrarlo de él.

²³ Todos compartimos la vivencia, por eso podemos comprender al otro, gracias a nuestra intuición.

Gadamer (1962) considera que el individuo está inmerso en prejuicios. “El pez no sabe que está mojado”, la persona no hace consciente sus prejuicios. Frente a un texto no puede haber neutralidad, se ve el texto a la luz de los prejuicios propios. La época de la ilustración tiene un prejuicio contra el prejuicio. El individuo es un ser histórico-espacio-temporal. El individuo no puede escapar a la tradición, no puede juzgar sin ella. El individuo reconoce y necesita autoridades (un tú que sepa más que el yo). Hay autoridades personales y autoridades históricas (la de la tradición). La tradición se vuelve acción en las costumbres y pensamiento en los juicios. Se pueden definir los prejuicios como categorías *a priori*, para comprender, los prejuicios son la realidad histórica del individuo.

Con el concepto *Fusión de Horizontes* Gadamer (1962), pretende describir el momento en que se realiza la comprensión, el momento en que el horizonte del intérprete, al relacionarse con el del autor, se ve ampliado y a la vez incorpora al otro; formando un nuevo horizonte “comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos”, menciona Gadamer. Desde la hermenéutica esto significa que la comprensión se da en un horizonte comprensivo en el presente que es la superación del horizonte histórico. Las categorías fundamentales de su propuesta son: comprensión-interpretación-confluencia de horizontes-prejuicios. Se refiere a horizontes de tiempo (pasado y presente-tradición). Consecución de un horizonte histórico para comprender lo que uno quiere sin que eso signifique que el intérprete adquiera el horizonte del autor, el horizonte histórico se gana moviéndose a una situación histórica, esto significa reconocer al otro y comprenderlo.

Por otra parte, la metodología fenomenológica tiene sus antecedentes distantes en Kant que señala: “Todo castillo de ideas nos comienza a parecer armónico, congruente e ideal si vivimos en él mucho tiempo”. Para ser objetivos es necesario salirnos de él.

Como menciona el mismo Husserl (1993) sobre la doctrina filosófica que él formó: “Entre la especulación y el raciocinio, no debemos perder la realidad de las

cosas”. Husserl consideró importante realizar una “Epoché”, lo cual se puede definir como una suspensión o parada; una salida de la manera común de mirar la cosa en sí misma, abandonando todos los preconceptos que con anterioridad se han adquirido. Para este autor, todo pre-conocimiento es un pre-juicio (Rojas Parada, 2001).

Por otro lado, Husserl cita a Franz Brentano, en donde realza la cualidad humana de la intencionalidad, que es el comportamiento dirigido al objeto. La intencionalidad define el proceso de la acción que es la vivencia. Es decir, cada quien tiene vivencias particulares sobre las cosas, estas son influidas por las intenciones y éstas a su vez pueden ser transmitidas como prejuicios, por eso es importante intentar despojarse con frecuencia de ellos. Esta es la principal justificación de la utilización del método fenomenológico con aplicaciones momentáneas en esta tesis doctoral.

4.2.3 Uso de la metodología cualitativa

Con metodología cualitativa se habla de técnicas interpretativas que tratan de describir y decodificar un fenómeno de ocurrencia natural; están más orientados a determinar el significado del fenómeno que su cuantificación. Esta metodología, a diferencia de las cuantitativas, permite conocer la percepción que los sujetos tienen de su realidad.

Según Anguera (1995), la metodología cualitativa tiene las siguientes características:

- La realidad es múltiple.
- Su objetivo es comprender, no describir.
- Hay una interacción entre sujeto y objeto.
- Utiliza la metodología ideográfica.
- La investigación por sí misma aporta valor.

4.2.1 Métodos utilizados en la investigación cualitativa

Para Martínez Miguélez (1997), la metodología cualitativa se puede clasificar de la siguiente manera²⁴.

- El método hermenéutico-dialéctico.
- El método fenomenológico.
- Método comprensivo y método naturalista.
- El método etnográfico.
- La investigación endógena.
- El método de la investigación-acción.
- La investigación teórica.
- El método de historias de vida.

Dentro de esta clasificación destaca el método comprensivo y naturalista que, como se mencionó anteriormente, describe, analiza, interpreta y registra situaciones naturales no modificadas. Es un método observacional, porque observa la realidad, también el método hermenéutico-dialéctico, que se fundamenta en la interpretación. Por lo cual, para esta tesis, ambos métodos son tomados en cuenta en las entrevistas y observaciones.

4.2.2 La investigación cualitativa

Para Hernández Sampieri et al. (2006), la metodología cualitativa se puede utilizar en proyectos, exclusivamente cualitativos o en investigaciones mixtas (como lo es esta tesis), también se puede utilizar en las fases exploratorias de una investigación, o para confirmar datos cuantitativos, al realizar entrevistas profundas para conocer, en qué medida fueron válidos los resultados).

²⁴ Estos métodos corresponden a los últimos capítulos de su libro (ver bibliografía).

4.2.3 Diferencias entre los procedimientos cualitativos, respecto de los cuantitativos

No se diferencian en contenido, sino en procedimiento y tratamiento de la información. Cualquier información puede cuantificarse, sea cuantitativa o cualitativa.

Perspectiva cuantitativa.

- Sólo la cuantificación produce material adecuado.

Perspectiva cualitativa.

- Imposibilidad de eliminar la subjetividad.
- Métodos complementarios.
- Investigación exploratoria.
- Contexto de descubrimiento o de justificación.

4.2.4 Preguntas alrededor del proceso cualitativo

Para lograr llevar a buen término la investigación cualitativa es necesario que exista una formulación constante de preguntas, algunas de las cuales pueden ser las siguientes:

- ¿Qué criterios se deben usar para evaluar procedimientos y resultados de forma adecuada?
- ¿Qué grado de generalización se puede obtener en cada caso y cómo garantizar la generalización?
- ¿Cómo presentar los procedimientos y resultados de la investigación cualitativa?

4.2.5 Proceso de investigación fases y tareas en la investigación cualitativa

El proceso de investigación cualitativa tiene varias fases, las cuales según algunos autores, como Hernández Sampieri y Álvarez-Gayou Jurgenson, pueden resumirse en las siguientes fases:

- Fase de entrada.
- Selección de informantes y casos.
- Realización de entrevistas y observaciones.
- Fase de recogida productiva y análisis preliminar.
- Fase de salida del campo y análisis intenso.
- Fase de escritura.

Con los siguientes procedimientos:

- El problema a investigar.
- Tipos de problemas de investigación.
- Dirigidas a describir: estados o procesos.
- Dirigidas a confirmar hipótesis o a generarlas.
- Diseño.

4.3 METODOLOGÍA CUALITATIVA: TEORÍA FUNDAMENTADA

4.3.1 Introducción

La Teoría Fundamentada, llamada en inglés *Grounded Theory*, es un método cualitativo de investigación caracterizado por el surgimiento de la teoría a partir de las investigaciones empíricas espontáneas. Para Hernández Sampieri y cols. (2010), la Teoría Fundamentada es una metodología cualitativa por excelencia ya que su método principal es el inductivo, aunque también se puede combinar con el deductivo; la característica fundamental de esta teoría se encuentra en que proporciona explicaciones aterrizadas en la realidad.

Gracias a esta metodología se puede conocer las áreas más importantes en un tema de estudio específico, como es el caso del *estrés docente*. Gracias a la Teoría Fundamentada y a la inducción, que se desprende de la misma, se trata de teorizar respecto de un fenómeno dado. La conceptualización y la relación de los datos se obtienen por el investigador de forma constante y retroalimentada.

Algunos investigadores han discutido si el resultado final de la Teoría Fundamentada puede considerarse científico, pues las inducciones no deberían generalizarse de forma inmediata (sino mantenerlas con las debidas reservas); pero para los creadores y defensores de esta Teoría se cumplen todos los pasos que pide la ciencia para poder generar teorías válidas. Para Glaser (1978), la Teoría Fundamentada es útil en investigaciones psicológicas o sociológicas y considera que sirve de forma más adecuada para explicar fenómenos de grupos u organizaciones.

Strauss y Corbin (1990), consideran que la Teoría Fundamentada también puede ser útil para entender mejor un fenómeno, por ese motivo se utiliza para complementar los factores que producen estrés en el docente de la ENMSL. En este caso no solamente se van a conocer las variantes o patrones, también se van a corroborar constructos anteriores, como los de Nogareda Cuixart sobre el estrés docente.

La Teoría Fundamentada establece ideas centrales que a su vez pueden relacionarse entre sí o con otras variables, por ese motivo se justifica para ampliar y corregir las ideas previas que se han producido en torno al tópico anterior. Esto fue un elemento esencial para elegir la Teoría Fundamentada para realizar la investigación sobre el *estrés docente*, porque se podía usar como apoyo para complementar la información previa y además contar con la posibilidad de realizar un desprendimiento de los conceptos a priori, prejuicios y marcos previos que pudieran ser erróneos para juzgar la realidad específica en la ENMSL.

Casos similares con muchas variables pero con diferentes respuestas son comparados para ver dónde puede encontrarse la clave de las diferencias, por ejemplo, si un maestro verbaliza dirección y otro verbaliza administración. Igualmente, los casos que obtienen la misma respuesta son examinados para ver qué condiciones tienen en común.

Según Hernández Sampieri y cols. (2010), para llevar a cabo la Teoría Fundamentada se requiere un método comparativo constante en conjunto con un muestreo teórico:

- A través del *método comparativo constante*, se codificarán y analizarán los datos para desarrollar conceptos que permitirán entender la forma como se presenta el estrés en los maestros de esta escuela.
- Mediante el *muestreo teórico*, los conceptos se redefinen para producir una teoría explicativa y, en el caso particular de esta tesis, se construye una escala Likert que sea suficientemente adecuada para medir los factores específicos que inciden en el estrés.

Para esta tesis la teoría fundamentada tiene dos objetivos, por un lado descubrir una teoría que permita comprender qué fenómenos se encuentran alrededor del estrés docente, por el otro, construir una escala Likert más precisa para medir cuantitativamente este fenómeno en el lugar a investigar.

El proceso de la teoría fundamentada inicia con la selección de estudio, que en este caso es la variable estrés. Para Glaser (1978), se va construyendo la teoría de forma constante a través de entrevistas, cuestionarios, pero también de forma importante de la experiencia anterior del investigador o de su percepción del fenómeno.

4.3.2 La muestra en la Teoría Fundamentada

Para la Teoría Fundamentada la muestra está vinculada con la teoría y la recogida de datos determina el tamaño de la muestra final, en caso de que las entrevistas

que se pretenden realizar, que en este caso serían 12, no aportaran suficientes datos para seguir desarrollando, tanto la teoría como la escala, entonces se procederá a ampliarla a 24 sujetos, en caso de que se requiera aún más información, se procederá a realizar incluso más entrevistas.

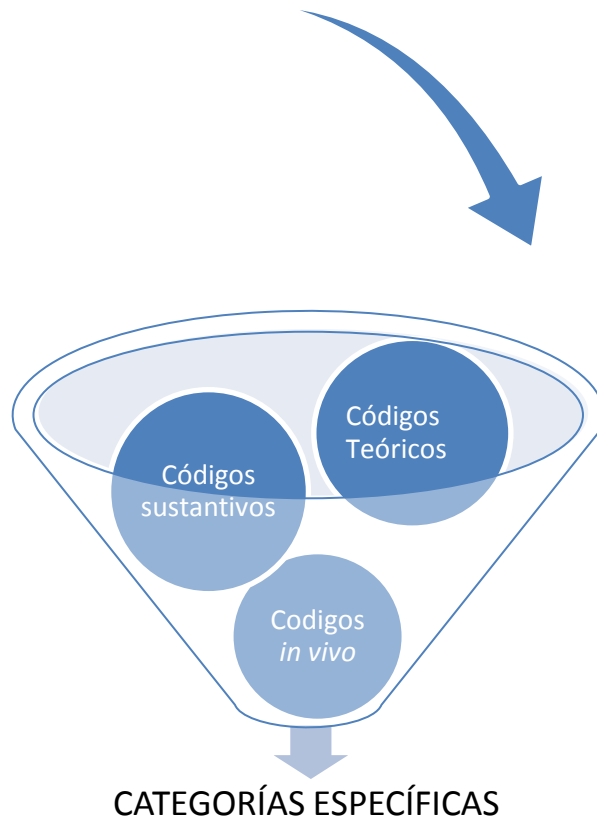
Es importante señalar que la muestra será seleccionada con el objetivo de entender cómo funcionan las variables sociodemográficas y laborales para la expresión de fenómenos productores de estrés. Por lo tanto, se establece una muestra por criterios, en donde su tamaño estará determinado por el desarrollo de las categorías.

A medida que los conceptos sean identificados y la teoría comience a desarrollarse se van produciendo los frutos de la investigación, que en este caso, al clasificarse dentro de *categorías específicas*, permitirán por si mismos teorizar los factores que desencadenan el estrés y, posteriormente, en la parte cuantitativa lograr que estos datos se corroboren de forma más amplia y deductiva.

4.3.3 Proceso de generación de las categorías específicas

A continuación se muestra un esquema de funcionamiento del método que se desprende de la Teoría Fundamentada utilizada para esta tesis.

CONCEPTOS VERTIDOS EN LAS ENTREVISTAS



Las categorías específicas proceden de los conceptos vertidos por los entrevistados de manera franca (aunque también de aquellas frases en donde se perciba por parte del entrevistador que existe Indexicalidad²⁵). Será necesario analizar las palabras que se relacionan entre sí, sus similitudes y diferencias entre ellas. Para Hernández Sampieri y cols. (2010) gracias al anterior trabajo se podrán generar códigos de tres tipos:

- **Los códigos sustantivos.** Son los que surgen de forma directa de los datos que vierten los maestros. También aquellos códigos que se le presentarán al maestro para su valoración, y que provienen de estudios previamente establecidos.

²⁵ La *indexicalidad* menciona que todo acto está relacionado con un medio social donde tiene lugar y, por lo tanto, su significado deber ser entendido en función de ése lugar de donde procede.

- **Los códigos “in vivo”.** Estos códigos proceden directamente del lenguaje empleado por los maestros. Estos códigos se diferencian de los sustantivos porque en apariencia no deberían entrar en una categoría previa, y son utilizados de forma muy específica por el docente que los vierte, también con cierto grado de indexicalidad.
- **Los códigos teóricos.** Son códigos más elaborados, los cuales proceden del análisis y comparación de lo vertido por el maestro en la entrevista, en donde se conjugó la observación y la percepción por parte del entrevistador. Estos códigos están organizados de tal forma que se puedan generar categorías generales o indicadores del estrés del docente.

Una vez que se tienen corroborados los códigos sustantivos, así como clasificados los códigos teóricos e “in vivo”, se procede a producir una categoría de amplitud relativa, la cual será sometida a contrastación con la realidad por medio de la metodología cuantitativa.

Es importante hacer notar que a la par de la entrevista es necesario que se recojan datos concretos sobre lo que percibe el investigador. Se deberá de ir anotando las ideas que puedan sugerir agrupaciones entre códigos para facilitar la obtención de una categoría más amplia. No es necesario intentar producir clasificaciones más amplias de forma inmediata, pues pueden esperar a un momento posterior una vez que se vea un panorama más amplio.

La parte final de la construcción de la Teoría Fundamentada es la creación de categorías generales, las cuales representan una teoría emergente, en este caso concreto, la teoría sobre las causas (categorías) generales y causas (categorías) específicas que producen el estrés en el maestro. Esta teoría emergente está respaldada por las pruebas empíricas, las categorías específicas y generales, que deberán contar con un nivel de saturación.

4.3.4 Nivel óptimo de saturación

Para Creswell (1998), se da la saturación de las categorías cuando los datos ya no agregan información importante a lo que se ha logrado recolectar. La obtención de la información en la Teoría Fundamentada es ir al campo (en este caso a las entrevistas) a obtener datos, analizarlos e ir de nuevo al campo hasta que las categorías de información se saturen, es decir, si en las últimas entrevistas se obtiene (aunque con otras palabras expresadas por el maestro) las mismas categorías, se puede dar por sentado que el proceso está concluido pues se llegó a un punto óptimo de saturación.

Para Glaser (1978) una categoría central representa un patrón explicativo. Dicho de otra forma, es la parte sustantiva del proceso. Conforme vaya yéndose de nuevo a las entrevistas se deberá comprobar su poder explicativo, su grado de abstracción, así como su nivel de relevancia con respecto a las demás categorías, para ver si puede ser sustituida por otra categoría.

4.3.5 Entrevistas

Ya que la entrevista es una técnica que se empleará como soporte para la Teoría Fundamentada, a continuación se hablará de ella. Para Nahoum (1985) La entrevista se puede entender como el método en el que una persona (la entrevistada) se dirige a otra (el entrevistador), intercambiando opiniones o informaciones en una conversación que se propone un fin determinado, distinto del simple placer de la conversación, es una técnica única, de incalculable valor. En efecto, la entrevista permite ir un poco más allá de los actos exteriores revelados por la observación para penetrar en la intimidad del sujeto estudiado. Hay entrevistas de encuesta o de investigación, de orientación, de selección, de trabajo, etc.

Una entrevista es una técnica de recopilar información por medio de la discusión. Excepto en circunstancias excepcionales, como cuando se sabe que un individuo no se comunica en lo absoluto, es una relación interpersonal directa

entre dos o más personas, una vía de comunicación simbólica principalmente verbal, objetivos prefijados y conocidos, una delimitación de roles asimétrica. Es uno de los métodos más antiguos y de uso más frecuente en la metodología cualitativa. Una entrevista no solo arroja el mismo tipo de datos que las observaciones, también proporcionan información sobre lo que la persona dice y hace.

Por esta razón una entrevista puede definirse como un intercambio verbal cara a cara en el cual una el entrevistador intenta obtener información de otra persona. Es un proceso de investigación: etapas observación, hipótesis, verificación. En la entrevista se observa formulando hipótesis, mientras en el curso de ella se verifican y rectifican las hipótesis en función de subsiguientes observaciones.

No solo el contenido de la entrevista varía de una situación a otra, sino que también puede variar mucho el tono de la entrevista establecido por el entrevistador. Algunos entrevistadores pueden influir en sus entrevistados haciendo que se sientan:

- Relajados y sensibles.
- Entendidos.
- Incomprendidos.
- Aceptados.

Sin embargo, los entrevistadores experimentados se esfuerzan por crear un clima receptor y positivo para realizar la entrevista.

Para Álvarez-Gayou Jurgenson, la entrevista en el enfoque cualitativo debe estar hecha con profundidad y la debe caracterizar lo siguiente:

- Debe contener preguntas no directivas y sin estructura al principio. Las más estructuradas se hacen en un segundo momento.

- Especificidad: debe sacar a relucir los elementos específicos que determinan el impacto de un evento en el entrevistado.
- Rango: Asegurarse de que todos los temas relevantes para la investigación se tocan en la entrevista.
- Profundización en el contexto personal.

4.3.5.1 Tipos de entrevista

Para Nahoum (1985), existen principalmente tres tipos de entrevista:

- *La entrevista dirigida.* En ella el entrevistador pregunta un cuestionario cerrado que siempre es idéntico para todos los candidatos.
- *La entrevista no directiva.* En ella el entrevistador hace preguntas más abstractas y las improvisa sobre la marcha, en función de las respuestas que se presenten. En este caso, el entrevistador se fija sobre todo en la personalidad, de modo que debe intentar no divagar, no dudar y no incurrir en contradicciones.
- *La entrevista mixta.* Este tipo de entrevista combina los dos anteriores, ya que una parte de las preguntas es fija mientras que otras se improvisan.

El tipo de entrevista más adecuada para esta tesis es la entrevista mixta, porque se tienen estructuradas las áreas que se van a preguntar, pero se pretende que exista espontaneidad por parte de los entrevistados. Tanto en la entrevista a maestros, como en la entrevista a alumnos.

Aspectos importantes que hay que seguir en una entrevista. Los entrevistadores profesionales son generalmente amistosos pero neutrales, demuestran interés pero no se entrometen, ni se manifiestan excesivamente al reaccionar ante los entrevistados. Son cálidos y abiertos, no muestran aprobación o desaprobación de lo que dice el entrevistado. También son capaces de desarrollar una conversación que fluye de un tema a otro, presta atención al entrevistado de cómo dice y cómo lo dice, los entrevistadores son pacientes, se sienten cómodos y no lo apresuran, también verifican sus comprensiones,

impresiones, y precepciones de las respuestas del entrevistado para aclararlas y asegurarse de que no las entendieron mal, también pueden hacer preguntas directas para llenar algunos huecos en su comprensión de los entrevistados.

Información que se debe registrar en la entrevista:

- Datos de identificación: nombre, edad, sexo, nacionalidad, domicilio, fecha de nacimiento, estado civil, fecha de la entrevista y datos similares.
- Propósito de la entrevista: empleo, ingreso psiquiátrico, psicodiagnostico, resolución de problemas o crisis, terminación o salida.
- Apariencia física: vestimenta, apariencia física, descripción física, trastornos o evidencias físicas.
- Conducta: actitudes y emociones, cooperativo, comunicativo o reservado, amistoso u hostil, defensivo.
- Educación y formación: escuelas a la que asistió, nivel que desempeño, planes para continuar la formación.
- Empleo: número de empleos o posiciones obtenidas, servicio militar, problemas en el trabajo.
- Intereses y actitudes: pasatiempos, actividades recreativas y sociales, actitudes hacia los demás, niveles de auto aceptación, aspiraciones y metas.
- Problemas actuales: detalles de los problemas presentes y planes para resolverlos.

4.3.5.2 Problemas de la técnica: Competencia personal del entrevistador

- Se debe captar el discurso del entrevistado.
- Descripción de los resultados de la interacción comunicativa.
- Formulación de inferencias para llegar a conclusiones.
- El entrevistador debe captar toda la información útil, reconduciendo el sentido de la entrevista en función de las respuestas que recibe.

- El marco teórico del que se parte define las inferencias, el contenido y el desarrollo o aspectos formales de la entrevista.

4.3.6 Panel de expertos

Se generará un panel de expertos sobre la temática acerca del estrés, lo cual vendrá a complementar a las entrevistas (en esta fase cualitativa).

- El objetivo que persigue es la llegada a acuerdos entre los implicados, provocando debates internos.
- Es una técnica libre: no tiene un plan prefijado ni coarta las expresiones de los integrantes.
- Exige la presencia de un moderador, que debe dominar técnicas de animación de grupos.
- Debe estar compuesto por entre cinco y diez personas.
- La duración máxima no debe sobrepasar los 90 minutos.
- La selección de los participantes dependerá de los objetivos del trabajo marcados con antelación.
- Se debe desarrollar más de un grupo de discusión con integrantes distintos para cada objetivo de la investigación.

4.4 METODOLOGÍA CUANTITATIVA

4.4.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación dentro de esta metodología es descriptiva y correlacional. Gracias a la investigación cualitativa y al Marco Teórico se pudieron conocer y diseñar instrumentos para medir de forma precisa. En la investigación descriptiva se pretende medir de forma numérica cada concepto, obtener promedios, desviaciones estándar, números máximos y mínimos, etc.; es decir, se pretende cuantificar en qué medida le afectan los factores de estrés al docente y cómo se relacionan con la metodología tradicionalista. Para el análisis de la relación entre la variable Metodología Tradicionalista y Estrés docente, el tipo de investigación

indicada es el correlacional, que utilizará el Coeficiente de Correlación de Pearson, el cual se puede medir con una función del programa Excel.

4.4.2 Técnicas de investigación

La técnica que se utilizará para la medición del estrés y la metodología tradicionalista son las escalas que abajo se mencionan. Para la obtención de los resultados se hará uso de la estadística inferencial paramétrica.

4.4.3 Escala de Medición del Estrés Docente (EMED)

4.4.3.1 Construcción de la Escala de Medición del Estrés Docente

Para la construcción de esta escala se realizaron entrevistas cualitativas con el objetivo de descubrir las áreas productoras de estrés en el docente; previamente se habían seleccionado algunas áreas temáticas del instrumento de Silvia Nogareda Cuixart (ver apartado *Selección de las áreas a explorar*, punto 5.2.1), y se utilizó un *Panel de Expertos* para valorarlas. Finalmente, fueron sometidas a análisis cualitativo a través de las 12 entrevistas con los docentes de la ENMSL. Esto dio como resultado la creación de 24 áreas específicas y 8 generales, las cuales se construyeron con un ítem formulado positivamente y otro negativamente para cada área específica. Cuando esta escala fue terminada se sometió a valoración por parte de 20 jueces, los cuales a su vez contestaron el instrumento piloto de la misma, lo que permitió encontrar una confiabilidad significativa a través del *método de las dos mitades* de El Sahili; así como una confiabilidad del 0.94 con el *Alpha* de Cronbach (ver Capítulos Quinto y Séptimo donde se describe de manera específica las etapas que se llevaron para la construcción de esta escala).

4.4.3.2 Descripción de la Escala de Medición del Estrés Docente.

Este instrumento se encuentra en dos hojas y está constituido por tres partes: en la primera aparecen los datos que deberán ser llenados por los maestros y que constituyen sus variables sociodemográficas y laborales; la segunda parte

contiene las instrucciones para contestar la escala; y la última es la escala en sí misma que enumera 48 ítems que son valorados en una progresión que se encuentra a la derecha del 1 al 5; la sumatoria de esos números es capaz de expresar un valor que equivale al grado de estrés percibido en ese momento por el maestro (ver el apartado *Instrumento definitivo* en el punto 7.3.4).

4.4.3.3 Modelo de pertenencia de la Escala de Medición del Estrés Docente

El modelo de pertenencia de esta escala, se enmarca dentro del primer concepto de estrés (ver *Marco Teórico*) el cual es conceptualizado a manera de “estrés como estímulo”, categoría a la que pertenecen autores como Wolf, Holmes y Rahe en 1967 y, últimamente, Dohrenwend en 1978. Para esta noción, la medición del estrés se da a través de la cantidad vivida de estresores, que se pueden definir como cambios del entorno que desencadenan varias respuestas. Este modelo se centra en la elaboración de listados de sucesos estresantes en un ambiente laboral determinado (cabe señalar que para el estrés como estímulo no importa su incidencia en la salud física y psicológica de los sujetos, la cual se presupone como un hecho, pero no le interesa medirla, aunque esté consciente de su existencia).

4.4.3.4 Escala de la Medición del Estrés Docente (instrumento definitivo)

Esta escala se puede ver en el punto 7.3.4.

4.4.3.5 Instrucciones para administrar y calificar la Escala de la Medición del Estrés Docente

Se sitúa a un docente en un lugar cómodo y sin contacto con otros compañeros, posteriormente se le presentan ambas hojas con un lápiz o pluma y se le pide que lea las instrucciones y conteste la escala. Al mismo tiempo, se le asegura que sus resultados serán manejados con absoluta confidencialidad.

Una vez que la escala ha sido contestada se capturan los datos en formato Excel, teniendo cuidado de convertir en espejo todos los ítems pares (por ejemplo, si es 2, se debe colocar 4 en la hoja, si es 1 se debe colocar 5, etc.). Una vez que fueron convertidos los números preliminares a número permanentes se procede a generar promedios, sumatorias, desviaciones, así como a analizar las variables sociodemográficas y laborales.

4.4.3.6 Validación y confiabilidad de la Escala de Medición del Estrés Docente

Aunque se pretendió medir cuantitativamente al universo poblacional de docentes —constituido por 139 maestros—, por diversas razones solamente se obtuvo una muestra de 56 maestros (ver Capítulo Séptimo, *ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES Y SU APORTACIÓN A LO CUANTITATIVO*).

Tomando la muestra como si fuera una proporción entre los profesores que tienen un nivel intermedio de estrés respecto de los que no lo tienen y aceptando un 10% de error, se obtuvo un *Alpha* del 5% con una muestra hipotética de 26 maestros. Por lo tanto, aunque no se obtuvo el universo poblacional, está muy holgada la muestra final, ya que se logró casi el doble de lo necesario para obtener la mínima confiabilidad muestral.

Lo anterior con base a la siguiente fórmula para obtener el valor muestral para poblaciones finitas, según Elorza (2001):

$$n = \left(\frac{(p.q)z^2N}{(EE)^2(N-1) + (p.q)z^2} \right)$$

$$n = \left(\frac{(.25)3.8416 * 139}{(0.01)^2(139-1) + (.25)3.8416} \right)$$

$$n = \left(\frac{533}{5.301408} \right)$$

$$n = 25.1811594$$

Tabla 42 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral con Alpha al 5% en el estudio piloto.

Alfa	5%
EE	10%
Z	1.95
P	0.5
Q	0.5
N	139
N	25.1811594

Fuente: directa con auxilio del programa Excel.

Por otro lado, según Elorza (2001), realizando el cálculo con base en la desviación estándar del instrumento principal, la EMED, se obtuvo una mayor confiabilidad con la siguiente fórmula:

$$n = \left(\frac{z^2 \sigma^2 N}{\sigma^2 (N - 1) + z^2 \sigma^2} \right)$$

Esto significa que con base en la media y la desviación estándar de la EMED, solamente se hubiera requerido 17.23 profesores. Con base en lo anterior, el Mtro. Mario Humberto Muñoz Hernández²⁶, comentó que era suficiente una población de 18 maestros para obtener suficiente confiabilidad muestral.

Tabla 43 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral con Alpha al 5% tomando como base las desviaciones estándar de la EMED en el estudio piloto.

Alfa	5%
Z	1.96
N	139
Error	12.2
Σ	26
Media Estrés Docente	122
N	17.23

Fuente: directa con auxilio del programa Excel

4.4.3.7 Justificación del uso de la Escala de Medición del Estrés Docente.

El uso de la Escala de la Medición del Estrés Docente, se justifica porque presenta validez de constructo, pues procede de las entrevistas cualitativas aplicadas a maestros; además tiene validez de contenido, pues sus conceptos están en congruencia con el Marco Teórico; igualmente se justifica su uso porque las escalas Likert son fáciles de aplicar, de construir y proporcionan valores numéricos concretos, que con el programa Excel, son fáciles de procesar y analizar. En

²⁶ Actuario matemático y estadístico.

conclusión, por ser válida, confiable, precisa y fácil de administrar, se justifica su uso.

4.4.4 Escala de Medición de la Metodología Docente (EMMD)

4.4.4.1 Construcción de la Escala de Medición de la Metodología Docente

Para la construcción de esta escala se estudiaron las teorías principales sobre el tradicionalismo metodológico y se seleccionaron 12 *categorías específicas* de medición de la Metodología Docente y 4 *categorías generales*, que a su vez agrupan a las anteriores. No fue necesario someter a exploración en el colectivo docente las categorías planteadas (como ocurrió con la EMED) porque hay suficientes teorías y Estado del Arte acumulado sobre el tema y existe bastante seguridad para extrapolar esos conocimientos a esta institución. Con cada categoría específica se produjeron dos ítems, uno con sentido positivo y otro con negativos, con el objetivo de evitar los problemas de medición. Amén de este planteamiento, las categorías fueron presentadas a un Panel de Expertos con el objetivo de juzgar su efectividad y depurarla. Cuando esta escala fue terminada se sometió a valoración por parte de los mismos 20 jueces que analizaron la EMED, los cuales a su vez contestaron el instrumento piloto de la misma, lo que permitió encontrar una confiabilidad significativa a través del método de las dos mitades de El Sahili; así como una confiabilidad del 0.80 con el *Alpha* de Cronbach (ver Capítulo Octavo donde se describe de manera específica las etapas que se llevaron para la construcción de esta escala).

4.4.4.2 Justificación del uso de una construcción a partir del Marco Teórico sin necesidad de un análisis cualitativo.

La construcción de esta escala proviene directamente de los conceptos estudiados en el *Marco Teórico* sin la necesidad de realizar un análisis cualitativo para subsanar las posibles deficiencias teóricas, porque la metodología tradicionalista y moderna son constructos tanto históricos como universales en la Pedagogía. La Metodología Tradicionalista es un tipo de procedimiento docente reconocido en el

mundo entero y vinculado a ciertas categorías, a diferencia del concepto de estrés docente, el cual es un constructo más vinculado a funcionamientos sociales y particulares del lugar que los produce, en donde concurre la influencia de numerosos factores, como los económicos, los culturales, sociales, fisiológicos, ambientales, contextuales, que pueden incidir en la producción del estrés. Además, el concepto de estrés es mucho más reciente, y por lo tanto, requiere una mayor exploración, mientras que el concepto de metodología tradicionalista es un concepto que tiene muchos años de estudio (ver *Marco Teórico*).

4.4.4.3 Descripción de la Escala de Medición de la Metodología Docente

Este instrumento se encuentra en una hoja y está constituido por dos partes: en la primera aparecen las instrucciones para contestar la escala; y la última es la escala en sí misma que enumera 24 ítems que son valorados en una progresión que se encuentra a la derecha del 1 al 5; la sumatoria de esos números es capaz de expresar un valor que equivale al grado de tradicionalismo metodológico (ver el apartado *Instrumento definitivo* en el punto 8.2.4).

4.4.4.4 Modelo de pertenencia de la Escala de Medición de la Metodología Docente

El modelo de pertenencia de esta escala, se enmarca dentro de las escalas Likert, asimismo, es una escala sumaria (lo que fue comentado en el apartado correspondiente a la EMED, aplica aquí).

4.4.4.5 Escala de Medición de la Metodología Docente (instrumento definitivo)

Ver el apartado 8.2.4, instrumento definitivo de la EMMD.

4.4.4.6 Instrucciones para administrar y calificar la Escala de Medición de la Metodología Docente

Se sitúa a un docente en un lugar cómodo y sin contacto con otros compañeros, posteriormente se le presentan las hojas con un lápiz o pluma y se le pide que lea

las instrucciones y conteste la escala (en esta prueba no se le pide que llene datos pues los datos sociodemográficos y laborales ya están contestados en la EMED). Al mismo tiempo se le asegura que sus resultados serán manejados con absoluta confidencialidad.

Una vez que la escala ha sido contestada se capturan los datos en formato Excel, teniendo cuidado de convertir en espejo todos los ítems pares (por ejemplo, si es 2, se debe colocar 4 en la hoja, si es 1 se debe colocar 5, etc.). Una vez que fueron convertidos los números preliminares a número permanentes se sabe si el sujeto tiene un grado de Metodología Tradicionalista alto si supera el número crítico o bajo si no lo supera. Luego se procede a generar promedios, sumatorias, desviaciones, así como a analizar las variables sociodemográficas y laborales. Finalmente se establece la correlación que existe entre la EMMD y la EMED.

4.4.4.7 Categorías Generales y Específicas seleccionadas del Marco Teórico para la realización de la Escala Likert.

Se seleccionaron 4 categorías generales y 12 categorías específicas que funcionaron como indicadores para medir la variable *Metodología Tradicionalista* (ver siguiente tabla).

Tabla 44 Categorías generales y específicas de la Metodología Docente.

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍAS ESPECÍFICAS
AULA LABORATORIO-AUDITORIO	Libertad-orden
	Actividad maestro-alumno
	Motivación del alumno
CONOCIMIENTO CONSTRUIDO-IMPUESTO	Intereses de los alumnos
	Experimentación
	Ritmo de la clase
METODOLOGÍA PASIVA-ACTIVA	Inducción -deducción
	Imitación-creatividad
	Énfasis individuo-grupo
RELACIÓN RICA-ESCASA	Relación maestro-alumno
	Confianza
	Distancia maestro-alumno

Fuente: personal y directa.

4.4.4.8 Validación y confiabilidad de la Escala de Medición de la Metodología Docente

La confiabilidad muestral de esta escala se obtuvo de la misma manera que con la EMED, ya que este concepto se refiere a la población donde se aplicó. Recapitulando, se tomó la muestra como si fuera una proporción entre los profesores que tienen un nivel intermedio de metodología tradicional respecto de los que no la tienen y aceptando un 10% de error, se obtuvo un *Alpha* del 5% con una muestra hipotética de 26 maestros.

Por otro lado, según Elorza (2001), realizando el cálculo con base en la desviación estándar de la EMMD, se obtuvo una mayor confiabilidad que con la EMED, con la siguiente fórmula:

$$n = \left(\frac{z^2 \sigma^2 N}{\sigma^2 (N - 1) + z^2 \sigma^2} \right)$$

Esto significa que con base en la media y la desviación estándar de la EMMD, solamente se hubiera requerido 10.14 profesores (es decir, 7 maestros menos serían necesarios para que tuviera confiabilidad esta prueba, ya que existe una baja desviación estándar).

Tabla 45 Proceso por el cual se obtuvo una confiabilidad muestral con Alpha al 5% tomando como base las desviaciones estándar de la EMMD en el estudio piloto.

Alfa	5%
Z	1.96
N	139
Error	6.15
Σ	10.34
Media Metodología Docente	62
N	10.14

Fuente: directa con auxilio del programa Excel

4.4.4.9 Justificación del uso de la Escala de Medición de la Metodología Docente

El uso de la *Escala de Medición de la Metodología Docente*, se justifica porque presenta *validez de contenido*, pues procede de las categorías generadas por el Marco Teórico; además se justifica su uso porque las escalas Likert son fáciles de aplicar, de construir y proporcionan valores numéricos concretos, que con el

programa Excel, son fáciles de procesar y analizar. En conclusión, se justifica su uso por ser válida, confiable, precisa y fácil de administrar,

4.4.5 Condiciones para la aplicación de ambos instrumentos de medición

Primero se logró obtener la autorización de la Dirección de la escuela para aplicar el instrumento, lo cual permitió que los instrumentos se aplicaran a cincuenta y seis docentes. Asimismo, se trató de aplicar en un lugar que estuviera libre de ruido y de interrupciones, sin embargo la mayoría de las veces se aplicaron las escalas en el Salón de Maestros y exceptivamente en el salón de cada maestro.

4.4.6 Relación de ambos Instrumentos

Las dos escalas se relacionan artificialmente a través de la estadística paramétrica y con apoyo del programa Excel, para medir el grado de correlación de ambas variables y sus categorías; se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson para medir los grados de relación entre un instrumento y el otro, con apoyo del programa Excel, lo cual es posible, pues una variable mide el *grado de Estrés* del docente, y la otra mide *su tipo de Metodología*. De tal forma que se pueda observar como co-varían ambas, gracias a este programa. Estas variables son preexistentes, y están colocadas en el mismo docente. Si existe relación, no cabe duda de que esa relación sea confiable, porque dichas mediciones proceden del mismo profesor. En cuanto a las entrevistas con base en un cuestionario, las preguntas que se formulan para conocer las actitudes de los alumnos ante los maestros con una metodología tradicionalista o moderna, servirán para entender la relación que guardan ambas. Esta relación será dada de forma intuitiva y por lo tanto cualitativa, ese es el motivo por el cual no se invoca el auxilio de la metodología cuantitativa para esa tercera variable.

Tabla 46 Datos de los instrumentos para recopilar información.

DATOS DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.				
	METODOLOGÍA CUANTITATIVA		METODOLOGÍA CUALITATIVA	
Instrumento de medición	Escala de Medición del Estrés Docente	Escala de Medición de la Metodología Docente	Cuestionario para medir la Actitud ante la Metodología Docente	Entrevista temática para conocer el Estrés Docente
Aplicación	Para docentes	Para docentes	Para alumnos	Para docentes
Datos obtenidos	En bruto	En bruto		
Tipo de procesamiento estadístico	Sumatoria, promedio, desviación estándar e índice de correlación	Sumatoria, promedio, desviación estándar e índice de correlación	Procesamiento cualitativo.	Procesamiento cualitativo.
Tiempo estimado de aplicación	25 minutos	15 minutos	7 minutos	25 minutos
Tipo de aplicación	Individual	Individual	Individual	Individual
Variable que mide	Estrés Docente	Metodología Docente	Actitud de los alumnos	Estrés Docente
Número de sujetos para aplicación	Universo de docente	Universo de docente	Muestra intencional	Muestra intencional
Número de escalas aplicadas por persona en	1	1	1	1

Fuente personal y directa.

4.5 METODOLOGÍA MIXTA

4.5.1 Introducción

En la metodología mixta el procedimiento se presenta fragmentado (primero un segmento sobre el enfoque que inicialmente se vaya a aplicar y luego un segmento respecto al otro enfoque). La metodología mixta se recomienda cuando la cuantitativa no ofrece un panorama fiel de la realidad; para Hernández Sampieri y cols. (2010, pág. 19):

Cuando se estudian fenómenos sociales complejos en los cuales las mediciones y los valores numéricos que se atribuyen a las variables para adaptarlos a la metodología cuantitativa lo que hacen es diseccionar la realidad, de forma tal que surge una imagen irreconocible de esa realidad para los que están inmersos en ella y por tanto no se produce un conocimiento válido para la comprensión, reflexión y mejora del problema planteado.

4.5.2 Enfoque de investigación

El enfoque de investigación es mixta, ya que será en una primera etapa descriptiva-narrativa (para explorar), y en una segunda etapa, descriptiva analítica (para medir las variables y sus correlaciones), como menciona Hernández y cols. (2010), los estudios descriptivos buscan detallar las cualidades de personas y someterlo a análisis. Asimismo, se pretende utilizar la metodología cualitativa, con el objeto de interpretar los resultados, conjuntamente con las entrevistas y observaciones realizadas en el proceso de investigación:

Es descriptiva porque, aunque existe mucho que se ha estudiado en el estado del arte depende de las investigaciones que se hayan realizado en lugar específico donde se pretende llevar a cabo la investigación: “un investigador puede pretender sólo indicar el nivel de [...] [...] y aunque exista una teoría [...] [...] su estudio se iniciará y concluirá como descriptivo. Si buscara primero describir dichos conceptos y luego relacionarlos, su estudio iniciaría como descriptivo y posteriormente sería correlativo.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 112).

Este estudio no se sitúa en algún tipo específico, sino que comparte ciertas partes con cada uno de ellos.

4.5.3 Análisis y discusión de los resultados con la Triangulación Metodológica

La expresión, triangulación metodológica, es un constructo personal basado en la misma idea de la metodología “cuali-cuanti”. Tanto el Dr. Miguel Martínez Miguélez, como el Dr. Roberto Hernández Sampieri, consideran importante que los dos enfoques se den a la investigación y se traspongan uno sobre otro; aunque en sus libros no dejan muy en claro cómo debe ser este proceso. Mi propuesta es la metodología mixta de dos etapas, en donde la primera etapa, como ya se comentó, será cualitativa y, la segunda, cuantitativa, mismas que serán discutidas con los marcos teóricos y de referencia.

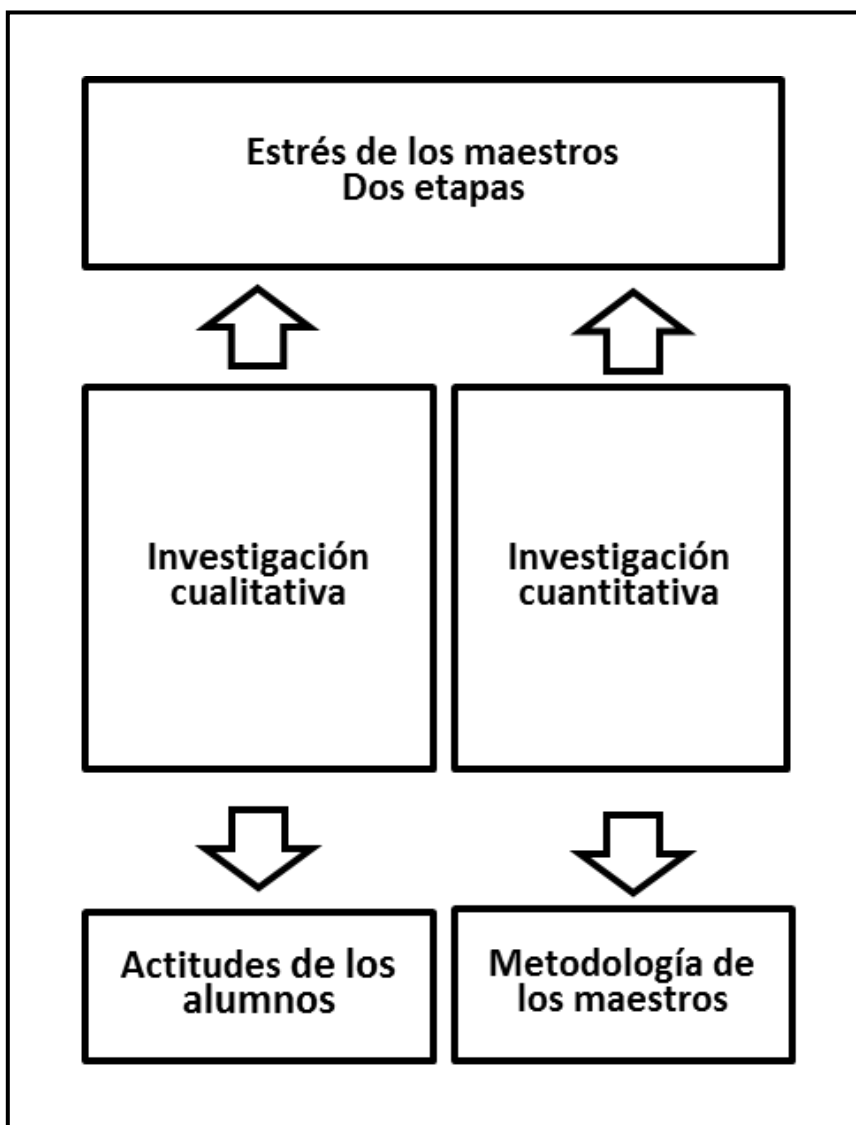
No obstante lo anterior, al realizar la lectura de Heidegger (1988), y observar sus puntos de vista sobre la hermenéutica, en donde precisamente considera que la comprensión del texto se encuentra determinada por una pre-comprensión de manera anticipada. Para este autor, “el círculo del todo y las partes no se anulan en la comprensión total, sino que alcanza en ella su realización más auténtica”. El verdadero sentido del texto está referido al momento del autor, pero también y, en gran medida, a la situación histórica del intérprete. La historia de los efectos es lo que determina *a priori* la manera en que se va a entender un texto. El Dr. Sampieri, habla en su libro que la metodología cualitativa, debe ser capaz de hacer entender al investigador qué partes peculiares de la investigación que se lleva a cabo (respecto del Marco Referencial) deberán modificarse con el objetivo de depurar los instrumentos, de reconstruirlos o recalibrarlos. Sin embargo, e invocando de nuevo a Heidegger, parece importante que todo el proceso de la comprensión cualitativa, no sea solamente para la depuración de una etapa, sino que se mantenga activa a lo largo de la investigación y se “reutilice” en otros momentos.

Es por ese motivo que se propone la etapa de la discusión del cruce metodológico en donde se contrastará la teoría con los elementos cualitativos y cuantitativos encontrados, así como los datos concretos del Marco Referencial.

4.5.4 Aspectos que hay que cuidar en ambas metodologías

Para el Dr. Roberto Hernández Sampieri, en conferencia impartida en la Universidad Pitágoras en 2009, es preferible que las investigaciones mixtas comiencen con una metodología cualitativa que incluya entrevistas o cuestionario y que ayuden a subsanar las deficiencias que pudiera tener la metodología cuantitativa. Por lo tanto, el enfoque usado para esta tesis es de dos etapas para subsanar las lagunas en torno al Estrés Docente; y cuantitativa para la Metodología Tradicionalista, que no requiere subsanar dichas categorías; asimismo, cualitativa para las entrevistas a los alumnos, que solamente servirán como apoyo interpretativo y no cuantitativo.

Ilustración 22 Estudio de tres variables (Estrés estudiado con el método mixto, actitudes de los alumnos estudiadas con el método cualitativo y metodología docentes estudiada con el método cuantitativo).



Fuente: personal.

4.5.5 Resultados de la combinación de métodos

Los resultados de ambos enfoques deben converger y apoyar a la formulación de la discusión de los resultados y las conclusiones. Ambos resultados enfocan diferentes aspectos de un problema, pero son complementarios y llegan a una conclusión fusionada. Esta investigación usa dos enfoques, mismos que el tesista percibe como complementarios y no como contradictorios.

4.5.6 Discusión del cruce metodológico

La discusión del cruce metodológico, corresponde a la etapa en donde se realizará la discusión de los resultados, (tanto con el *quantum* como con el *cualitas*).

Se comenzará por los resultados cuantitativos, para posteriormente contrastarlos con los cualitativos, el Marco Teórico y el Marco Referencial (cuando las contrastaciones sean posibles).

CAPÍTULO QUINTO

RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS MAESTROS

5. RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS MAESTROS

En este apartado se describe la selección del instrumento de Nogareda Cuixart, así como la clasificación en áreas que son susceptibles de producir estrés en los maestros de la ENMSL. También se aborda la serie de pasos que sufrió la investigación para determinar cuáles son los temas más relevantes alrededor del estrés que vive el docente en la ENMSL y proceder a aplicar las entrevistas. En este proceso el Panel de Expertos jugó un rol fundamental para determinar cuáles temas se debieron explorar en las entrevistas y cuáles no. También en este apartado se plasma el método para elegir a los maestros, las preguntas de las entrevistas, las mismas entrevistas, y de qué manera todo esto contribuyó a la construcción de la Escala de Medición del Estrés Docente.

5.1 INSTRUMENTO CUALITATIVO

Los dos instrumentos más utilizados en la investigación cualitativa son la observación —que es una técnica para adquirir conocimientos por medio del registro de la observación directa— y la entrevista —que es la reunión entre un investigador y otra persona para obtener información sobre un tema—.

5.1.1 Elección de la entrevista como instrumento cualitativo

Hay entrevistas de encuesta o de investigación, de orientación, de selección, de trabajo, etc.

De los dos instrumentos mencionados con anterioridad se eligió la entrevista, pues es un método que no solamente se mantiene en la observación de los fenómenos superficiales que acontecen a una persona, sino que tiene la capacidad de penetrar en la intimidad de un docente para saber su pensamiento y sentir respecto a un tópico. También la entrevista es uno de los métodos más

antiguos y el más utilizado en la investigación cualitativa. Además, la entrevista incluye los datos de una observación (ver *Marco Metodológico*).

Se eligió la modalidad de la entrevista estructurada con un guía: para tener un marco de referencia a partir del cual se pudieran plantear los temas pertinentes al estudio, pero siendo flexible para profundizar algún tema que sea relevante para la investigación.

5.1.2 Objetivo de las entrevistas estructuradas con una guía temática

Las entrevistas temáticas tuvieron el objetivo de comprender si las áreas que seleccionó Nogareda Cuixart para la aplicación a los maestros de España, corresponde a la de los maestros de la ENMS de León.

Existen muchos vínculos entre México y España, el más importante es el idioma español, la cultura hispano-árabe que compartimos; sin embargo, somos pueblos diferentes, pues el desarrollo social y tecnológico es mayor en España, además de que en nuestra entidad existen particularidades muy específicas (ver *Marco Referencial*).

Gracias a estas entrevistas se sabe qué áreas son las más importantes para hacer la investigación cuantitativa, desechar aquellos temas que no apliquen, y, finalmente, ser testigo importante para el apartado *Discusión de los Resultados*, en donde se pretende discutir las partes cuantitativa y cualitativa con el *Marco Teórico*.

5.2 PROCEDIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN TEMÁTICA DE LA ENTREVISTA

La finalidad de la entrevista fue obtener información respecto de cuáles son los motivos que generan estrés en el docente de la ENMS de León de la Universidad de Guanajuato. El tema fue predeterminado para conocer lo que produce estrés en el docente. Una característica de la entrevista es que fue ilimitada en el tiempo

(es decir, hasta que se agotó el último tema se terminó). En promedio tuvo una duración de 20 minutos, aunque en concreto dos entrevistas duraron más de 30.

Un método efectivo y que se contempló previamente para que la persona entrevistada no se cerrara en el momento de contestar sobre el área a explorar, lo constituyó el hablarles como un compañero, para que poco a poco se fuera perdiendo la posición de superioridad en cuanto a guía y directividad de la entrevista que tiene el entrevistador, lo cual en la mayoría de los casos funcionó. Algo que pudo haber obstaculizado el proceso fue que constantemente entraban y salían profesores a través del salón de maestros.

La investigación para el logro de la metodología cualitativa consistió en la selección²⁷, análisis y categorización de los ítems de la escala "Fuentes de Estrés en Profesores" que creó Clotilde Nogareda Cuixart (2003), el cual se considera uno de los instrumentos más importantes para valorar los aspectos cruciales en el trabajo docente.

La metodología empleada fue la investigación cualitativa que tiene como base las entrevistas profundas y las observaciones, propias del trabajo clínico del Psicólogo.

5.2.1 Selección de las áreas a explorar

El primer paso fue agrupar en categorías el instrumento de Fuentes de Estrés en Profesores. El cual se muestra a continuación.

²⁷ En cuanto a la selección, se consideran 52 elementos para tomarse en cuenta.

Tabla 47 Instrumento de Medición de los Factores de Estrés.

N.	FUENTES DE ESTRÉS EN PROFESORES (SELECCIÓN)	CATEGORÍA
1	Agresiones verbales por parte de los alumnos.	Alumnado
2	Mantener la disciplina en la impartición de la clase.	Alumnado
3	Enseñar a personas que no valoran la educación.	Alumnado
4	Falta de respaldo de los padres en problemas de disciplina.	Alumnado
5	Agresiones físicas de los alumnos.	Alumnado
6	Enfrentamientos en clase con los alumnos.	Alumnado
7	Presenciar las agresiones entre los alumnos.	Alumnado
8	Desconsideraciones por parte de los alumnos.	Alumnado
9	Alumnos que intentan probarte en todo momento para ver hasta dónde llegas.	Alumnado
10	Falta de apoyo del equipo directivo.	Apoyo organizacional
11	Falta de autonomía para el desempeño de mi trabajo.	Autonomía
12	Falta de Información acerca de lo que debo hacer.	Carencias
13	Demasiada cantidad de materia a impartir en el tiempo disponible.	Carencias
14	Falta de información sobre cómo debo hacer mi trabajo.	Carencias
15	Formación no adecuada para responder a todas las demandas.	Carencias
16	Desconocimiento ante muchas de las exigencias a las que me enfrento.	Carencias
17	Indefinición de mis responsabilidades.	Carencias
18	Falta de recursos o materiales para realizar mi trabajo.	Carencias
19	Carencia de formación para enfrentarme con algunas situaciones.	Carencias
20	Esquemas de trabajo muy poco definidos.	Comunicación escolar
21	Mal ambiente en el grupo de profesores.	Cooperación
22	Deficiente comunicación dentro del equipo de enseñanza.	Cooperación
23	Trabajo excesivamente repetitivo y monótono.	Características de la tarea
24	La evaluación a los profesores.	Evaluación del desempeño
25	Impartir más clases que otros compañeros.	Exceso de trabajo
26	Poca responsabilidad de la mayoría del personal del centro hacia su trabajo.	Falta de cooperación
27	Dar clases en áreas que no son de mi especialidad.	Falta de calificación
28	Constantes cambios que tienen lugar en mi profesión.	Inherentes a la profesión
29	Inestabilidad de mi puesto de trabajo (posibilidad de quedarme sin trabajo).	Inestabilidad laboral
30	Inestabilidad de mi puesto en el centro actual (cambio de centro).	Inestabilidad laboral
31	Los profesores en conjunto pueden influir poco en las decisiones del centro.	Influencia organizacional
32	Falta de participación en la toma de decisiones en el centro.	Influencia organizacional
33	Asistir a tutorías con los padres.	Juntas
34	Falta de oportunidades para solicitar traslados.	Mejoras
35	Impartir clase a un grupo con un número elevado de alumnos.	Organización escolar
36	Una estructura jerárquica inadecuada en mi centro.	Organización escolar
37	La realización de cambios inadecuados.	Organización escolar
38	Falta de información sobre cómo han de instaurarse los cambios.	Organización escolar
39	Realizar cosas con las que no estoy de acuerdo.	Organización escolar
40	Recibir instrucciones incompatibles u opuestas.	Organización escolar
41	Demandas a los profesores de buenos resultados por parte de los padres.	Presiones de logro
42	Falta de oportunidades para la promoción.	Promoción
43	El hecho de que ser un buen profesor no implique necesariamente promoción.	Promoción
44	Salario bajo en relación al trabajo que desempeño.	Remuneración
45	Rivalidad entre grupos de profesores.	Rivalidad
46	La excesiva supervisión de mi trabajo.	Supervisión
47	Malas relaciones con superiores jerárquicos.	Supervisión
48	Conflicto entre las necesidades de mi departamento y los puntos de vista de la dirección.	Supervisión
49	Presiones en el ámbito del centro para obtener unos determinados resultados.	Supervisión
50	Cuando se valora mi actuación por parte de los demás.	Valoración institucional
51	Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión.	Valoración social
52	La constatación de que no me gusta la enseñanza.	Vocación

Fuente: Selección de Nogareda Cuixart (2003)

Las áreas se agruparon dentro de las siguientes 24 categorías las cuales se concentran ópticamente en la parte de abajo.

N.-	CATEGORÍAS	N.-	CATEGORÍAS
1	Alumnado	13	Inherentes a la profesión docente
2	Apoyo organizacional	14	Integración
3	Autonomía	15	Juntas
4	Características de la tarea	16	Organización escolar
5	Carencias	17	Presiones de logro
6	Comunicación escolar	18	Promoción
7	Cooperación	19	Remuneración
8	Evaluación del desempeño	20	Rivalidad
9	Exceso de trabajo	21	Sentido de pertenencia
10	Falta de calificación profesional	22	Supervisión
11	Inestabilidad laboral	23	Valoración institucional hacia ti
12	Influencia organizacional	24	Vocación

Fuente: personal con base en Nogareda Cuixart (2003)

Una vez que se obtuvieron estas categorías se sometieron a un escrutinio con un panel de expertos docentes, diferentes a los maestros de la ENMS de León de la Universidad de Guanajuato con el objetivo de ver si consideraban que faltaba alguna área al respecto.

5.2.2 Análisis a través de un Panel de Expertos

El panel de expertos²⁸ estuvo constituido por el Mtro. Gustavo Pérez Ocampo, la Mtra. Ma. de Lourdes Millán Soberanes, el Mtro. Elías Acosta Delgado y la Mtra. Irma Laura Pérez Zaragoza los cuales aportaron los siguientes análisis: Consideraron que faltaba en estas áreas los criterios de adaptación a la escuela, la percepción de la equidad en la misma, la integración y el sentido de pertenencia; los cuales fueron aceptados e incluidos por un servidor.

Cabe señalar que en esta parte metodológica lo que se pretende es agregar datos que pudieran no haber sido comprendidos en las categorías anteriores, pues los que pretende la metodología cualitativa es, parafraseando a Hernández

²⁸ Esta técnica estuvo dedicada a lograr una puesta en común respecto de las áreas temáticas que pudieran faltar para hacer la evaluación del estrés docente, los panelistas expusieron su opinión sobre la cuestión, cabe señalar que los 4 panelistas tienen grado de maestría en Educación y son docentes con una trayectoria superior a los 10 años, en particular en algún momento han estado familiarizados con el fenómeno del estrés y *burnout*, y el carácter de expertos se los adjudico a la experiencia tan basta en el magisterio y por su interés de una maestría en educación.

Sampieri et al. (2010) “detectar huecos que pudiera tener el instrumento cuantitativo”.

Tabla 48 Guía temática para la entrevista semi-estructurada.

N.-	CATEGORÍAS ²⁹
1	Adaptación
2	Alumnado
3	Apoyo organizacional
4	Autonomía
5	Características de la tarea
6	Carencias
7	Comunicación escolar
8	Cooperación
9	Equidad
10	Evaluación del desempeño
11	Exceso de trabajo
12	Falta de calificación profesional
13	Inestabilidad laboral
14	Influencia organizacional
15	Inherentes a la profesión docente
16	Integración
17	Juntas
18	Mejoras
19	Organización escolar
20	Presiones de logro
21	Promoción
22	Remuneración
23	Rivalidad
24	Sentido de pertenencia
25	Supervisión
26	Valoración institucional de la sociedad hacia la escuela
27	Valoración institucional hacia ti
28	Vocación

Fuente: personal y directa.

5.2.3 Instrumento aplicado

Entrevista semi-estructurada con una guía temática basada en el cuestionario de Clotilde Nogareda Cuixart, realizado en 2003 en Madrid España.

²⁹ Como se puede observar de la tabla anterior, el panel de expertos agregó 4 categorías.

5.3 PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

5.3.1 Muestra intencional de docente

El muestreo intencional constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas. Una categoría de las muestras intencionales es la muestra por criterio, ya que se elegirán a 12 maestros que reúnan los siguientes criterios: distinta situación académica (contrato, tiempo parcial y completo), distinto género, y distinta categoría de antigüedad como docente. Los individuos que componen la muestra son seleccionados para su estudio por ajustarse a algún criterio predeterminado.

5.3.2 Método para elegir a los sujetos de la entrevista

El método para elegir al maestro fue la selección a partir de una muestra al azar con el sistema N.- 1 de su categoría, siendo sustituido por N.- 2 de su categoría. Lo anterior puede ser posible gracias a una tabla de datos proporcionada por la coordinación de Recursos Humanos de la Unidad.

Muestra por criterios para investigar cualitativamente el trabajo en el aula, el impacto de las actitudes de los alumnos y el estrés vivenciado.

Tabla 49 Categorías realizadas para la selección de los entrevistados.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal y directa.

5.3.3 Proceso de selección de la muestra de docentes

Los docentes se seleccionaron con una lista en mano que proporcionó la secretaria académica, los maestros fueron seleccionados con base a criterios, pero se siguió un procedimiento estadístico con el cual se identificó de la categoría a la que pertenecían al número más bajo, en caso no encontrarse disponible en

ese momento se requirió a los maestros que siguieran en orden ascendente, lo cual garantiza el azar ya que los números se asignan con base en sus CURP.

Tabla 50 Concentrado de datos de las entrevistas cualitativas en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato.

NÚMERO	CATEGORÍA	GÉNERO	EDAD	ESTADO CIVIL	PROFESIÓN	MAESTRÍA	ANTIGÜEDAD EN LA ENMSL	ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE	HORAS DE TRABAJO EN LA ENMSL	HORAS FRENTE A GRUPO EN TOTAL
1	C. 6 – 12	M	37	C	Lic. en Psicología	Educación	>1	12	9	42
2	C. 6 – 12	F	49	C	Lic. en Educación normal	Enseñanza Universitaria	>1	30	6	38
3	C. + 12 meses	M	39	C	Lic. en Psicología	Desarrollo Organizacional Administración	<1	17	6	35
4	C. + 12 meses	F	28	S	Lic. en Administración	No ha cursado	<1	7	8	30
5	T.P. 5 – 15	M	48	D	Ing. Químico	Educación	11	25	11	40
6	T.P. 5 – 15	F	44	C	Lic. en Psicología	Investigación Educativa	13	20	15	27
7	T.P. + 15	M	38	C	Lic. en Derecho	Derecho constitucional y administrativo. D. Civil	17	17	19	31
8	T.P. + 15	F	44	D	Lic. en Psicología	Comunicación	16	16	16	40
9	T.C. 5 – 15	M	36	C	Lic. en Contaduría	Fiscal	9	12	20	38
10	T.C. 5 – 15	F	48	V	Lic. en Psicología	Psicoterapia Humanista	10	29	20	28
11	T.C. + 15	M	51	C	Arquitecto	Valuación y restauración	26	27	20	20
12	T.C. + 15	F	79	C	Lic. en Música	No ha cursado	20	25	20	20

Fuente: Directa.

La aplicación de las entrevistas comenzó a realizarse a partir de la primera semana de septiembre de 2010 y concluyó la última semana de noviembre de ese mismo año. Cabe aclarar que se obtuvieron los nombres de los maestros así como sus números de empleado, pero se decidió omitirlos por la discrecionalidad que debe llevar toda investigación de este tipo.

5.4 APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

5.4.1 Primera entrevista

Esta entrevista se realizó a un maestro de la categoría por contrato, con antigüedad menor a un año en la institución. Tiene 37 años y cuenta con 9 horas

frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en la Universidad EPCA y la Preparatoria CEA; en total suman 42 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 12 años; su profesión es la de Licenciado en Psicología y cuenta con un Posgrado en Educación; su estado civil es casado.

Tabla 51 Ubicación de la primera entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	DE 6 A 12 MESES	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número uno: Me siento adaptado a esta institución, solamente me cuesta trabajo acostumbrarme al reloj checador (es muy preciso en contar los minutos de retraso).

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 1: Los alumnos son difíciles de controlar cuando están influidos por sus compañeros, en ciertos grupos coinciden personas con temperamentos negativos, cuando eso ocurre se habla de grupos problema, para mí trabajar con esos grupos es una causa de estrés, en esta escuela tuve un grupo así el semestre pasado, pero me volví más exigente ahora y creo que difícilmente me va a volver a ocurrir.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 1: En general he notado que muchas veces los servicios están saturados, por ejemplo, la Secretaria Académica se encuentra muchas veces ocupada cuando necesito hablar con ella, y como tengo que retirarme para ir a mis otros trabajos, prefiero marcharme.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 1: Me siento totalmente autónomo en la clase, una vez que iniciamos actividades me siento totalmente dueño de la clase. En el semestre pasado solamente fui interrumpido una vez, y era porque la dirección buscaba a un alumno, sin embargo, la secretaria me pidió permiso para entrar y fue muy cortés.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 1: Creo que la carencia más grande que se tiene en esta escuela se encuentra en la falta de plumones para el pizarrón. Lo que tengo que hacer es una coperacha con los alumnos y el jefe de grupo la guarda, cuando están por secarse les pido otra coperacha y así me la llevo. Claro que es algo fastidioso pero con el sueldo no alcanza a comprarlos.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 1: Esta escuela se caracteriza porque casi no recibes avisos por escrito, solamente al final o al inicio de clases. Quisiera comentarte que el semestre pasado había horas a concurso de mi área y no me enteré porque me di cuenta unos días después que terminó la convocatoria; creo que eso está mal, deberían de avisarnos con un memorándum, me parece que la información no la podemos leer todos en los pizarrones, no tenemos el hábito de ir a los mismos, considero que deberían comunicarnos más cosas por escrito y no suponer que la vamos a leer.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 1: Cuando pides cooperación la gente te ayuda, se tardan pero al final si te ayudan.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 1: Considero que es muy pesado estar dándole instrucciones todos los días a los alumno que al final resulta que no las comprendieron y tienes que repetirlas, y bueno, todo esto te desgasta y tarde o temprano lo resientes, otro factor de desgaste lo constituye la revisión de los exámenes, así como tener que subir a una plataforma única las calificaciones, luego resulta que se va el internet y pierdes el trabajo que estabas haciendo.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 1: A mí no me preocupa la evaluación, porque no parece que la toman en cuenta los directivos, además tengo buena autocrítica como para que no me afecte.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 1: En esta escuela no tengo mucho trabajo, pero si en otras, aunque considero que no es excesivo y que puedo sortearlo sin dificultad.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 1: Considero que dómino plenamente las materias que imparto.

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 1: Es difícil ser docente, pero para mí es algo que me apasiona.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 1: Es bien sabido que en esta escuela tienes la plaza hasta los 2 años de trabajo, pero sé que soy responsable y no me genera problema pensar que pudiera perder este trabajo.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 1: Considero que la organización no está bien delimitada en lo que pide o lo que exige, yo no veo una influencia de que me vaya para aquí o para acá, creo que hay libertad.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 1: No tengo problema pues cuando no puedo ir a la junta de la mañana voy por la tarde.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 1: No me genera problema.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 1: Creo que en general se encuentran bien organizados aunque les faltan manos para atender todo.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 1: En esta escuela no las he percibido.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 1: Igual que la permanencia no me preocupa.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 1: Es muy bajo lo que se gana por hora, creo que cerca de 45 pesos, eso sí es fuente de preocupación, porque cada vez que trabajo me doy cuenta que en esta escuela trabajo más que en otras con respecto al sueldo.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 1: Nada

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 1: No hay supervisión

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 1: Me siento valorado por la institución, sobre todo porque sé que pertenecemos a la Universidad de Guanajuato.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 1: Creo que hay muy buena valoración al maestro.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 1: En ese sentido estoy entregado a la docencia.

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 1: Si me siento integrado.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 1: Siento que pertenezco a esta institución igual que a las demás.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 1: Considero que he sido tratado con equidad, cuando menos no hay nada en contrario que me conste.

5.4.2 Segunda entrevista

Esta entrevista se realizó a un maestro de la categoría por contrato, con un poco más de un año de antigüedad en la institución. Su edad es de 39 años y cuenta con 6 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otro trabajo como docente: en el Videobachillerato, suman 35 horas frente a grupo en total; su antigüedad docente es de 17 años; su profesión es la de Licenciado en Psicología y cuenta con un Posgrado en Desarrollo Organizacional; su estado civil es casado.

Tabla 52 Ubicación de la segunda entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	MÁS DE 12 MESES
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número dos: Es muy difícil la adaptación a esta escuela no es fácil la incorporación porque no te aceptan fácilmente, no hay nadie que te dé la bienvenida, que oriente, todo es muy impersonal, aquí solamente están relativamente integradas las secretarías porque conviven permanentemente y tienen muchos años aquí.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 2: Los alumnos presentan muchísimo desinterés en las materias, no estudian, no te hacen caso, en ocasiones hasta te contestan, te retan, hay falta de respeto. No es un buen ambiente de trabajo, no hay cordialidad, optimismo, sentimientos de que tu trabajo rinde frutos, tal vez lo rinda más a largo plazo, pero no se te reconoce el esfuerzo, y peor aún, cuando no te respetan, pareciera que tu trabajo no vale nada.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 2: Nulo. Porque no siento un ambiente de integración, de apoyo. El director nunca está, o por lo menos no está para los maestros de pocas horas, tú estás ahí como un fantasma; por ejemplo, en varias ocasiones que he ido a tramitar algún pago con las secretarias, me pierden los documentos e irónicamente me culpan y se burlan y todo eso lo solapa el director; eso es muy frustrante.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 2: Si me siento autónomo

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 2: Carece de procesos de información, porque no me doy cuenta de muchas cosas que ahí pasan, de transparencia y claridad en los ingresos y permanencias.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 2: Con la Secretaria Académica cuando tú la buscas ahí está, con el Director jamás, con los alumnos la comunicación es buena.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 2: Sí y no. Sí porque hay algunas personas que sí te atienden. Y no porque te pierden cosas, las secretarias me perdieron la guía de estudios y durante un semestre di clases sin mi material y eso no les importa.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 2: Lo que me agobia es tratar con los muchachos, que no estudien, que los apruebes porque te exigen que los pases sin dar una respuesta a un trabajo. Me agobia la poca estimulación de la prepa, que me quieran poner una hora al día

para ir a impartirla, siendo que me pagan en promedio a 50 pesos la hora, es una falta de respeto. Esto me produce estrés.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 2: Me parece muy subjetivo lo que hacen los alumnos, yo ya no la tomo en cuenta; por ejemplo, les daba criterios de evaluación en una clase, y me evaluaban que no se los daba, porque los alumnos no entraban a clase, eso es ilógico, te evalúan su irresponsabilidad y te la arrojan a ti; es decir, como ellos no son responsables te evalúan mal a ti.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 2: Es muy demandante la prepa, atender 30 o 40 jóvenes es un exceso: revisar, verificar calificaciones con ellos, en un escritorio donde todos ellos se te amontonan y demandan atención.

L. F. E.: ¿Cree que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 2: Manejo las materias y las comprendo

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 2: Como docente me es difícil atender tanto alumno, calificar, sacar promedios, dar retroalimentaciones, cuando me piden retroalimentación, 40 te piden retroalimentación y tener que atenderlos es mucho esfuerzo pues son 50 minutos.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 2: Todavía no tengo la seguridad de seguir trabajando, hasta que no me den la plaza yo estoy inseguro. Dan y quitan horas y hay un clima de inestabilidad, así como me dieron las horas, sé que me las pueden quitar.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización laboral en usted?

M. N. 2: Esta escuela me influye porque me siento desmotivado, impotente, incomprendido y con enojo.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 2: Como tengo pocas horas y voy la mitad de la semana, da la casualidad que te avisan que hay juntas los días que no vas; nunca me doy cuenta, no hay un sistema que asegure que todos los maestros están comunicados.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 2: Se debe mejorar la comunicación, la claridad en los procesos de ingreso y permanencia.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 2: Pues bien en general.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 2: No, no tengo estas presiones.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 2: Jamás. Eso existe solamente para las amistades de los que por el momento tienen el poder, tienes que ser pariente o amigo para que te promuevan.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 2: Es muy baja, 50 pesos la hora y seis horas nada más.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 2: Si se da. Porque habiendo especialistas que pueden cubrir y estar llenos en su tiempo de desempeño, siempre traen más y más personas y eso provoca que todo el pastel se tenga que dividir en miles de rebanadas y eso hace que te pisoteen porque a los demás les toca de muy poco, porque la política del poder es meter a mis parientes externos para que luego exista mucha competencia y rivalidad que no debería de existir.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 2: Se da lo normal.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 2: Ni creo que se fijen o me tomen en cuenta, no valoran.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 2: Cada vez la valora menos la sociedad, creo yo, porque ya no sobresale como.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 2: Sí. Porque siempre me he dedicado a ella aunque mal me paguen.

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 2: No me siento integrado.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 2: No siento que pertenezca aquí, para nada.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 2: Menos. Como ya dije, no hay equidad, hay favoritismos para el pariente y amigo, ni siquiera hay reciprocidad a la lealtad, al esfuerzo. Para la constancia y permanencia, no hay absolutamente nada de equidad.

5.4.3 Tercera entrevista

Esta entrevista se realizó a una maestra de la categoría por contrato, con una antigüedad menor a un año en la institución. Tiene 49 años y 6 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en la Universidad de León, en total suman 38 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 30 años; su profesión Normalista y cuenta con un Posgrado en Enseñanza Universitaria; su estado civil es casada.

Tabla 53 Ubicación de la tercera entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	DE 6 A 12 MESES	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestra número tres: Me siento adaptada, sé que tengo pocas horas y tengo mínima convivencia, pero se siente un ambiente cordial en la sala de maestros.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 3: Los jóvenes son jóvenes dispuestos a trabajar y hay buen nivel de interés y atención. Soy una persona que muy difícilmente se estresa por cuestiones que tienen que ver con el manejo de los alumnos o cuestiones administrativas.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 3: Por el tipo de relación laboral, no puedo dar una opinión en ese sentido, no sé si soy candidata en ese apoyo, pero me doy cuenta que cuento con un apoyo que es el de servicios de Red Médica.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 3: Es un manejo totalmente autónomo, entendiendo la autonomía de cada persona al valor de, que menciona Bucay, respecto de ser autónomo, ser buscador de la verdad, leal a los principios. Búsqueda de la autenticidad. No hay problema ni presiones que atenten contra la autonomía. No nos sentimos presionados por el tiempo, el maestro llega relajado porque no hay presiones por el tiempo.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 3: En el aula, el uso de marcadores está a cargo del docente, es poco la relación de salario para gasto de materiales, aunque te puedes poner de acuerdo con los jóvenes. Igual con las copias.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 3: Es muy bueno, en cuanto a juntas debemos ver el pizarrón etc. Si alguien siente que no hay comunicación es porque no se acercan a ver si hay avisos. No hay oficios ni memorándums, se usa más el pizarrón de anuncios generales.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 3: Con las personas que he tratado me he sentido apoyada atendida, cualquier pregunta me es resuelta o me manda con la persona que me pudiera atender.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 3: El manejo de grupo, me parece que los jóvenes saben identificar la autoridad del maestro, eso da una pauta para que el maestro pueda tener un buen control de grupo, no hay problema como con otras instituciones en donde el joven pierde esa delimitación, sobre todo para llevar al joven bachiller en su formación de valores. Los alumnos de la prepa tienen un poco más clara la importancia del respeto hacia el docente de la institución. Cada maestro tiene una interacción con su grupo, en mis grupos cuido mucho el respeto mutuo porque se puede llegar a hacer bromas pesadas y fuera de lugar.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 3: Finalmente, cualquier evaluación es un área de oportunidad, para mejorar.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 3: No, no tengo; tengo mucho, pero no excesivo.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 3: De las materias que imparto no tengo problemas de calificación profesional, es una materia que manejo en todos los niveles educativos.

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 3: El ser docente para mí es una pasión.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 3: No me genera preocupación, considero que he sentado bases para tener la apreciación de mi trabajo, y también con base en mi trayectoria.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 3: No hay influencia, se respeta la autonomía y, bueno, cuento con una estructura de filosofía docente, con la cual sé mi línea de trabajo, y siempre he sido muy respetuosa y cuidadosa de las formas, así como de lo que la institución me pide.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 3: No me genera problema

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 3: Mi preparación continua es lo único que requiero.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 3: Bueno, creo que la organización escolar cuida mucho el seguimiento de los alumnos, mientras ellos estén participando en los eventos de la institución, a ellos se les entrega un justificante, para que no sea un problema, se les atiende impecablemente a los alumnos, y se promueven actividades sin que les genere problemas en sus materias.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 3: No.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 3: La promoción se va a dar en la medida de mi permanencia, y sería candidato a una plaza, ya se presentó y no tengo tiempo.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 3: Muy bajo es el precio, la cantidad de alumnos, y el tiempo que se invierte en tiempo es mucho, por lo tanto el sueldo es casi simbólico.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 3: No he percibido.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 3: No se percibe.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 3: Considero que ha habido una muy buena valoración a mi trabajo y eso lo aprecio por haber sido tomada en cuenta e inclusive solicitarme más áreas de desempeño. Es gratificante para mí.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 3: Hay una óptima valoración y reconocimiento total de la sociedad para que los jóvenes cursen el bachillerato dentro de la institución.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 3: Aquí la sociedad leonesa ve al maestro como la persona que puede ser el sustituto en el rol de ellos como papás y que son una guía.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 3: Total.

L. F. E.: ¿Se siente integrada a esta escuela?

M. N. 3: Totalmente.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 3: Mi pertenencia a esta escuela se da en la medida en que me encuentro en ella, estar aquí me da un sentido que me redefine en la docencia.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 3: No he sentido ninguna cuestión en cuanto a preferencias, no creo tener el tiempo para juzgar lo anterior, no me siento diferente.

5.4.4 Cuarta entrevista

Esta entrevista se realizó a una maestra de la categoría por contrato, con una antigüedad superior a un año en la institución. Tiene 28 años y cuenta con 8 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: la Universidad de Guanajuato y la Universidad del Continente Americano; en total suman 30 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 7 años; su profesión es la de Administración de Empresas y no cuenta con postgrado; su estado civil es soltera.

Tabla 54 Ubicación de la cuarta entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	MÁS DE 12 MESES
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestra número cuatro: Me siento adaptada, a esta escuela, en el casi año y medio que tengo trabajando aquí me he sentido adaptada a llegar a la escuela, a los alumnos y a los compañeros. Sin embargo, es difícil que te adaptes a sus procesos porque cada semestre te mueven las horas, te suben o bajan la carga laboral y te pagan hasta después de 3 meses y no todo completo: es difícil que alguien se adapte a eso.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 4: Me gusta mi trabajo como maestra y considero que esto implica tener que hacer frente a los diferentes problemas que se suscitan con los alumnos. Considero que si se les habla de manera adecuada es posible que entiendan más que si se les exige con gritos. Aunque es mi vocación dar clases, siento que los alumnos a veces son muy ruidosos e indisciplinados, pero como te comenté, ésta en mí vocación.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 4: La gente te apoya cuando lo necesitas, es cuestión de que te esperes para que te atiendan y no te desesperes. En general encuentro las cosas que necesito.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 4: A mí me sorprendió desde que entré a esta escuela que no hay controles para que el maestro haga las cosas de una o de otra manera en clase. Por lo tanto, me siento totalmente autónoma. Por ejemplo, puedo terminar mis clases antes de la hora sin problema o a la inversa, puedo llegar más tarde, claro que no lo suelo hacer.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 4: Carecemos de videoproyectores para todos los salones y a veces se pierde hasta 30 minutos en entender por qué no prende un proyecto, esto me genera tensión pues sé que estoy al frente del grupo, aunque otras personas son las responsables de los aparatos. Y bueno si les mandas hablar a ellos, te tardas el mismo tiempo en encontrarlos.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 4: Pues considero que la comunicación no es muy eficiente. Porque como vengo pocas horas por semana, muchas veces no me entero de lo que ocurre, pero no sé si el problema es del sistema o mío. Pero trabajo pocas horas aquí no por gusto sino porque no se han abierto posibilidades de crecimiento, creo que si tuviera más horas laborando sería diferente.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 4: Las personas cooperan contigo, pero como maestro son muy pocas las veces que eso ocurre porque casi no necesitas de la cooperación con los demás a menos que entregues calificaciones parciales o finales o que necesites ponerte de acuerdo sobre los horarios.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 4: Lo que hace un maestro como te dije es algo que me gusta, sin embargo, tener que soportar los problemas de actitud de los alumnos lo considero muy desagradable, me parece que sería mejor si hubiera un prefecto o alguien que se encargara de la disciplina, porque en esta escuela falta esa figura. A veces los intendentes los callan y a veces los maestros que van pasando, pero eso no les corresponde a ellos sino a un prefecto que no existe.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 4: Me parece que la evaluación es buena y te mide varias áreas, pero muchas veces no refleja la realidad de lo que ocurre en la clase, yo la veo a veces como simples estados de ánimo de los alumnos.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 4: Por el momento no tengo exceso de trabajo.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 4: No tengo problema con las materias que doy, conozco bien las Ciencias Administrativas.

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 4: Pues como docente no sufro estrés más que en contadas ocasiones, como cuando los alumnos se portan descorteses o se te amontonan para revisarles la tarea y a veces no respetan tu espacio vital.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 4: Pues la verdad en esta escuela... ¿Lo que yo te diga quién lo va a saber? (esta información solamente va ser para mi tesis doctoral que presentaría en más de un año y medio, posiblemente). Bueno, confío en ti. Mira la verdad no debería haber inestabilidad laboral, la Ley Federal del Trabajo menciona que después de un mes no te pueden despedir si hay continuidad de la materia de trabajo, yo no sé de donde se sacaron eso de que hasta los dos años te dan la plaza, pero eso es erróneo, no hay una cultura de conocimiento y defensa de nuestros derechos. Más bien la inestabilidad laboral yo la veo como el hecho de que tus horarios se tengan que mover cada semestre, lo cual en lo personal a mí me afecta porque

cuando me estoy adaptando a un horario resulta que la persona encargada de los horarios te los mueve, a veces tengo que venir por dos horas de clase, pero una a las 7 y otra a las 10, y siento que se me va la mañana en esas dos horas.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 4: Yo no percibo que la organización influya en mí.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 4: Pues la verdad trato en lo posible de asistir a las juntas pero a veces coincide con mis horarios de clase en otras universidades. Sobre todo porque en esta escuela se terminan antes de diciembre las clases.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 4: Considero que la escuela debería mejorar sus procesos de comunicación y también contar con un prefecto.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 4: Considero que la escuela está bien organizada, hay los puestos que debe haber, lo que me parece mal es que hay un exceso de deseo de los directivos de sobresalir y a cada rato dan permisos para que los alumnos salgan a competencias, bailes, tardeadas, eventos, etc. y todo eso hace que la escuela luzca en el exterior, pero en el interior se debilita. Creo que la escuela tiende a solapar a los alumnos, a veces se le permite faltar a medio salón y bueno como maestro tienes que acatar esos lineamientos y tienes que repetir tu clase.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 4: No, en esta escuela no me siento presionada.

Promoción

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 4: La promoción para el crecimiento es muy rara en esta escuela. Yo traje mi currículum y me ofrecieron unas clases vacantes, y me parece que me las dieron a mí porque nadie se enteró que estaban estas clases desocupadas. Sin embargo, al poco tiempo me dijeron que no estaban autorizadas y me pusieron a sustituir a unos maestros y luego a otros y la verdad por más que he tratado de obtener más clases, siempre quedo con las mismas 8 horas, lo cual me parece que algo está muy mal en sus procesos de crecimiento y promoción, creo que trabajaría con más ahínco si tuviera más grupos.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 4: La remuneración es muy baja, yo siempre digo que con lo que gano aquí me alcanza a penas para la gasolina, pero sobre todo porque vengo muy pocas horas.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 4: Cuando recientemente entré sentí que me miraban muy feo, de hecho una maestra que me hizo plática me dijo “a ti quien te recomendó” lo cual no te lo esperas como bienvenida a un trabajo, pero conforme a pasado el tiempo me he sentido más adaptada.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 4: Pues la única supervisión que se da es para que entregues calificaciones en tiempo y forma y a través de la asistencia a juntas y con la evaluación de alumnos, fuera de eso no hay.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 4: Pues la verdad considero muy vago este concepto, soy uno de 160 maestros, creo que no soy muy tomada en cuenta.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 4: Esta escuela ha sido atacada por la prensa como cuando el caso del maestro de teatro que seducía a las alumnas o el intendente que se las llevaba a su casa. Sucesos que toda la sociedad leonesa se enteró. Creo que nos estamos recuperando.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 4: Creo que se cree que el maestro gana mucho si está en la Universidad de Guanajuato y es a la inversa. En cuanto al prestigio creo que estoy en una institución muy valorada por la sociedad y creo que ser docente está algo devaluado pero no tanto como otras profesiones.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 4: Si, me identifico con este rol.

L. F. E.: ¿Se siente integrada a esta escuela?

M. N. 4: Ahora sí puedo decir que me siento integrada.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 4: Pertenezco más a otras instituciones pero eso es por el tiempo que llevo en ellas, con el paso del tiempo me sentiré con más pertenencia en esta escuela.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 4: Pues considero no tanto que no sean equitativos sino que no hay mecanismo para que lo sean, porque la comunicación organizacional es muy difusa.

5.4.5 Quinta entrevista

Esta entrevista se realizó a un maestro de la categoría tiempo parcial, con una antigüedad de 11 años en la institución. Tiene 48 años y cuenta con 11 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en dos preparatorias; en total suman 40 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 25 años; su profesión es la de Ingeniero Químico y cuenta con un Postgrado en Educación; su estado civil es divorciado.

Tabla 55 Ubicación de la quinta entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	DE 5 A 15 AÑOS	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número cinco: Me siento adaptado, me llevo bien con mis compañeros creo que estoy en general incorporado a esta escuela.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 5: Los alumnos se encuentran cada vez peor, no sabes cómo darles gusto, si les exiges malo y si no también, si no les gusta algo van de inmediato a quejarse. Además hay un ambiente de chismes que se dan como resultado de que los directivos no ponen filtros a lo que les dicen los alumnos.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 5: Por un lado esta escuela te da a entender que es muy tradicionalista, porque el maestro lo siguen sus alumno, pero por otro lado, el alumno y el grupo tiene la última palabra.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 5: En esta escuela no hay problemas con la autonomía.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 5: Pues no te digo que me genera estrés no contar con plumones, pero es un problema que vayas a la dirección por uno y lo tengas que regresarlo antes de que te retires, ¡como si te pagaran tanto!

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 5: Pues la comunicación escolar es muy mala, por lo mismo los rumores son más abundantes cuando entras al salón de maestros se dice que hay una convocatoria para dar más clases, pero luego otros te dicen que ya está ocupada la vacante, y que son amigos del director, etc. Y bueno, yo de escuchar eso me dan ganas de salirme a mis otros trabajos.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 5: Es regular.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 5: La tarea docente en sí no es algo tan desgastante como el que te enfrentes a imprevistos, cambios como la sorpresa que ya no está el libro que llevas, que la materia la van a transformar o el examen departamental cada vez incorpora criterios diferentes; también los conflictos que son imprevisibles con los

alumnos y el que no puedas ir al baño o salirte cuando te sientes mal, eso es lo que a mí me desgasta.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 5: Pues creo que es un patrón para ver cómo te desenvolviste, pero también es una excusa para que el directivo no te incremente las clases, casi siempre dicen que saliste mal evaluado en ellas para no promocionarte.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 5: Pues no considero tener exceso de trabajo, pero en ciertos períodos se te carga la chamba, sobre todo al finalizar el curso.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 5: Pues mira, en 11 años que llevo en esta escuela la materia que impartía ha cambiado dos veces de nombre. Los programas son más deficientes y para que los alumnos se la pasen bien. No es que no está calificado para dar mi materia, más bien a cada rato me la cambian y tengo que volver a prepararla. Por otro lado, en la administración pasada me pusieron unas materias que supusieron que estaría a gusto danto por ser ingeniero, como matemáticas, y la verdad esa materia no me gustaba.

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 5: Como docente muchas veces no te queda claro lo que espera la administración escolar para que tú crezcas, creo que hay mucha ambigüedad y se hacen para el lado que les conviene. Los problemas en cuanto a la docencia no son iguales, en unos lado no tengo tantos problemas con los alumnos; hace unos años me daba gusto dar clases, aquí porque tenía la idea de crecer, ahora me conformo con lo que me pagan y a seguir igual un tiempo indeterminado; pero

definitivamente lo que está cambiando es el tipo de alumno que tenemos, todo lo descargan de internet y nos les puedes decir nada porque se sienten y te acusan con el psicopedagógico.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 5: Este aspecto no me genera problema, pues como sabes tengo mi plaza, poquitas horas pero seguras, sin embargo, considero que muchos compañeros trabajan sabiendo que su contrato no es definitivo y no saben qué criterios seguir para lograr que se basifiquen o crezcan, eso es lo que me parece que nos daña más a todos, si hay horas base deberían de repartirse a todos de forma equitativa.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 5: En esta escuela no hay valores, es decir, las autoridades escolares se encuentran para hacer lo que piden los directivos, no se necesita ser muy listo para saber que la política de los directivos es meter, mientras puedan, a todos sus parientes o amigos, eso me parece que daña tus expectativas de crecimiento y te influye negativamente, cuando tú sabes que no hay un buen trato, equitativo y justo, eso te influye en la forma como das tus clases.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 5: Pues para mí las juntas no son problema, creo que son ágiles pero muchas veces son solamente para que te vean los directivos que sí fuiste, porque en las juntas te suelen decir que se incrementaron tus obligaciones y no tus derechos.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 5: Esta escuela necesita cambiar muchas cosas, pero si los directivos no las quieren ver pues eso va a ser difícil.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 5: Creo que hay algo muy malo en la organización de la escuela, los primeros meses si no entras temprano te quedas sin salón para dar clase y luego eso se corrige los meses finales de forma automática, a mí me queda claro que los maestros vienen más al principio que al final y que definitivamente no se ha planeado la asignación de salones. Por otro lado, eso de que los maestros se puedan meter a cualquier salón a dar clases contribuye a la desorganización escolar.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 5: No tengo este tipo de presión, es más bien personal.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 5: Un directo me dijo que si mejoraba mi evaluación docente y me titulaba me iban a dar más clases y hasta la fecha espero que eso ocurra.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 5: Pues es ridículo lo que te pagan, tú sabes que si no tienes *Tiempo Completo* o *Medio Tiempo*, la hora se queda congelada a menos de 50 pesos, lo cual es algo muy penoso que los maestros andemos dando lástima por no poder arreglar el coche o no tener lo suficiente para comprar material de trabajo.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 5: Pues esta escuela está dominada por unos grupos, tú sabes, que luego esos grupos rivalizan y tú sin querer te vuelves rival de persona que ni conoces.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 5: Tan no hay supervisión que si un maestro se queda sin salón para dar clases a nadie le importa y nadie lo supervisa.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 5: Pues mira, desde el momento en que te hablan bien y te aprecian cuando vas, pero nadie mueve un dedo para agilizar tus trámites, ahí hay una incongruencia de trato, yo creo que no nos valoran porque no hay recursos, tengo mucho tiempo que solicité apoyo para estudiar una maestría, y aunque en teoría tengo un determinado apoyo, este apoyo nunca llega, por un motivo u otro tengo que gastar mucho tiempo y recursos en trámites engorrosos.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 5: Esta escuela ha sido muy golpeada por los escándalos de abusos sexuales y, a veces, uno sin tener la culpa tiene que pagar por lo que ya no están.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 5: Cuando terminé mi carrera estaba más valorada la docencia, ahora mi carrera está más valorada que la docente, creo que el maestro se le ve cada día peor.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 5: Desde siempre quise ser docente.

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 5: Si.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 5: Si me siento pertenecer aquí y es un orgullo que sea parte de esta empresa, pero tienes que decirle a los demás esto y por dentro saber que hay muchas anomalías y estas incongruencias de carcomen por dentro.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 5: Pues... tú sabes como yo que aquí eso no existe, si el director te quiere ayudar lo hace, y definitivamente si no lo quiere hacer puedes decir misa y te quedas igual. Yo he visto como muchas personas se han ido a congresos con todo pagado y es porque le hacen la barba al director.

5.4.6 Sexta entrevista

Esta entrevista se realizó a un maestro de la categoría tiempo parcial, con una antigüedad de 17 años en la institución. Tiene 38 años y cuenta con 19 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en la Universidad de la Salle; en total suman 31 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 17 años; su profesión es la de Licenciado en Derecho y cuenta con un Postgrado en Derecho Civil, otro en Derecho Constitucional y Administrativo, así como una especialidad en Notaría Pública.; su estado civil es casado.

Tabla 56 Ubicación de la sexta entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	MÁS DE 15 AÑOS
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número seis: Me siento parte de la escuela.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 6: El desorden me genera estrés, de ahí en más todo me parece tranquilo.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 6: La carencia de recursos técnicos, porque no todo es un salón y un pintarrón, cuando no tienes disposición de proyectores, no es muy práctico.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 6: Si, exageradamente autónomo, se puede caer en el libertinaje por una mal entendida libertad de cátedra.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 6: Recursos técnicos, espacios, limpieza, falta de confort, los muchachos no tienen el equipo necesario para recibir un trato digno, las bancas están en muy mal estado, los salones son primitivos, vas a lo básico, hay carencias de ese tipo, faltan salones, de tenerlos habría controles más eficientes.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 6: La comunicación escolar está personalizada, aunque también se utiliza el sistema de carteles o estrados. Si sabes de lo que se está haciendo, hay una información que te llega.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 6: Buena, porque si te atienden dentro de sus recursos y posibilidades.

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 6: Lo que está alrededor, pero la actividad en sí no me lo produce.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 6: Los tiempos, me genera estrés, por los desplazamientos, el llegar a la primera hora.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 6: Es correcto, hay que evaluar el trabajo docente, lo que se evalúa se puede mejorar

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 6: Estoy acostumbrado a trabajar bajo presión. Cuando me presiono es cuando mejor trabajo, y soy creativo.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 6: Creo que si reúno los requisitos del perfil, y me sigo actualizando.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 6: No tengo inestabilidad laboral, aquí no.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 6: En general no influya, me siento parte del equipo docente y equipo institucionalmente con quien esté a cargo.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 6: Falta organizarla, pero si debe haber juntas de docente, tal vez con una mejor estructura.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 6: Mejorar instalaciones, organización administrativa,

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 6: Considero que se debe dar salones fijos a los grupos para mejorar los controles y la supervisión de alumnos, docentes y materiales.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 6: Necesito más capacitación

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 6: Estoy muy lentos lo de tiempo parcial, no se nos promueve y eso si causa estrés, tener muchos sin crecimiento.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 6: La remuneración es baja en lo económico comparado con otras instituciones y atractivo en cuanto a prestaciones.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 6: Entre los compañeros del área hay cierto nivel de competencia más que de colaboración, (hay una especie de celo profesional).

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 6: Mínima la supervisión al trabajo, o por lo menos no perceptible.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 6: Creo que me tienen en un buen concepto

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 6: Tiene sus aristas, la sociedad tiene imágenes encontradas de la institución, la ponen de ejemplo o de contraejemplo, en mi caso han sido más los positivos (de los ex prepas) la mayoría está basada en prejuicios.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 6: La considero mala, porque mucha gente prejuzga que el docente no sabe hacer otra cosa.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 6: Si es mi vocación, una parte de mi es esto, la docencia.

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 6: Me siento integrado a la institución, considero que soy parte importante de la institución

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 6: Es mi prepa, y es una de las razones por las que no me voy, por ser egresado y estar ahora aquí, es una adicción social.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 6: Es muy inequitativa, generalmente no es proporcional lo que das con lo que recibes, la desproporción entre unos y otros llega a ser insultante (lo cual es en la mayoría de las instituciones públicas).

5.4.7 Séptima entrevista

Esta entrevista se realizó a una maestra de la categoría tiempo parcial, con una antigüedad de 13 años en la institución. Tiene 44 años y cuenta con 15 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en la Universidad EPCA y PATRIA; en total suman 27 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 20 años; su profesión es la de Licenciado en Psicología y cuenta con un Postgrado en Investigación Educativa; su estado civil es casada.

Tabla 57 Ubicación de la séptima entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	DE 5 A 15 AÑOS	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestra número siete: Me siento adaptado a la institución.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 7: El alumnado, sobre todo de tercero y cuarto me generan estrés por su

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 7: Si hay gente que apoya pero por detrás no tanto.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 7: No se meten conmigo no estoy de acuerdo con la autoridad, la autonomía es inmediata, yo hago las cosas bien para bien de mis alumnos y no se meten conmigo.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 7: Considero que no hay carencias

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 7: Me comunico adecuadamente bien con los grupos, no tengo problema con eso.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 7: Sé que los directivos no pueden darte todo, por lo tanto, pido lo que está en sus manos, si hay total cooperación.

L. F. E.: ¿Le genera estrés la actividad docente?

M. N. 7: En absoluto

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 7: No me genera estrés, dar clases por el contrario me hace sentir bien y tranquila, los alumnos me hacen sentir bien, estar en contacto con ellos me llena de energía y entusiasmo.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 7: Considero que sería necesario que nosotros evaluáramos a los grupos problema, para que los directivos supieran la razón de nuestras evaluaciones.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 7: Me siento bien con lo que hago.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 7: Me he convertido en una consejera, inclusive de los compañeros maestros, por lo tanto no necesito saber nada más para dar mi materia; me siento orgullosa de los conocimientos que en la actualidad tengo.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 7: No considero que existe inestabilidad, si tú haces tus funciones de maestro, aquí sigues.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 7: La organización influye favorablemente en mí para autoexigirme.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 7: Considero inútil asistir a las juntas, porque cada quien tiene sus propios problemas y es difícil que en una junta tomen en cuenta solamente tu opinión para cambiar algún aspecto fundamental de esta escuela.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 7: Mira no es la escuela, las mejoras visibles físicas están, no podemos lograrlo en nosotros, que sería mejorar al chico, el chico viene mal desde abajo. Así que no le puedo echar la culpa al sistema.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 7: No tengo de que quejarme.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 7: No

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 7: Para una recategorización el director me trató de frenar

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 7: Me pagan poco en comparación con otros que ganan más que yo, (se percibe inequitatividad)

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 7: No, no tengo rivalidad con nadie, tampoco considero que alguien rivalice conmigo.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 7: No he notado la supervisión

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 7: Si toda la institución

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 7: Los valores en León han cambiado, ahora se requiere estar en un colegio de paga para que te consideren valioso.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 7: Me considero bien valorada, no creo que la gente que me rodea se avergüence de que sea maestra.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 7: Es mi vocación

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 7: Estoy integrada me gusta este lugar.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 7: Pertenezco más aquí

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 7: Pues no hay mucha equidad de parte de los directivos; no me puedo quejar pero en realidad si hay inequidad.

5.4.8 Octava entrevista

Esta entrevista se realizó a una maestra de la categoría tiempo parcial, con una antigüedad de 16 años en la institución. Tiene 44 años y cuenta con 16 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en la Universidad La Salle; en total suman 40 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 16 años; su profesión es la de Licenciado en Psicología y cuenta con un Postgrado en Comunicación; su estado civil es divorciada.

Tabla 58 Ubicación de la octava entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	MÁS DE 15 AÑOS
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestra número ocho: Si se me facilitó la adaptación porque desde que ingresé fui acogida por la que entonces era mi maestra y ella siempre estuvo asesorándome e incorporándome a la institución.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 8: Los alumnos son asesorados por mí, sin embargo no asisten a las asesorías y en clase, me va bien, sin embargo, es demasiado trabajo frente a grupo.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 8: Si recibo el apoyo, en contadas ocasiones no.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 8: Si me siento autónoma.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 8: No, tal vez no tenga en sí carencias.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 8: Hay relativamente una buena comunicación escolar.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 8: Si recibo una cooperación para mi trabajo, sobre todo de mi representante de academia.

L. F. E.: ¿Le genera estrés dar clases?

M. N. 8: Es una actividad difícil

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 8: Preparar clase, impartir clase, calificar, sacar promedios, orientar, tutorar, estar en proyectos especiales.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 8: La evaluación la hacen los alumnos, los administrativos y uno mismo como maestro, considero que está completa.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 8: Si me siento frecuentemente agobiada con el trabajo, todas las actividades se juntan.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 8: No, no tengo problema con las materias, las domino bien.

Inherentes a la profesión docente

El difícil es aplicar exámenes, revisar trabajos, sacar calificaciones.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 8: No, no me siento inestable.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 8: En los proyectos que me asignan y bueno los que en un momento dado yo he pedido que me permitan hacer y si lo hacen, sin embargo, no veo mucho apoyo.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 8: Cada vez puedo asistir menos por mis múltiples ocupaciones

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba mejorar en esta escuela?

M. N. 8: La atención de las secretarias hacia el docente.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 8: Está mejorando, se ha estado trabajando en calidad continua, sin embargo hace falta la atención hacia los maestros.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 8: No tanto de la escuela hacia mí, sino de mí misma hacia mí, me presiona sacar las asesorías, las tutorías.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 8: Es muy lento y muy difícil crecer en esta escuela, al principio logré tener algunas horas y el resto lo he logrado de manera muy muy lenta, considero que cada vez hay menos promoción.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 8: La verdad no me dan ganas de trabajar aquí, yo estoy porque tengo red médica y la posibilidad de jubilarme, pero por el dinero que me pagan no estaría aquí.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 8: Pues a veces cuando logra tener horas te echas a los compañeros encima porque consideran que fue un dedazo y no ven tu capacidad o tu tenacidad. Pero, así como es aquí, es también en todos lados.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 8: No, solo en cuanto al reloj checador. Siempre ha habido un maestro que te checa. Pero aquí lo malo es que se le da el valor al alumno. El jefe de grupo te pasa lista y eso no está bien, es como si los patos le tiraran a las escopetas. Esta escuela basa su control en el poder que les da a los alumnos.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 8: Es buena, he pedido permisos y me los conceden porque los tengo bien merecidos.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 8: Pues yo estudié aquí y me siento orgullosa de haber salido de esta escuela, creo que se ha venido deteriorando lentamente, los alumnos ya no son los mismos, parece como si los hubieran cambiado

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 8: Si totalmente, tan es así como son psicóloga educativa

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 8: Si, sí me siento integrada.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 8: Mi sentido de pertenencia es mayo como ya comenté porque egresé de aquí, pero cada vez estoy menos en esta escuela por eso creo que es cada vez menos.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 8: Considero que no es el asunto más grave, pero creo que hay inequidad, conozco personas que no han sido nada bueno y con otros han sido muy favorecidos.

5.4.9 Novena entrevista

Esta entrevista se realizó a un maestro de la categoría tiempo completo, con una antigüedad de 9 años en la institución. Tiene 36 años y cuenta con 20 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otros trabajos como docente: en la Universidad La Salle; en total suman 38 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 12 años; su profesión es la de Licenciado en Contaduría y cuenta con un Postgrado en Fiscal; su estado civil es casado.

Tabla 59 Ubicación de la novena entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	DE 5 A 15 AÑOS	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número nueve: Pues si me siento adaptado, tengo ya varios años en esta escuela.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 9: Pues los alumnos me generan estrés por son muy irrespetuosos, quieren que me haga tonto con las calificaciones, de hecho ya les dije: “Quieren que haga como que les doy clases”. Estos alumnos no son como cuando nosotros estudiamos, había más respeto por los maestros y los programas.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 9: Pues la verdad si me siento atendido por las diferentes partes que componen la escuela

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 9: Pues sí, me siento autónomo.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 9: Creo que faltan aulas más amplias, un prefecto para la disciplina, que algún sonido indique la hora de entrada y salida.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 9: Hasta ahora no he tenido problemas por esa situación, de hecho si faltas a juntas o haces las cosas de manera equivocada hay mucha tolerancia.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 9: Si considero que las personas que se encuentran aquí tratan de cooperar contigo

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 9: Como maestro tienen muchas presiones, entregar a tiempo las calificaciones, no faltar a la escuela, justificar tus inasistencias, estar en el aula por lo menos 40 minutos, etc. Y todo eso es estresante.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 9: Creo que es un buen parámetro para mejorar aunque muchas veces la utilizan los alumnos para desquitarse de los maestros.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 9: Pues si un poco, ya me dedico de lleno a la docencia y creo que trabajar frente a grupo 40 horas a la semana es mucho, pero los sueldos no alcanzan para nada.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 9: Me considero completamente competente

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 9: En esta escuela no tengo inestabilidad, es muy difícil, casi imposible que te despidan si tienes tu base, uno de los sindicatos más fuertes del estado nos protege, el ASPAAUG

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 9: Pues mira, no veo que la organización me influya ni positiva ni negativamente, aquí se goza de mucha autonomía.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 9: Pues las juntas no me generan problemas, porque, como te dije, si no vengo, no hay problema, de una u otra manera me entero de lo que aquí ocurre.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba de mejorar en esta escuela?

M. N. 9: Pues se requiere mejorar urgentemente la disciplina de los alumnos, que no haya ruido y más vigilancia. En varias ocasiones me he enterado de robos en el salón de clase, inclusive a mí me han llegado a robar cosas menores.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 9: Creo que está bien la organización escolar, lo que está mal es que los directivos a veces no los ves en más de una semana.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 9: Ninguna, cuando tu llegas a tener una plaza de tiempo completo, solamente requieres cumplir con tu carga horaria, que nunca es superior a las 40 horas.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 9: Pues la verdad yo quisiera que me dieran una categoría más alta, pero como sabemos, esto ocurre en muy contados casos y no veo una lógica para crecer, antes era a través del crecimiento académico, pero los criterios se mueven más rápido de lo que nos adaptamos a ellos.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 9: Pues los maestros de tiempo completo tenemos la posibilidad de recategorizar las horas y que el precio sea mayor, además esto se junta con el

incremento por antigüedad y la verdad no está tan mal el sueldo, sobre todo por el aguinaldo y la vacaciones, pero la vida está muy cara y por ese motivo tengo que tener otro trabajo.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 9: Pues mira, la rivalidad se da cuando estás creciendo o intentando crecer en la institución, cuando tú adquieres un tiempo completo, es difícil que alguien rivalice contigo.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 9: Pues la supervisión la veo como un apoyo para entregar calificaciones, tanto parciales como finales.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 9: Creo que si me tienen valorado, tan es así que gracias a esta escuela he podido viajar a Argentina, Brasil, Cuba y otros lugares para representar a la escuela en congresos.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 9: Pues en un tiempo fuimos la única opción y luego la principal opción, ahora hay muchas escuelas y eso ha hecho que nos olvide la sociedad.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 9: Creo que los docentes somos bien vistos a diferencia de otras profesiones.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 9: Sí, estoy en esto porque es lo mío.

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 9: Si me siento integrado

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 9: Pues siento que pertenezco más a esta escuela, cuando me tengo que identificar digo primero “Soy maestro de la Universidad de Guanajuato”.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 9: Pues es una escuela que si estas al pendiente y te esmeras te premian.

5.4.10 Décima entrevista

Esta entrevista se realizó a un maestro de la categoría tiempo completo, con una antigüedad de 26 años en la institución. Tiene 51 años y cuenta con 20 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otro trabajo diferente a la docencia; en total suman 20 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 27 años; su profesión es la de Arquitecto y cuenta con un Postgrado Restauración y Valuación Inmobiliaria; su estado civil es casado.

Tabla 60 Ubicación de la décima entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	MÁS DE 15 AÑOS
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: directa.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número diez: Si en 26 años no me adapto no sé qué va a pasar, hay cosas con las que no estoy de acuerdo.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 10: A mí me estresa el ruido de los alumnos, de la institución en general, me molesta. No me gusta la gente floja, me molesta que dañen la planta física y los mobiliarios, que hagan ruido o me quieran ver la cara de tonto.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 10: Yo quisiera que en la escuela se manejara más la disciplina, no hay prefecto, no hay interés por la disciplina, si tú traes a un alumno a la dirección casi lo premian, y si no siempre hay alguien que los defiende. No veo la mínima intención de mejorar, el cañón que tengo está todo horroroso y no hacen nada por cambiarlo. Tengo 26 años pidiendo bancas para alumnos zurdos, a la escuela le vale madres. Tengo una enciclopedia británica allá arriba, la escuela no me puede dar un proyector de cuerpos opacos, he optado por entrar a internet a través de mi Black Barry, o sea no sientes el mínimo apoyo.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 10: Si me siento autónomo con respecto a mis clases, con respecto a los contenidos, uno de los programas establece que los maestros pueden decir lo que sea, mientras no se salgan del programa, considero que es algo muy positivo de esta escuela. He dado clases en otras escuelas y te amarran los contenidos, no hables de la iglesia. Yo digo aquí que la iglesia es una idolatría lunar, eso lo agradezco.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles son las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 10: La primera carencia es un exceso de alumnos, la escuela quedó chica, tenemos un exceso de alumnos, mucho del ruido es porque tenemos alumnos de más. Y ellos no son el problema, sino que donde se meten, que hacen con tantos

alumnos. Por lo tanto las carencias son en cuanto al mobiliario, a la infraestructura. Otro problema es el salario que está muy mal. Muchos compañeros vienen a cumplir con el tiempo y no a dar clases, tienen malas actitudes y sabotean a las personas que tenemos puesta la camiseta. Me he topado con muchas administraciones que vienen a perder el tiempo. Quisiera directivos de tiempo completo, a veces paso semanas enteras para poder tratar con alguien, me vale si se entera la dirección.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 10: Te voy a platicar un problema. Yo bloquee los miércoles para no dar clases, ellos saben que los miércoles no puedo. Es una insistencia total para ponerme juntas los miércoles, ha habido juntas con horas de anticipación, no hay respeto que nos digan una semana antes, aquí no sé cuándo hay una junta, no hay planeación. Se improvisa, se hacen cosas que luego no sirven.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 10: Es mínima.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 10: Me genera estrés el ruido, el poco apoyo, la falta de escáner, el mal manejo de los filtros, que los compañeros no se pongan la camiseta.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 10: Es horrorosamente mala. Hay preguntas que se tienen que hacer para comprobar o desaprobado otras, no para hacer modas. Aquí en la escuela hacen preguntas directas pero no se comprueba o desaprueba lo que dicen los alumnos. No es posible que les preguntes: "El maestro te dio a conocer el programa en el semestre" y un porcentaje diga que no y otro que sí, eso no es congruente. Jamás se me hizo justo que te valoraran alumnos que los reprobaste por faltas, no la hizo

una persona que supiera de investigación. LA aplicación estaba sesgada, una persona obtuvo el total, lo cual la probabilidad es imposible, 300 variables de 5 es imposible, los sesgos son grandísimos. Por otro lado no pude autoevaluarme porque no pude entrar a la página de Internet que nos tienen para ese motivo.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 10: Tengo exceso de trabajo porque no vivo de la escuela, tengo que ser chambero, mi trabajo importante es el de afuera no este.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 10: Me siento calificado, para dar las materias me siento desaprovechado, pudiera parecer pedante, lo que no me gusta es que me quieran enseñar cosas como las competencias, por ejemplo eso de las competencias, por ejemplo que nos vendan espejitos con cursos que nos vienen a decir cómo se llama el método que uso en mi clase, pero no a enseñarme algo nuevo y que no nos lo tomen en cuenta. Y esa amenaza de que si no haces tal curso entonces no vas a tener derecho a seguir siendo maestro. De que se trata, amedrentar gente, eso me genera estrés, y no voy a tomar las competencias.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 10: Me chocan esas amenazas, yo ya me quiero jubilar. Me han pedido que represe a la escuela de arquitectura, que me den mi retiro, que me despidan me da lo mismo, no me siento inestable. Esa acción de premiar a los huevones y castigar a los que trabajan, se premia a los maestros que no vienen, tú chíngate porque eres el que cumples. Esto te genera inestabilidad.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 10: Influye de forma negativa como manejan las cosas aquí.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 10: Las ponen un solo día y es el que no puedo venir

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba de mejorar en esta escuela?

M. N. 10: Ampliar la planta física

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 10: Pues como puedes ver la organización es muy mala, no atiende lo que se tiene que hacer.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 10: Me titulé de un posgrado y sigo igual. O sea que de nada me sirvió la maestría, me dijeron, solamente si estudias un doctorado. Bueno apalabré un doctorado y luego me dijeron, ¿para qué quiero tener un doctor en una prepa? Hay ambigüedad, hay duplicidad de patrones si trabajas en otra entidad de la universidad de Guanajuato.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 10: No me interesa crecer aquí

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 10: Soy un maestro bien remunerado, pero me encabrona que existan compañeros que como no tienen papeles les pagan mal la hora, no le dan valor a la evaluación académica. Los maestros que ganan poco la hora son agachones, no son auténticos, son maestros prostituidos por un sueldito de pan duro. Con esos sueldos no se pueden rendir

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 10: No la he percibido

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 10: No me supervisan

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 10: Me da igual, yo vivo en un sentimiento constante de frustración hacia la escuela.

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 10: La escuela se durmió en sus laureles “camarón que se duerme se lo lleva la corriente”. La sociedad no nos valora.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 10: Creo que no nos valoran, mira, si la gente no tiene que comer y todos los días sale una plana de la Universidad de Guanajuato

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 10: Es mi vocación

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 10: Si no me integro en 26 años cuando.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 10: Si siento que pertenezco pero por los alumnos, no por los directivos.

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 10: Esta escuela siempre ha tenido privilegios, esto ha sido desde siempre, hay favoritismos. Antes le dieron mi plaza a la novia del secretario en turno, se nos han dicho que hay que darle a los que dan malos resultados, los cumplidos no se les da nada.

5.4.11 Décima primera entrevista

Esta entrevista se realizó a una maestra de la categoría tiempo completo, con una antigüedad de 10 años en la institución. Tiene 48 años y cuenta con 20 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otro trabajo como docente: en la Universidad de León; en total suman 28 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 20 años; su profesión es la de Licenciada en Psicología y cuenta con un Postgrado Psicoterapia Humanista; su estado civil es viuda y actualmente en unión libre.

Tabla 61 Ubicación de la décima primera entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	DE 5 A 15 AÑOS	Más de 15 años

Fuente: directa.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestro número once: Yo estoy totalmente adaptada, conozco como está distribuido el personal, conozco el área y soy coordinadora del área, tengo a mi cargo maestro, tengo la fortuna de ser la mejor área de la escuela. Si me genera estrés, tengo nombramientos asignados por el director, soy auditora interna del sistema de gestión de calidad, parte del comité de ingreso y permanencia, soy asesora de alumnos, hace que esté muy tensa y que tenga que utilizar el sábado y domingo para lograr realizar todos estos cargos.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 11: Frente a grupo, mis grupos son pequeños, tenía grupos de más de 40 alumnos y una hora tras otra, en definitiva si afecta mi tranquilidad emocional, porque es pesado, y durante 7 horas al día, muchachos de esta edad, porque hay que estarlos manejando, y meterlos para que se comprometan con el trabajo.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 11: Hay mucho apoyo

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 11: Hay autonomía, dentro de lo que son las normas institucionales, esta universidad siempre está abierta a sugerir e instaurar cambios, tanto en la práctica docente como en cuanto a administración docente. Hay un poco más de control, pero somos sumamente autónomos flojos.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles son las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 11: Carecemos de otros puestos, de una conciencia de las instancias superiores que nos rigen, una conciencia que valore la carga tan exagerada que tenemos cada uno de sus administrativos, que se valoren grupos de más de 40 alumnos es antipedagógico, ya ocurrió en esta inscripción que solamente máximo son 40 alumnos.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 11: Se publica, ya están organizados los sitios en los que cada coordinación publica sus sitios, los chavos ya saben a dónde dirigirse, se está en un proceso, de aprender donde. En cuanto a juntas y eso, la secretaria académica tiene

contactos con jefes de grupos y transmiten los mensajes a los demás, ha mejorado mucho la comunicación, se utiliza el oficio.

L. F. E. ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 11: Se ha venido conformando un mejor equipo de trabajo, por el sistema de gestión de calidad, en cuanto a los maestros noto, divisiones, cotos con diferentes intereses, y políticos. Eso afecta la comunicación.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 11: Aquí no se trata del programa nada más, en mi área nos hemos acomodado, y colegiamos programas, nos apoyamos. Me gusta mucho la tarea, física, es cansado, y mentalmente también.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 11: No me genera problema, estoy con la idea que se enteren a ver si me dan un incentivo

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 11: No es excesivo, sino toda la metodología didáctica, (todo lo que implica) estar frente a grupo te implica el control de grupo y el tiempo para conseguir todo el objetivo, evaluar y calificar. Lo pesado es tener 10 grupos de 45 alumnos a la semana. Si tuviera este volumen de gente, y tener actividades que no disfruto (como ser auditora).

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 11: No, a mí me parece que estoy muy interesada en la actualización, no tengo ninguna área, pero lo que si me inquieta, es estar a la pesca de la actualización. Porque estas seis meses sin actualizarte y ahí te estás.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 11: No, nos pueden correr.

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 11: No influye.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 11: No, no tengo problemas con los horarios

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba de mejorar en esta escuela?

M. N. 11: Repartición más clara de actividades, menos alumnos por grupos, contratación de más personal.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 11: Mejor, pero hace falta bajarla más, que más gente se entere se comprometa

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 11: Sí, me presiono mucho, me actualizo, y eso genera presión por el tiempo

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 11: Está parada

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 11: Considero que tengo solamente la remuneración de mis horas clases, y todo eso me estresa, me siento desilusionada porque tengo que realizar muchas actividades, y debería tener diferente valor monetario. Es que tengo dos áreas, ser coordinadora de tutores, tutoría, y gestionar que todo esto se dé. Tengo varias coordinaciones. A mí me parece que el salario es la mitad de bajo, deberíamos ganar el 50 por ciento más. Hay aspectos que me confortan, porque hay una remuneración cualitativa, se me apoya para asistencia a congresos capacitación, hay apoyo en superación profesional. Se me permite investigar, y me gusta.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 11: Sí, hay pero a mí no me afecta.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 11: Sí, pero la supervisión a mí me afectó, te perjudican los comentarios y eso te presiona.

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 11: Bien, me han dado cinco

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 11: Sigue pensando que somos un verdadero desgarrate, se espera que todos estén en su salón.

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 11: No me afecta en sentido negativo, solo en el positivo.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 11: Totalmente

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 11: Total

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 11: Totalmente

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 11: Se ha mejorado, ya no es tanto dedazo pero sigue habiendo, por cotos de poder, que llega un momento en que se decide por mando. Pero está mucho mejor.

5.4.12 Décima segunda entrevista

Esta entrevista se realizó a una maestra de la categoría tiempo completo, con una antigüedad de 20 años en la institución. Tiene 79 años y cuenta con 20 horas frente a grupo en esta escuela, aunque tiene otro trabajo como docente: en la Universidad de Guanajuato en el Departamento de Lenguas; en total suman 20 horas frente a grupo; su antigüedad docente es de 25 años; su profesión es la de Licenciada en Música sin Postgrado; su estado civil es casada.

Tabla 62 Ubicación de la décima segunda entrevista en la tabla general.

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	MÁS DE 15 AÑOS

Fuente: directa.

Luis Felipe El Sahili; ¿Qué me puede decir acerca de su adaptación a esta escuela?

Maestra número doce: En la escuela soy muy feliz porque mi gente son los muchachos, ellos me mantienen en acción con su respuesta intelectual y afectiva.

L. F. E.: ¿Cómo considera al alumnado de esta institución?

M. N. 12: El alumnado no me produce estrés, me gusta este medio en el cual me puedo sentir útil, para el travieso, aplicado y para todos porque a todos les puedo dar una respuesta.

L. F. E.: ¿Percibe usted que existe apoyo organizacional por parte de la escuela?

M. N. 12: Si hay gente que apoya pero no tanto como se quisiera.

L. F. E.: En su opinión, ¿qué tan autónomos son los maestros en la impartición de su clase?

M. N. 12: El maestro en esta escuela goza de mucha autonomía, te dedicas a hacer lo mejor para tus alumnos y la Universidad de Guanajuato confía en que así va a ser.

L. F. E.: Desde su punto de vista, ¿cuáles con las carencias que tiene esta escuela?

M. N. 12: Para mí que soy una maestra tradicional no necesito infraestructura, para mí no hay carencias.

L. F. E.: ¿Cómo considera que se da la comunicación escolar?

M. N. 12: Tengo el don de comunicarme bien con todos los grupos, todo el mundo responde bien a mi manera de ser.

L. F. E.: ¿Qué opina sobre la cooperación en esta escuela?

M. N. 12: Cuando se ofrece bien, no pido lo que no me van a dar, pero cuando pido ayuda me la dan, si hay cooperación en pleno.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto a las características del trabajo docente?

M. N. 12: No me genera estrés, si quiero estar tranquila estoy aquí, lo chicos no me deben nada, no tengo por qué enojarme con ellos, esto es como si fuera mi centro recreativo.

L. F. E.: ¿Qué opina respecto de la *Evaluación del Desempeño Docente* que realiza la Universidad de Guanajuato?

M. N. 12: Los maestros deberíamos evaluar a los directivos y a los alumnos.

L. F. E.: ¿Considera que tiene exceso de trabajo?

M. N. 12: Me siento bien con lo que hago.

L. F. E.: ¿Considera que en algún aspecto de su desempeño como docente, carece de calificación profesional?

M. N. 12: Pues mira a mí lo que me apura son los maestros, ellos me dicen, siga aquí, nosotros la necesitamos, cuando están afligidos, enojados, contentos, acuden a mí y eso me hace sentirme feliz.

L. F. E.: ¿Piensa que existe inestabilidad laboral en su puesto de trabajo?

M. N. 12: No para nada, si estamos bien con los muchachos no hay problema. No quiero ser director o nada de eso

L. F. E.: ¿Cómo influye la organización en usted?

M. N. 12: En mí influye positivamente, porque sé que exigirme a mí misma.

L. F. E.: ¿Qué opina de las juntas que se realizan periódicamente en la escuela?

M. N. 12: En ellas no opino, porque ya muchas cosas de las que yo ejerzo, para que me meto, el que es buen maestro es bueno y al malo nadie lo va a componer.

L. F. E.: ¿Considera que existe cierta área que se deba de mejorar en esta escuela?

M. N. 12: La dirección de la escuela. Que sea más estricta con los alumnos y que apoye más a los docentes.

L. F. E.: ¿Cómo ve la organización escolar?

M. N. 12: No tengo de que quejarme.

L. F. E.: ¿Tiene presiones de logro?

M. N. 12: No

L. F. E.: ¿Qué me puede decir respecto de la promoción a mejores condiciones de trabajo en esta escuela?

M. N. 12: Es muy difícil mejorar y lograr una mejora categoría laboral.

L. F. E.: ¿Cómo considera la remuneración que se le paga al docente por su desempeño?

M. N. 12: Unas personas tienen mejor sueldo que yo, otras personas mucho peor.

L. F. E.: ¿Qué me puede decir en cuanto a la rivalidad que existe entre los compañeros?

M. N. 12: No, no tengo rivalidad con nadie, procuro ser yo misma.

L. F. E.: ¿Qué piensa respecto de la supervisión en esta escuela?

M. N. 12: Si me supervisan ni cuenta me doy

L. F. E.: ¿Qué tanta valoración hay de la escuela hacia usted?

M. N. 12: Si toda la institución

L. F. E.: ¿Qué tanto considera que la sociedad valora a nuestra escuela?

M. N. 12: No está muy alta porque dependemos de que tengamos que tener un colegio caro para que sea bueno

L. F. E.: ¿Qué tanto valora la sociedad el rol del docente?

M. N. 12: A mí me valoran bien, la familia los amigos, no me siento como algo raro, los nietos me estiman.

L. F. E.: ¿Considera que la docencia es su vocación?

M. N. 12: Es mi vocación

L. F. E.: ¿Se siente integrado a esta escuela?

M. N. 12: Estoy integrada me gusta estar aquí, quisiera estar todo el día.

L. F. E.: ¿Se encuentra bien establecido su sentido de pertenencia a esta institución?

M. N. 12: Pertenezco más aquí

L. F. E.: ¿Considera que hay equidad en esta escuela?

M. N. 12: Pues no hay mucha equidad no soy de los maltratados, pero no hay equidad.

5.5 EXPERIENCIAS Y ANÉCDOTAS

Las entrevistas se realizaron en su mayoría en el salón de maestros, y solamente hubo algunas excepciones en que se hicieron dentro del salón de clase de cada

maestro. Uno de los obstáculos que hubo para realizar las entrevistas fue que los maestros se sentían algo inhibidos al ser escuchados por otros compañeros que momentáneamente se encontraban ahí. Otro obstáculo lo constituyó la presión del tiempo pues algunos estaban por entrar a clases o salirse a otro trabajo por lo que en promedio las entrevistas duraron 20 minutos. Me di cuenta que existen maestros muy cuidadosos en decir su opinión y otros al contrario, que no la cuidan en absoluto.

5.5.1 Aprendizajes generales como resultado de las entrevistas

Estas entrevistas me permitieron estar en contacto con un panorama mucho más amplio y profundo de conocimiento respecto de los problemas que viven diariamente los maestros; como experiencia personal fue muy rica, además que me permitió reestructurar, depurar y construir el instrumento cuantitativo.

Pude escuchar a maestros que sentían que su orgullo, integridad y respeto de sí mismos no se ha podido conservar por causa del trato de la dirección hacia ellos. Considero que la falta de los elementos anteriores puede ser una fuente importante de estrés.

5.6 CONCLUSIONES PARCIALES DE LAS ENTREVISTAS

Tratando de realizar una interpretación cualitativa de las áreas temáticas que producen estrés en los maestros de la ENMS de León, se puede afirmar lo siguiente:

Totalmente. No hubo un área temática que haya sido considerada estresante para el total de los 12 entrevistados, lo cual habla de cómo las características individuales y sociodemográficas afectan a la homogeneidad de los factores.

Mayoritariamente. El grupo más numeroso consideró que existen importantes carencias institucionales, una falta de equidad en trato y promoción a

mejores condiciones laborales. Asimismo pensaron que la carga de trabajo docente es difícil.

Ocasionalmente. El grupo minoritario reflexionó que el alumnado es conflictivo, que diversos procesos organizacionales están fallando, que hay un pobre apoyo, inestabilidad laboral, baja remuneración económica; además de tener problemas con los compañeros y exceso de trabajo.

Esporádicamente. Un grupo aún menor pensó que es manejada erróneamente la Evaluación del Desempeño Docente, que no hay integración, que los cursos o diplomados son innecesarios, que se están perdiendo los valores en los alumnos y que los directivos los manejan de forma ambigua.

Ausencia de temas. Ningún maestro consideró estresante la falta de autonomía ni tampoco se sintió supervisado, presionado por la administración escolar o consideró que las juntas son tensionantes. Además, todos consideraron que son capaces de dar clases y se encuentran en su vocación.

Gracias a estas entrevistas se pudo apreciar que existen conflictos de valores que afectan a los maestros y les producen estrés. Uno de los conflictos que más llamó la atención fue que el docente tiene que aprobar a sus alumnos para que no lo valoren negativamente en la *Evaluación Del Desempeño Docente*; es decir, tiene que portarse agradablemente con ellos, no puede ser auténtico. También he percibido conflictos entre las diferentes áreas, la mala comunicación organizacional, etc.

Muchos maestros se quejan de la mala atención de los directivos, los trámites tan exhaustivo para acceder a los recursos de apoyo; así como tener que atender a los alumnos; el nepotismo y patrimonialismo de parte de la dirección; desembolsar para comprar material didáctico; inestabilidad laboral; mal funcionamiento de los aparatos eléctricos cuando dan clase; rivalidad e inequidad.

Por su parte la Secretaria Académica, la Mtra. Hevila Margarita Fonseca Castillo menciona que no es cierto lo que dicen los maestros, comenta que se dirige tanto al grupo como al maestro, "...solamente hago partícipe al maestro de la queja pero no lo afecto". Para ella son exageraciones de los maestros pues siempre se llega a un acuerdo.

Fotografía 1 Entrevistando a la Lic. Alicia Orozco Candelas, Secretaria Administrativa, recabando datos.



Fuente: cámara fotográfica personal, marca Cannon, tomada el 24 de febrero de 2011.

Fotografía 2 Entrevista al Dr. Sergio Mora Cázares.



Fuente: Cámara fotográfica personal, marca Cannon, tomada el 24 de febrero de 2011.

CAPÍTULO SEXTO

RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A ALUMNOS

6. RESULTADOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS

6.1 INSTRUMENTO CUALITATIVO

El instrumento cualitativo que se utilizó con los alumnos fue la entrevista.

6.1.1 Elección de la entrevista como instrumento cualitativo

Hay entrevistas de encuesta o de investigación, de orientación, de selección, de trabajo, etc. Se eligió la modalidad de la entrevista estructurada con una serie de preguntas para los alumnos sobre sus reacciones ante la metodología tradicionalista.

6.1.2 Objetivo de las entrevistas estructuradas con una serie de preguntas

Las entrevistas temáticas tuvieron el objetivo de comprender como reaccionan los alumnos ante una metodología tradicionalista.

6.2 PROCEDIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

La finalidad de la entrevista fue obtener información de los alumnos respecto a sus reacciones frente a determinado tipo de metodología de los maestros. En promedio cada entrevista tuvo una duración de 10 minutos, aunque hubo algunas que duraron muy poco tiempo, cerca de 3 minutos.

Una dificultad que se tuvo para realizar las entrevistas lo constituyó el hecho de que identificaron al investigador como maestro y, por lo tanto, pudieran afectarse los resultados.

La metodología empleada fue la investigación cualitativa que tiene como base las entrevistas profundas propias del trabajo clínico del Psicólogo.

6.2.1 Selección de las áreas a explorar

El primer paso que se siguió fue, al igual que las entrevistas a los maestros, seleccionar las preguntas que se les harían, las cuales quedaron de la siguiente manera.

Tabla 63 Instrumento preliminar de medición de las actitudes de los alumnos ante la Metodología Tradicionalista.

N.	PREGUNTAS PARA MEDIR LAS ACTITUDES Y CONDUCTAS HACIA LA METODOLOGÍA TRADICIONALISTA Y MODERNA
1	¿Qué estilo de enseñanza te estimula a sabotear la clase, tradicionalista o moderno?
2	En caso de que estés decidido a fastidiar la clase de un maestro tradicionalista ¿qué actitudes y conductas presentas en su clase?
3	En caso de que estés decidido a fastidiar la clase de un maestro con metodología moderna ¿qué actitudes y conductas presentas en su clase?
4	¿Qué circunstancias te impediría fastidiar la clase de un maestro con metodología tradicionalista?
5	¿Qué circunstancias te impediría fastidiar la clase de un maestro con metodología moderna?

Fuente: Personal.

6.2.2 Análisis a través de un Panel de Expertos de la ENMSL

El Panel de Expertos³⁰ estuvo constituido por las maestras Yolanda Hernández Pantoja y Trinidad González Escamilla quienes comentaron que las conductas destructivas de los alumnos a la clase no son conscientes, e invitaron al investigador a replantear las preguntas número dos y tres. Así como a formular dos preguntas al inicio para que los alumnos no se predispusieran y se cerraran a contestar la clase. Igualmente se recomendó el cambio de las palabras “fastidiar” y “sabotear” pues pudieran producir una defensividad en los alumnos e inclusive hacer que se malinterpretara la entrevista.

³⁰ Esta técnica estuvo dedicada a lograr una puesta en común respecto de cuáles son las preguntas más pertinentes para la edad escolar de los alumnos.

Tabla 64 Instrumento definitivo de medición de las actitudes de los alumnos ante la Metodología Tradicionalista.

N.	PREGUNTAS PARA MEDIR LAS ACTITUDES Y CONDUCTAS HACIA LA METODOLOGÍA TRADICIONALISTA Y MODERNA
1	¿Has tenido malas actitudes en las clases?
2	¿Cuáles han sido esas malas actitudes?
3	¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?
4	¿Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista?
5	¿Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna?
6	¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?
7	¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

Fuente: Personal.

6.2.3 Instrumento aplicado

Entrevista estructurada con preguntas directas.

6.2.4 Cuidados especiales antes de la aplicación de las entrevistas

Para evitar confusiones respecto de lo que es un maestro tradicionalista, se le mostró a cada uno de los alumnos un cuadro con las principales características de los maestros con metodología tradicionalista y moderna.

6.3 PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

6.3.1 Muestra intencional de alumnos

El muestreo intencional constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas. Una categoría de las muestras intencionales es la muestra por criterios, ya que se eligieron a 18 alumnos que reunieron los siguientes criterios: distinto grado académico, combinado con distinto género (masculino o femenino), distinto promedio académico (alto, intermedio o bajo). Los individuos que componen la muestra son seleccionados para su estudio por ajustarse a los anteriores criterios, los cuales produjeron 18 categorías para ser exploradas.

6.3.2 Método para elegir a los sujetos de la entrevista

El método para elegir al alumno fue la selección a partir de una muestra al azar con el sistema N.- 1 de su categoría, siendo sustituido por N.- 2 de su categoría. Lo anterior pudo ser posible gracias a las listas de alumnos proporcionada por la Secretaría Académica.

6.3.2.1 Justificación del uso de una muestra intencional de alumnos.

Las muestras intencionales se utilizan para varios objetivos, uno de ellos es la muestra por criterios que está constituida por las necesidades de conocimiento de la investigación; se eligen para investigaciones de tipo cualitativo, lo cual es el caso de esta parte de la misma. Se eligieron a 18 alumnos con los criterios de pertenecer a ambos géneros, a los tres grados escolares y a las tres categorías de promedios, que son el promedio alto³¹, intermedio³² y bajo³³.

Tabla 65 Tabla general de la muestra intencional para las entrevistas a los alumnos.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa.

6.3.2.2 Proceso de selección de la muestra de alumnos

Los alumnos fueron seleccionados con base en una lista que proporcionó la Secretaría Académica con los historiales o *Kardex* de calificaciones del semestre próximo pasado. Por lo cual fue posible seleccionar a los alumnos con las características deseadas. A continuación aparece una tabla con información general de los alumnos que fueron entrevistados.

³¹ Se establece la categoría de los alumnos que se encuentren entre 9 y 10 de promedio.

³² Se establece la categoría de los alumnos que se encuentren entre 8 y 8.99 de promedio.

³³ Se establece la categoría de los alumnos que se encuentren entre 7 y 7.99 de promedio.

Tabla 66 Concentrado de los datos de las entrevistas cualitativas en la ENMSL.

Número de alumno y entrevista	Nivel educativo	Género	Edad	Promedio
1	Primero año	Masculino	16	Promedio alto
2	Primero año	Femenino	15	Promedio alto
3	Primero año	Masculino	15	Promedio intermedio
4	Primero año	Femenino	16	Promedio intermedio
5	Primero año	Masculino	15	Promedio bajo
6	Primero año	Femenino	15	Promedio bajo
7	Segundo año	Masculino	16	Promedio alto
8	Segundo año	Femenino	17	Promedio alto
9	Segundo año	Masculino	17	Promedio intermedio
10	Segundo año	Femenino	17	Promedio intermedio
11	Segundo año	Masculino	19	Promedio bajo
12	Segundo año	Femenino	17	Promedio bajo
13	Tercer año	Masculino	18	Promedio alto
14	Tercer año	Femenino	18	Promedio alto
15	Tercer año	Masculino	18	Promedio intermedio
16	Tercer año	Femenino	18	Promedio intermedio
17	Tercer año	Masculino	18	Promedio bajo
18	Tercer año	Femenino	19	Promedio bajo

Fuente: Directa.

La aplicación de las entrevistas comenzó a realizarse a partir de la primera semana de mayo de 2011 y concluyó la última semana de mayo de ese mismo año.

6.4 APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

6.4.1 Primera entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de primer año del género masculino, de 16 años de edad, con un promedio alto en sus calificaciones.

Tabla 67 Ubicación de la primera entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	PROMEDIO ALTO	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número uno: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 1: No hago las tareas, tanteo al maestro hasta donde es capaz de hacer.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 1: Tradicionalista

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 1: Entretenerlo cambiando el tema, ignorar sus indicaciones, no entrar a clase.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 1: Le pedimos la clase con la excusa de que tenemos cosas importantes que hacer que nos la exige la dirección.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 1: Que el maestro sea muy regañón o me afecte en mi calificación.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 1: Si percibo que estoy abusando mucho de su confianza.

6.4.2 Segunda entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de primer año del género femenino, de 15 años de edad, con un promedio alto en sus calificaciones.

Tabla 68 Ubicación de la segunda entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	PROMEDIO ALTO	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número dos: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 2: No seguir las indicaciones del maestro, hacer esperar para que inicie la clase.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 2: Cuando el maestro utiliza una metodología moderna.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 2: Platicar, usar el teléfono, platicar cosas fuera del tema.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 2: Distraerlo de su clase, hacerle plática

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 2: Si me afecta a la calificación, si es estricto.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 2: Si me cae muy bien me detendría de tener actitudes negativas, igualmente si considero que su clase es atractiva e interesante.

6.4.3 Tercera entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de primer año del género masculino, de 15 años de edad, con un promedio intermedio en sus calificaciones.

Tabla 69 Ubicación de la tercera entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	PROMEDIO INTERMEDIO	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número tres: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 3: No copio la tarea, no pongo atención en clase.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 3: Tradicionalista

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 3: Alargo la clase haciendo comentarios, aviento papelitos a los compañeros cuando se descuida el maestro. No pongo atención en clase, platico con mis alumnos si la clase está aburrida.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 3: Trato de desviar los objetivos de la clase cuando el maestro nos da libertad de actuar.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 3: Si el maestro es represor, si toma en cuenta la asistencia y participación,

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 3: Si su clase me entretiene o divierte no tengo conductas negativas.

6.4.4 Cuarta entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de primer año del género femenino, de 16 años de edad, con un promedio intermedio en sus calificaciones.

Tabla 70 Ubicación de la cuarta entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	PROMEDIO INTERMEDIO	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número cuatro: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 4: No atiendo sus indicaciones, me tardo en hacer las cosas, me salgo de la clase.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 4: Tradicionalista

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 4: Me da por ignorarlo, platicar, quedarme dormido, comer en clase, pedir permiso para salir de la clase.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 4: Burlarme del maestro, contar chistes, echarle mentiras.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 4: Si tengo examen parcial o final, si me está viendo y puede bajarme puntos con la lista en mano, si el maestro es mi familiar.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 4: Si llega molesto, si me cae bien.

6.4.5 Quinta entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de primer año del género masculino, de 15 años de edad, con un promedio bajo en sus calificaciones.

Tabla 71 Ubicación de la quinta entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	PROMEDIO BAJO	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número cinco: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 5: Distraerme, no hacer lo que pide el maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 5: Cuando el maestro es moderno.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 5: Hacerle una pregunta tonta para sacarlo del tema que está exponiendo, preguntas cosas irrelevantes.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 5: Pedirle la clase libre, contar chistes, ver hasta dónde el maestro es capaz de tolerar

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 5: Si nos deja tareas que nos va a pedir, pongo atención para anotarlas.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 5: Si el maestro se vuelve estricto y pone límites a los alumnos o si se nota que se molestó por algún motivo.

6.4.6 Sexta entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de primer año del género femenino, de 15 años de edad, con un promedio bajo en sus calificaciones.

Tabla 72 Ubicación de la sexta entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	PROMEDIO BAJO	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número seis: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 6: No pongo atención al maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 6: Si el maestro es tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 6: Me aburren y me pongo a intentar trabajar, pero si existe la oportunidad le digo al maestro que no le entiendo.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 6: En general me gustan las clases con dinámicas, pero se presta para que hagamos relajo. Muchas veces tratamos de ver de qué es capaz el maestro, o ver si le podemos tomar la medida.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 6: Si me reprueba, si es estricto.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 6: Si se da a respetar y nos pone límites.

6.4.7 Séptima entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de segundo año del género masculino, de 16 años de edad, con un promedio alto en sus calificaciones.

Tabla 73 Ubicación de la séptima entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	PROMEDIO ALTO	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número siete: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 7: No poner atención en clase.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 7: Hacia el maestro tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 7: Escuchar música, pedir la clase libre, realizo tareas de otras clases sin que se dé cuenta.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 7: Mentirle al maestro, decirle que nos ponga una dinámica porque estamos cansados, pedirle la hora libre.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 7: Si es estricto o pudiera reprobarme.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 7: Si considero que la clase es importante para mi formación, si necesito poner atención para comprender la clase.

6.4.8 Octava entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de segundo año del género femenino, de 17 años de edad, con un promedio alto en sus calificaciones.

Tabla 74 Ubicación de la octava entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	PROMEDIO ALTO	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número ocho: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 8: No sigo las instrucciones de la clase del maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 8: Tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 8: Resistirme a realizar lo que el maestro pide que haga, con excusas.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 8: Pedirle la hora libre, ponerme de acuerdo con los compañeros para que no se dé la clase. Decirle que nos deje estudiar para algún examen próximo que tenemos.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 8: Si el maestro es estricto, se da a respetar, si toma represalias cuando no se acatan sus clases.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 8: Si valoro la clase como importante, si necesito entender la clase para el examen, si el maestro ha sabido poner los límites en su clase.

6.4.9 Novena entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de segundo año del género masculino, de 17 años de edad, con un promedio intermedio en sus calificaciones.

Tabla 75 Ubicación de la novena entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	PROMEDIO INTERMEDIO	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número nueve: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 9: Trato de llevar la contra a las indicaciones.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 9: Tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 9: Le doy el avionazo, trato de dormirme en clase, respondo incoherencias para hacer reír a mis compañeros.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 9: Le saco plática al maestro

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 9: Que sea fundamental entender la clase para poder pasar y comprender la materia.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 9: Si me agrada la clase y si el maestro se enoja porque no pongo atención.

6.4.10 Décima entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de segundo año del género femenino, de 17 años de edad, con un promedio intermedio en sus calificaciones.

Tabla 76 Ubicación de la décima entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	PROMEDIO INTERMEDIO	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número diez: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 10: No hacerle caso al maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 10: Moderno

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 10: No poner atención, hacer plática, jugar, salir al baño y no regresar, hacer las tareas de otras materias en clase.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 10: Decirle al maestro que no hay salones disponibles para que nos dé la hora de clase, decirle al maestro que nos deje estudiar para un examen.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 10: Si el maestro se fija en que me salí de clases y tengo muchas faltas, si el maestro es muy estricto.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 10: Si la clase es dinámica e interesante, si estoy entretenido. En caso de que esté aburrido, si el maestro se enoja o está a la defensiva, o también si el grupo sigue sus instrucciones.

6.4.11 Décima primera entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de segundo año del género masculino, de 19 años de edad, con un promedio bajo en sus calificaciones.

Tabla 77 Ubicación de la décima primera entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	PROMEDIO BAJO	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili; ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número once: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 11: Hacer como si el maestro no estuviera en clase.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 11: Tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 11: Platicar con mis compañeros, jugar con el celular, hacer ruido o sonidos, salirme del salón.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 11: Pedirle la clase al maestro, burlarme del maestro, platicar, hablar. Si el maestro es peligroso me comporto bien, en caso de que el maestro sea barco hago lo que quiero en la clase.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 11: Que se comprometa mi calificación.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 11: Que se comprometa mi calificación.

6.4.12 Décima segunda entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de segundo año del género femenino, de 17 años de edad, con un promedio bajo en sus calificaciones.

Tabla 78 Ubicación de la décima segunda entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	PROMEDIO BAJO	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número doce: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 12: Me rehúso a seguir las indicaciones del maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 12: Tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 12: Me vuelvo lento para hacer las cosas, trato de hacer preguntas sobre el porqué tengo que hacer lo que me pide el maestro.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna.

A. N. 12: Platico en clase, me pongo de acuerdo con los compañeros para que nos deje salir antes. Muevo las bancas y me junto con mis amigos para hacer relajó.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 12: Si fuera enojón, represivo y cerrado. Si le da mucha importancia al orden en la clase.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 12: Si es abierto y se me ganó mi confianza, si considero que puede afectar mi calificación.

6.4.13 Décima tercera entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de tercer año del género masculino, de 18 años de edad, con un promedio alto en sus calificaciones.

Tabla 79 Ubicación de la décima tercera entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	PROMEDIO ALTO
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número trece: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 13: No entro a clase, discuto con el maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 13: Tradicionalista

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 13: Llegar tarde a clase, platicar.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 13: No entrar a clase, mentirle al maestro.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 13: Si considero que la materia es importante para mi formación.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 13: Si considero que la materia es importante para mi formación.

6.4.14 Décima cuarta entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de tercer año del género femenino, de 18 años de edad, con un promedio alto en sus calificaciones.

Tabla 80 Ubicación de la décima cuarta entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	PROMEDIO ALTO
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número catorce: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 14: No entrar a clase, no hacer caso en clase al maestro.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 14: Tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 14: Sacarle rollo, no entrar a clase,

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna.

A. N. 14: Sacarle plática, pedirle la clase, decirle que estoy aburrido.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 14: Si me afecta la calificación, si considero que esa materia va a ser importante para mi examen de admisión.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 14: Si la materia no es de relleno. Si el maestro es importante en la profesión que me voy a desempeñar y me puede ayudar, trato de no hacerlo batallar

6.4.15 Décima quinta entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de tercer año del género masculino, de 18 años de edad, con un promedio intermedio en sus calificaciones.

Tabla 81 Ubicación de la décima quinta entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	PROMEDIO INTERMEDIO
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número quince: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 15: Interrumpir la clase, salirme del aula.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 15: Tradicionalista

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 15: Ignoro al maestro, hago actividades diferentes a las que me indica el maestro, platico con los compañeros, me salgo del salón o no entro a clase.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 15: Extiendo más el tiempo de las dinámicas, cuento chistes, platico con mis compañeros de cosas diferentes a la clase.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 15: Si es una materia importante, si conoce a mi familia, si el director está cerca.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 15: Si el maestro se ha ganado mi confianza, si la clase es divertida.

6.4.16 Décima sexta entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de tercer año del género femenino, de 18 años de edad, con un promedio intermedio en sus calificaciones.

Tabla 82 Ubicación de la décima sexta entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	PROMEDIO INTERMEDIO
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número dieciséis: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 16: No hacer caso a las instrucciones de los maestros.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 16: Tradicionalista, por ser aburrido y estricto.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 16: Hago desorden, realizo actividades diferentes en el aula, platico con compañeros.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 16: Cambio de tema, hago cosas diferentes a las que indica, hago ruido.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 16: Si es un maestro enojón o que me puede bajar la calificación.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 16: Si es comprensivo. Si el maestro logra darse cuenta que no estoy haciendo lo que me indica y logra que el grupo lo respete.

6.4.17 Décima séptima entrevista

Esta entrevista se realizó a un alumno de tercer año del género masculino, de 18 años de edad, con un promedio bajo en sus calificaciones.

Tabla 83 Ubicación de la décima séptima entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	PROMEDIO BAJO
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número diecisiete: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 17: No hago caso a sus indicaciones

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 17: Tradicionalista.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 17: Platicamos entre compañeros e ignoramos al maestro hasta que se enoje.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna

A. N. 17: Ponernos a platicar con él para que se alargue la clase.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 17: Porque considero que la clase es importante para mi carrera, porque es estricto y se ha ganado el respeto.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 17: Si la clase es divertida e interesante. Si la clase es importante para mi futuro.

6.4.18 Décima octava entrevista

Esta entrevista se realizó a una alumna de tercer año del género femenino, de 19 años de edad, con un promedio bajo en sus calificaciones.

Tabla 84 Ubicación de la décima octava entrevista a alumnos en la tabla general.

Género	Primer año	Segundo año	Tercero año
Masculino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Femenino	Promedio alto	Promedio alto	Promedio alto
Masculino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Femenino	Promedio intermedio	Promedio intermedio	Promedio intermedio
Masculino	Promedio bajo	Promedio bajo	Promedio bajo
Femenino	Promedio bajo	Promedio bajo	PROMEDIO BAJO

Fuente: personal y directa

Luis Felipe El Sahili: ¿Has tenido malas actitudes en las clases?

Alumno número dieciocho: Si

L. F. E.: ¿Cuáles han sido esas malas actitudes?

A. N. 18: No presto atención a la clase, sino a lo que quiero hacer.

L. F. E.: ¿Cuándo es más probable que presentes malas actitudes hacia una clase, cuando el maestro es tradicionalista o moderno?

A. N. 18: Tradicionalista

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología tradicionalista

A. N. 18: Hacer ruido, platicas, le pones chicle en la banca, etc.

L. F. E.: Qué actitudes y conductas negativas te despiertan las clases con metodología moderna.

A. N. 18: Desviar el tema, tratar de hacer que nos comprenda, pedirle que nos dé tiempos de la clase.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología tradicionalista?

A. N. 18: Si la calificación está en juego. Si el maestro es influyente en la carrera en que me voy a desarrollar, trato de que me perciba lo mejor posible.

L. F. E.: ¿Qué circunstancias te impediría desarrollar conductas negativas en la clase de un maestro con metodología moderna?

A. N. 18: Si es tu amigo, si me llevo bien con él, si me puede ayudar a entrar a la facultad.

6.5 EXPERIENCIAS Y ANÉCDOTAS

Las entrevistas se realizaron en un salón de clase, lo cual generó que en varias ocasiones los alumnos se vieran presionados por sus compañeros para retirarse rápidamente. Las respuestas de los alumnos fueron cortas en general. También fue notorio que los alumnos desconfiaron respecto de las intenciones de esta

investigación, pues creían que se pudieran llevar la información a la dirección o que se estaba actuando así por petición de la misma.

6.5.1 Aprendizajes generales como resultado de las entrevistas

Estas entrevistas permitieron conocer mejor las malas actitudes de los alumnos. Se considera que existe un empate entre las malas actitudes de los alumnos según el nivel escolar, porque por un lado, los alumnos de primer grado suelen ser un poco más respetuosos, pero con malos hábitos, los de segundo grado suelen estar más confiados aunque acatan mejor las reglas si el maestro las establece, y los alumnos de tercer grado han aprendido de la experiencia aunque se sienten dueños de la escuela, si la materia no es relevante para su formación suelen ser problemáticos con los maestros.

6.6 CONCLUSIONES PARCIALES DE LAS ENTREVISTAS

Tratando de realizar una interpretación cualitativa de las entrevistas realizadas a los alumnos de la ENMS de León, se puede afirmar lo siguiente:

De los 18 alumnos entrevistados 15 opinaron que presentarían malas actitudes hacia una clase tradicionalista, mientras que solamente 3 opinaron que lo harían con un maestro con metodología moderna.

6.6.1 Conclusiones parciales en cuanto al nivel de estudio

Alumnos de primer año. En general se percibe que tienen malos hábitos de estudio y la tensión al maestro es producida por su falta de integración a la escuela. Los estudiantes no suelen actuar de manera grupal para atentar contra las indicaciones del maestro, en general son respetuosos, su problema radica en sus malos hábitos de estudio. No entran a clases, van tratando de medir al maestro y conocer las consecuencias de sus actos.

Alumnos de segundo año. Estos alumnos comienzan a tener más confianza en sus acciones, se apoyan más en el grupo para oponerse a las indicaciones del

maestro, se sienten más dueños del espacio y suelen salir y entrar con más confianza de la clase, pero conocen mejor las consecuencias de sus actos.

Alumnos de tercer año. En estos alumnos ha habido una selección natural y han sobrevivido los mejores. En el último año valoran si la materia va a ser relevante para su carrera. La admiración por un maestro puede ser fundamental para que se le respete y comienzan a darse cuenta que la socialización puede ser muy importante para su futuro.

6.6.2 Conclusiones parciales en cuanto al género.

Los alumnos del género masculino, así como del femenino, presenta casi las mismas actitudes negativas que pudieran afectar al maestro, por lo cual no fue posible establecer alguna influencia del género en la producción de estrés para el maestro.

6.6.3 Conclusiones parciales en cuanto al promedio académico

De los tres promedios estudiados, el alto, el intermedio y bajo, se notó que los dos primeros presentan un comportamiento menos extremo y más reservado, mientras que el último presenta principalmente malas actitudes.

6.6.4 Conclusiones parciales en cuanto a la metodología tradicionalista y moderna.

Malas actitudes en la Metodología tradicionalista. Los alumnos ante esta metodología indicaron que tratarían de entretener al maestro, no seguirían sus indicaciones o no entrarían a su clase. Sus conductas serían platicar cosas diferentes al tema, platicar con compañeros, no poner atención, así como salirse y no regresar.

Malas actitudes en la Metodología moderna. Los alumnos ante esta metodología indicaron que pedirían al docente que los dejara hacer cosas para

otras materias, distraerlo, hacerle plática para desviar los objetivos de la clase y engañar al maestro.

Impedimento de malas actitudes en la Metodología Tradicionalista. Los alumnos indicaron que si el maestro es estricto, toma en cuenta la participación y vigila activamente su clase, entonces se contienen de presentar malas actitudes.

Impedimento de malas actitudes en la Metodología Moderna. Por el contrario, la relación con el maestro moderno lo protege de malas actitudes si se lleva bien con los alumnos, si las clases les gustan, pero también si el maestro pone límites adecuados o se enoja cuando el alumno comienza a abusar de él.

6.6.5 Factores protectores y de riesgo

Metodología tradicionalista. Como se puede observar, la metodología tradicionalista produce más motivación en el alumno para presentar conductas negativas en el aula. Sin embargo, parece ser un factor protector para el maestro hacer guardar el orden y la disciplina en clase, así como el temor que produce en el alumno de producir conductas negativas que serán sancionadas. Su factor de riesgos gira alrededor de no tener herramientas adecuadas para el control del grupo.

Metodología moderna. La metodología moderna hace que el alumno esté menos motivado para presentar conductas negativas en clase, sin embargo, el alumno puede ser capaz de aprovecharse de la buena relación que ha establecido con el maestro para forzarlo a que le haga concesiones. El problema más frecuente en los maestros con metodología moderna se da en el inadecuado control de la disciplina en el aula; por lo tanto, a pesar de tener alumnos menos motivados a presionarlo con conductas negativas, estar en un grupo descontrolado y desordenado es un factor de riesgo.

CAPÍTULO SÉPTIMO

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS DOCENTES Y SU APORTACIÓN A LA PARTE CUANTITATIVA

7. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS DOCENTES Y SU APORTACIÓN A LA PARTE CUANTITATIVA

7.1 DEPURACIÓN DE LAS ÁREAS TEMÁTICAS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS

7.1.1 Introducción

El trabajo para obtener las áreas temáticas para construir el instrumento cuantitativo pasó por tres etapas (ver Capítulo 5). La primera etapa consistió en seleccionar la escala más amplia para medir el estrés docente; para lo cual se seleccionó la *Escala de Estrés* que Clotilde Nogareda Cuixart realizó en 2003. Con base en esta escala se procedió a realizar una clasificación de cada uno de los ítems y observar cuáles de ellos lograrían aplicar para la construcción particular en le ENMSL, una vez analizados y clasificados se decidió tomar en cuenta 24 áreas para su exploración. La segunda etapa se logró realizar al invitar a cuatro destacados maestros de la entidad —con grado de Maestría en Educación y una práctica docente de muchos años, pero que no laboraran en la ENMS—, con el objetivo de que indicaran lo que pudiera faltarle a esas 24 áreas, a esta segunda etapa se le llamó *Panel de Expertos* y con ella se logró que agregaran 4 áreas más, quedando un total 28 áreas a explorar dentro de las entrevistas. Finalmente, la última etapa consistió en probar que estas 28 áreas fueran las mismas que precisamente afectan a los maestros de la ENMSL, para lo cual se procedió a realizar entrevistas profundas. En la parte de abajo aparece una tabla que representa una síntesis del trabajo cualitativo.

Tabla 85 Síntesis del trabajo cualitativo.

PRIMERA ETAPA					
Instrumento	Cantidad	Aplicados a:	No. De instrumentos	Persona que aplico	Número de áreas que se exploraron
Selección de Nogareda Cuixart	1	No aplica	No aplica	Luis Felipe	24
SEGUNDA ETAPA					
Instrumento	Cantidad	Aplicados a:	No. De instrumentos	Persona que aplico	Número de áreas que se exploraron
Panel de expertos	4	Expertos	1 Panel	Luis Felipe	Se agregaron 4 datos
TERCERA ETAPA					
Instrumento	Cantidad	Aplicados a:	No. De instrumentos	Persona que aplico	Número de áreas que se exploraron
Entrevista	12	Maestros	1 entrevista	Luis Felipe	28

Fuente: directa.

Las entrevistas cumplieron la función de contrastar las áreas postuladas por Clotilde Nogareda y el Panel de Expertos, para entender las características propias del estrés de los maestros de la ENMSL. Una vez que se terminaron de aplicar dichas entrevistas, y con el objetivo de pasar del *cualita* al *quantum*, se lograron reafirmar 17 temas, pues estuvieron presentes en la mayoría de las entrevistas, se desecharon 7 que no se presentaron en ninguna, y se agregaron 5, los cuales no vienen contemplados ni por Nogareda Cuixart ni por el Panel de Expertos, lo cual habla precisamente de las características tan específicas del estrés en esta Entidad Académica.

7.1.2 Reafirmación de temas

Gracias a las entrevistas fue posible corroborar que un poco más de la mitad de las áreas temáticas que se preguntaron a los maestros son realmente productoras de estrés. A continuación aparece una tabla con las 17 áreas temáticas reafirmadas, el número de entrevista en que se encontraron y la frecuencia.

Tabla 86 Temas que fueron reafirmados.

N.	Indicador específico	Entrevista	Frecuencia
1	Alumnado conflictivo	2, 4, 5, 9, 10	5
2	Falta de apoyo organizacional	2, 5, 6, 8, 10	5
3	Carencias institucionales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11	9
4	Mala comunicación escolar	1, 4, 5, 10	4
5	Características de la carga laboral docente	1, 2,4,5, 9, 10, 11	7
6	Falta de equidad en trato	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12	8
7	Evaluación del desempeño	1, 4, 9, 10	4
8	Exceso de trabajo	2, 8, 9, 10	4
9	Falta de cooperación	2	1
10	Inestabilidad laboral	2, 4, 10	4
11	Falta de Integración	1, 2	2
12	Mala organización escolar	5, 10	2
13	Falta de promoción	2, 4, 5, 6, 8, 11, 12	7
14	Baja remuneración económica	3, 10, 11	3
15	Rivalidad entre compañeros	2, 4, 5, 8	4
16	Pobre sentido de pertenencia	2, 4, 8	3
17	Valoración social	5, 6, 10	3

Fuente: Directa, con base en las entrevistas.

7.1.3 Eliminación de temas

Dentro de este proceso se tuvieron que eliminar varios temas. Se eliminó el ítem que se refiere a *falta de autonomía*, porque ningún maestro le dio importancia a esta carencia como fuente de estrés. También se eliminaron los que se refieren a *falta de calificación profesional*, *juntas*, *mejoras* (porque puede estar incluido en carencias), *presiones de logro* (parece que en esta escuela son tan escasas estas presiones que no son susceptibles de provocar estrés; sin embargo, se agregó el que se refiere a *presión para llegar a tiempo*, ya que varios se quejaron del reloj checador y la amenaza de que se les descuente el retardo o la falta.), *supervisión* (que se relaciona con autonomía) y *vocación*, porque nadie consideró estar fuera de su vocación.

Tabla 87 Temas que fueron eliminados para la construcción cuantitativa en virtud de que no aparecieron en las entrevistas.

N.	Indicador específico	Entrevista	Frecuencia
1	Autonomía	No aparecen	0
2	Falta de calificación profesional	No aparecen	0
3	Juntas	No aparecen	0
4	Mejoras	No aparecen	0
5	Presiones de logro	No aparecen	0
6	Supervisión	No aparecen	0
7	Vocación	No aparecen	0

Fuente: Directa, con base en las entrevistas.

7.1.4 Incorporación de temas

También gracias a las entrevistas se tuvieron que agregar algunos indicadores que no estaban presentes en la clasificación original de las 28 áreas, lo cual vino a enriquecer el proceso. A continuación se observa la frecuencia con la que aparecieron los siguientes indicadores en las entrevistas.

Tabla 88 Temas formulados como derivado de la presencia de los indicadores en las entrevistas y la frecuencia con la que se presentaron.

N.	Indicador específico	Entrevista	Frecuencia
1	Utilización de la evaluación del desempeño	1, 5	2
2	Cursos o diplomados excesivos	10	1
3	Pérdida de valores	5	1
4	Presión para llegar a tiempo	1, 6, 8	3
5	Ambigüedad de valores de los directivos	5, 10	2

Fuente: directa, con base en las entrevistas.

7.1.5 Áreas temáticas para la construcción de la escala Likert

La siguiente tabla señala el fin del proceso de depuración de las áreas con base a las cuales se construirá el instrumento cuantitativo. En esta tabla aparecen los reactivos reafirmados, así como la frecuencia de como se encontraron en las entrevistas —obviamente no aparecen las áreas eliminadas—. Finalmente se comenta que el área *adaptación a la escuela* se dejó por provenir desde la fuente del Panel de Expertos y por considerarse relevante.

Tabla 89 Sumatoria de temas formulados como derivado de la presencia de los indicadores en las entrevistas y la frecuencia con la que se presentaron.

N.	Indicador específico	Entrevista	Frecuencia
1	Inadecuada adaptación al centro de trabajo	No aparece, pero fue sugerida por el Panel de Expertos	0
2	Alumnado conflictivo	2, 4, 5, 9, 10	5
3	Falta de apoyo organizacional	2, 5, 6, 8, 10	5
4	Carencias institucionales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11	9
5	Mala comunicación escolar	1, 4, 5, 10	4
6	Características de la carga laboral docente	1, 2,4,5, 9, 10, 11	7
7	Falta de equidad en trato	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12	8
8	Evaluación del desempeño	1, 4, 9, 10	4
9	Utilización de la evaluación del desempeño	1, 5	2
10	Exceso de trabajo	2, 8, 9, 10	4
11	Falta de cooperación	2	1
12	Inestabilidad laboral	2, 4, 10	3
13	Falta de Integración	1, 2	2
14	Mala organización escolar	5, 10	2
15	Falta de promoción	2, 4, 5, 6, 8, 11, 12	7
16	Baja remuneración económica	3, 10, 11	3
17	Rivalidad entre compañeros	2, 4, 5, 8	4
18	Pobre sentido de pertenencia	2, 4, 8	3
19	Valoración social	5, 6, 10	3
20	Cursos o diplomados excesivos	10	1
21	Pérdida de valores	5	1
22	Presión para llegar a tiempo	1, 6, 8	3
23	Ambigüedad de valores de los directivos	5, 10	2

Fuente: directa.

7.2 DESCRIPCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE

Para Hernández Sampieri et cols. (2010), existen diversos tipos de instrumentos de medición, cada uno con características diferentes. Sin embargo, el procedimiento general para construirlos es semejante. Antes de comentar este procedimiento, es necesario aclarar que en una investigación hay dos opciones respecto al instrumento de medición: Elegir un instrumento ya desarrollado y disponible —el cual se adapta a los requerimientos del estudio en particular— o

construir un nuevo instrumento de medición de acuerdo con la técnica apropiada para ello. En ambos casos resulta obvio lograr evidencias sobre la confiabilidad y validez del instrumento.

Según Hernández Sampieri et al (2010), para construir un instrumento de medición se requiere listar las variables que se pretende medir u observar, las cuales aparecen en la parte de anterior. También se recomienda revisar su definición conceptual y comprender su significado, así como definir las operacionalmente.

En esta tesis se utilizó un instrumento previamente construido, validado por Expertos, como base para la construcción de otro, con el cual se pretende obtener la validez y la confiabilidad para el lugar al cual será aplicado. El instrumento elegido para la medición del estrés docente ha sido tomado como base el de Clotilde Nogareda Cuixart, el cual ha demostrado su confiabilidad y validez. En el caso de la confiabilidad del instrumento está dada porque será aplicado a todos los docentes, se medirá su consistencia interna con dos procedimientos estadísticos aplicados al estudio piloto y la validez está siendo garantizada por el soporte cualitativo, el panel de expertos, el jueceo posterior y el pilotaje de los ítems.

7.2.1 Escala

La escala se puede definir como una serie de frases que han pasado por una rigurosa selección para que representen una categoría que a su vez constituya criterios válidos, fiables y precisos para medir un fenómeno. Para Naghi Namakforoosh una escala existe: “Cuando es posible la determinación de una expresión cuantitativa de un estado dentro de una serie de estados...” (Metodología de la Investigación, 2005, pág. 76).

7.2.2 Actitud

Chein (1948) define a la actitud como una disposición a evaluar de determinada manera una serie de objetos, acciones o situaciones. En general se puede decir que la palabra actitud se refiere a una disposición psicológica, organizada a través de la experiencia que incita a un individuo a reaccionar de cierta manera frente a personas, objetos o situaciones. Cabe señalar que las actitudes no pueden ser observadas y se requiere una expresión verbal o escrita sobre determinado asunto que se plantee con anterioridad a la respuesta. Se considera válido para la investigación tomar como base la actitud de los maestros hacia determinadas aseveraciones que pueden indicar, a través de un análisis estadístico, el grado de estrés que experimentan los maestros.

7.2.3 Ítem en la escala Likert

Un ítem es una frase que expresa una idea para ser calificada como positiva o negativa respecto de una variable en particular. El ítem en esta investigación está diseñado para que el docente de la ENMSL identifique y valore las problemáticas que vive y exprese su opinión a través de una escala. Esta opinión valora los indicadores que constituyen el estrés docente, definido en la misma gráfica.

Se tomaron como base los siguientes criterios para la realización de los ítems, según Hernández Sampieri et al. (2010):

- Que facilitaran respuestas relacionadas con el estrés docente.
- Que se redactara un ítem positivo y uno negativo de cada categoría específica para evitar la reacción negativa, la aquiescencia y la tendencia central³⁴ (Morales Vallejo, 2006).
- Que cada ítem pueda producir un acuerdo o desacuerdo en extremos pero con partes intermedias.

³⁴ Debido al conjunto de aseveraciones que enuncian las Escalas Likert, pueden hacer que quienes las evalúen reaccionen de tres formas: oponiéndose, aceptándolas, o evitando comprometerse. En el primer caso se hablará de una reacción negativa, en el segundo de aquiescencia y en el último de tendencia central.

- Que los ítems fueran fiables gracias a que proceden rigurosamente de indicadores que hablan en alguna medida del estrés docente.

7.2.4 Escalas aditivas

Estos ítems se valoran dentro de una escala llamada aditiva, la cual expresa un grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem. Otra característica está constituida porque a la respuesta se le otorga una puntuación. La suma de cada ítem dentro de una categoría conceptual representa dicho indicador, y la suma de indicadores a su vez constituye la variable estrés.

7.2.5 Justificación del uso de una escala Likert para la medición del Estrés Docente

Como los ítems de la escala Likert tienen diversos grados de aprobación, se le pueden atribuir diversos números, conforme a las frecuencias aprobatorias que reciba de acuerdo con la curva normal. Esto permite que cada individuo reciba una puntuación proporcional a su aprobación acumulada, que cada ítem reciba diversos pesos según el grado con que es aprobado, lo cual posibilita su análisis estadístico.

Además el tipo de escala aditiva más frecuentemente utilizado en el estudio de las actitudes sociales es la de Likert y el estrés es percibido como un estímulo anómalo que produce reacciones actitudinales en los sujetos.

7.2.6 Construcción de las categorías indicadoras de estrés docente

Aunque es discutible en qué medida las siguientes categorías deben estar en factores organizacionales, sociales o personales se clasificó pensando en el predominio que tendrían cada una de ellas para explicar el estrés docente.

Primera categoría: Alumnado (estrés de influencia tanto directa como indirecta).

Esta categoría general tiene una influencia tanto directa como indirecta porque la relación con los alumnos puede generar estrés de forma inmediata, pero también de forma oculta y constante a través de la memoria que le recuerda al maestro que su trabajo no va a ser reconocido en la *Evaluación del Desempeño*, o también cuando los maestros saben que tienen que batallar con alumnos que presentan valores en descomposición.

Alumnado conflictivo. Esta categoría específica pretende medir en qué medida la relación con los alumnos estresa por sí misma, esto debido a la etapa de desarrollo por la que atraviesan así como por los conflictos potenciales que transcurren a lo largo de una clase como consecuencia de la relación directiva que establece el maestro (ver *VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL ESTRÉS DOCENTE, EN EL PUNTO 2.3.10*).

Evaluación del desempeño. Esta categoría específica pretende medir como la evaluación periódica de los maestros y su disonancia son capaces de generar estrés. Aunque en apariencia el estrés solamente se debería producir en el momento en que el maestro conoce los resultados de su evaluación, ocurre durante todo el semestre porque se enfrenta permanentemente a la falta de reciprocidad que los alumnos tienen con respecto a su trabajo, es un estrés que permanece difuso pero constante en la mente de los profesores que saben que sus acciones no fueron reconocidas apropiadamente por los alumnos.

Valores en los alumnos. Esta categoría específica pretende medir cómo los valores cambiantes y en degradación de los alumnos afectan a los maestros. El maestro creyó al iniciar en la docencia que podría repetir en sus alumnos aquellos esquemas en los que fue formado, pero sus expectativas en cuanto al ejercicio de su trabajo no coinciden con la realidad pues descubre una menor constancia, honestidad y dedicación de los alumnos y al darse cuenta que estos valores son cada vez más raros se produce la respuesta de estrés.

Segunda categoría: Factores organizacionales directos, de poco control para la administración (estrés de influencia directa sobre el maestro).

Esta categoría general mide la influencia de los *Factores Organizacionales Directos* para provocar estrés en el maestro, los cuales se generan de forma inmediata cuando el educador no cuentan con los recursos necesarios para dar su clase, cuando está presionado para llegar a tiempo a la escuela y también cuando hace consciente la mala remuneración económica que no compensa el trabajo que realiza.

Carencias de recursos. Esta categoría específica mide la influencia de la falta de recursos para que el profesor desempeñe bien su trabajo, influye de forma directa cuando intenta dar su clase y se ve impedido por la ausencia o mal funcionamiento de algún elemento esencial: esa frustración produce estrés; también puede disminuir su compromiso hacia el trabajo generándole una menor pertenencia.

Presión para llegar a tiempo. Esta categoría específica comprueba cómo la presión para estar puntual en la escuela tensiona al maestro para evitar aquellas situaciones que le impiden checar en un horario determinado —como el tránsito o la distancia—. Este estrés lo vive diariamente cuando ingresa a la escuela, aunque puede ser un factor tensionante el resto del día por las consecuencias de descuentos administrativos o la posibilidad de que se afecte su empleo.

Remuneración económica. Esta categoría específica mide la percepción de tener un insuficiente pago por hora, sin que las prestaciones compensen lo anterior (en las entrevistas que se realizaron a los maestros, se escuchó que en esta escuela lo que vale la pena son las prestaciones, no tanto el sueldo, esto llevó a pensar en qué medida las prestaciones atenúan al bajo sueldo). Se considera que la baja remuneración económica es un factor constante de estrés porque el docente tiene presente lo poco que obtiene por su desempeño, el cual no compensa en absoluto su intenso trabajo (Siegrist, 1996).

Tercera categoría: Factores organizacionales indirectos, que tienen que ver con una intervención pertinente de la Administración (estrés de influencia indirecta sobre el maestro).

Este grupo de factores son organizacionales y su influencia no es directa sobre el maestro, más bien quedan en la memoria de forma oculta y aparecen cuando advierte la inadecuación de los cursos, falta de apoyo o reconocimiento que existe; por ejemplo, al darse los cursos de competencias y recordar que no le sirvieron de mucho o bien al recordar a sus compañeros haberse expresado negativamente de dichos cursos; también al constatar que no existe reconocimiento a su labor por parte de la administración escolar; asimismo cuando ve que es sumamente complejo acceder a dicho apoyo.

Apoyo organizacional. Esta categoría específica mide la percepción que tiene el docente respecto del apoyo que le otorga la administración escolar, por ejemplo, cuando ésta monitorea las necesidades que tiene para hacer bien su trabajo. En caso de que el maestro no perciba suficiente apoyo o sea tan complejo acceder a él, puede preferir resolver sus problemas de forma autónoma.

Cursos. Esta categoría específica mide la percepción de los maestros respecto de qué tan útiles resultan los cursos o diplomados que plantea la escuela para su mejor funcionamiento como docente; algunos de estos cursos o diplomados son obligatorios, pero los docentes pueden considerar que no son apropiados a sus necesidades.

Reconocimiento laboral. Esta categoría específica mide la percepción del maestro respecto de si sus esfuerzos son reconocidos o no por la administración escolar, el reconocimiento pueden consistir en diplomas, incentivos económicos o lograr mejores condiciones laborales y su ausencia lleva al estrés y puede coadyuvar a la insatisfacción laboral (El Sahili González, 2011).

Cuarta categoría: Factores organizacionales indirectos, vinculados a claridad organizacional (estrés de influencia mayoritariamente indirecta sobre el maestro).

Esta categoría general mide la percepción de que los procedimientos son claros; cuando el maestro sabe cuál es el camino adecuado para su funcionamiento óptimo, le quedan claras las consecuencias de sus actos y prospera en un ambiente predecible, su estrés es bajo. Esta categoría está constituida por la confianza en los directivos, en que la comunicación escolar es adecuada y que los procedimientos son entendibles.

Ambigüedad de los directivos. Esta categoría específica mide si el maestro considera que los directivos cumplen los acuerdos a los que llegan con ellos —los cuales pueden aplicar a todos o ser particulares—. La confianza en los directivos ayuda a que el maestro sepa que vive en un ambiente comprensible, controlable y no sujeto a situaciones que no dependen de él (Antonovsky, 1987)).

Comunicación escolar. Esta categoría específica mide la percepción de que la administración escolar utiliza los canales adecuados para comunicarse con sus maestros, y que se patentizan cuando el maestro conoce o se informa sobre los sucesos críticos en los que tiene que participar.

Organización escolar vinculada a procedimientos. Esta categoría específica mide como son vistos los procedimientos que se dan en su conjunto —entre más claros, predecibles y controlables el docente tendrá menos estrés—. Según Kobasa (1982), conocer que se puede controlar el ambiente donde un empleado se desenvuelve lo protege contra el estrés.

Quinta categoría: Factores organizacionales indirectos, relacionados con la personalidad del maestro (estrés de influencia indirecta sobre el maestro).

Esta categoría general mide la influencia de un grupo de factores organizacionales que se relacionan íntimamente con la personalidad del maestro, está constituida

por equidad, inestabilidad laboral y utilización adecuada de la evaluación del desempeño docente —aunque también se puede pensar que la personalidad del maestro es la que percibe trato justo, estabilidad y utilización adecuada de dicha evaluación—.

Equidad. Esta categoría específica mide si el maestro piensa que existe favoritismo de la administración escolar hacia algunos profesores, lo cual pudiera facilitarles las cosas ante determinados procedimientos. Aunque también se sabe que las personas con indefensión aprendida pueden exagerar sus pensamientos de injusticia (El Sahili González, 2011).

Inestabilidad laboral. Esta categoría específica mide si el maestro percibe que sus condiciones laborales son susceptibles de cambio no controlado por él mismo. Las personalidades inseguras, con “locus de control externo” o con baja autoestima pudieran también puntuar alto al contestar estos ítems (ver *Variables de personalidad* dentro del punto 2.3.10).

Utilización de la Evaluación del desempeño. Esta categoría específica mide si la evaluación del desempeño docente es utilizada para distribuir de forma justa la carga laboral; aunque la percepción de lo anterior puede deberse a cierto tipo de personalidad. Para Calle (2000) la personalidad neurótica no mide sus verdaderas aptitudes y como resultado le domina un sentimiento de insatisfacción pues cree merecer más de lo que da (El Sahili González, 2010).

Sexta categoría: Factores de personalidad.

Esta categoría general está constituida por factores mayoritariamente de la personalidad del maestro, los cuales son susceptibles de medición a través de su falta de adaptación, exceso de trabajo y pobre sentido de pertenencia.

Falta de adaptación a los procedimientos. Esta categoría específica mide la capacidad que tiene el maestro de adaptarse a la escuela. Hay que tener cuidado para diferenciar integración de adaptación. La integración implica que los

miembros de la escuela funcionan de manera armónica con el maestro. En el caso de la adaptación implica un proceso más personal. Se sabe que los maestros mayores de 40 años tienen problemas para adaptarse al igual que las personalidades tipo “A” también (El Sahili González, 2011).

Exceso de trabajo. Esta categoría mide el exceso de trabajo del maestro la cual se ajusta bien con la personalidad tipo “A” que se obsesiona con la tarea, las personas que la tienen se comprometen en muchos lugares al mismo tiempo³⁵ (El Sahili González, 2011).

Sentido de pertenencia. Esta categoría específica mide qué tanto siente el maestro que pertenece a esta institución³⁶. Se sabe que un docente que no puede cumplir sus objetivos laborales de forma adecuada o que ha vivido ciertas situaciones negativas, presenta una menor pertenencia).

Séptima categoría: Factores de trabajo docente (estrés de influencia directa sobre el maestro).

Esta categoría general mide las características principales que producen estrés de forma directa en el docente, pues todos los días está expuesto a vivirlas ya que se relacionan con su actividad dentro del aula. Cuando la carga física, mental y psicosocial superan cierto umbral, pueden producir desajustes que generan estrés y posteriormente *burnout* (El Sahili González, 2011).

Carga física. Esta categoría específica mide si el maestro considera que la actividad física que necesita realizar en el salón de clase es extenuante, como las posiciones, movimientos y esfuerzos que se producen al estar en el aula.

³⁵ El exceso de trabajo pudiera parecer un asunto organizacional pero se considera un factor de personalidad por dos motivos: en primer lugar porque casi ningún maestro trabaja más de 20 horas frente a grupo en la institución; y en segundo, porque la *personalidad tipo “A”* suele adquirir muchos compromisos laborales y se le dificulta limitar la influencia de los trabajos en su vida.

³⁶ En la actualidad la mayoría de los maestro son de tiempo parcial con otros trabajos aparte del de la ENMSL, también hay maestros de tiempo completo que se encuentran en la misma situación; por eso se pretende conocer el grado de pertenencia porque esta escuela no es la única institución donde se encuentran laborando.

Carga mental. Esta categoría específica mide si el maestro considera que una parte difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente utilizando sus conocimientos previos; es decir, si le estresa el esfuerzo de la preparación previa de clases y el uso de su capacidad para utilizar el material cuando se encuentra frente al grupo.

Carga psicosocial. Esta categoría específica mide si el maestro considera que una parte difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos. Esta carga se relaciona con los diferentes elementos psicológicos y sociales que demandan a la actividad docente y que se relacionan en su conjunto con las actitudes e imagen que debe esforzarse por mantener.

Octava categoría: Factores sociales (estrés de influencia indirecta sobre el maestro).

Esta categoría general mide los factores sociales que pueden producir estrés, como la rivalidad profesional, la mala integración a las diferentes estructuras sociales de que se constituye una escuela y la mala valoración de la sociedad hacia el maestro.

Rivalidad profesional. Esta categoría específica mide la percepción de estar en un ambiente hostil que es estresante porque la convivencia con los compañeros agrega una carga adicional de tensión durante el tiempo en que el maestro está en la escuela. No solamente el factor social inmediato, sino la conciencia de estar en un lugar conflictivo afecta al estrés. La entrevista número 2 es muy ilustradora al respecto, la maestra menciona que: *habiendo especialistas que pueden cubrir las horas, siempre traen a más personas y eso provoca que te lastimen porque les toca de muy poco* (ver punto 5.4.2 Segunda entrevista).

Falta de integración. Esta categoría específica mide la inserción social del profesor en la escuela y cómo funciona de manera integrada con los directivos, compañeros y alumnos. La falta de integración es un factor de estrés, ya que

todos los procesos sociales se vuelven más difíciles cuando una persona no interactúa de forma armónica con las demás. De hecho la escuela reconoce que una debilidad institucional es el no tener trabajos integrados (ver último punto de *Debilidades*, en la tabla 24).

Valoración social. Esta categoría específica mide la valoración de la sociedad hacia el rol docente; esto puede ser causa de estrés indirecto ya que los comentarios sociales pueden ser ofensivos en algunas ocasiones aunque también se mantienen de forma larvada en la mente del maestro todo el tiempo en que se desempeña.

7.2.7 Construcción de la Escala Likert

La escala de Likert es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud, simplemente trata de hacer patente si una aseveración es más favorable que otra, lo cual es la opinión, La escala Likert es fácil de construir y de aplicar y, además, proporciona una buena base para ordenar y someter a análisis estadísticos los datos que se pretenden medir.

Lo primero que se realizó fue la construcción de todas las aseveraciones que pudieran ocurrirse con base en las áreas temáticas, a las que se llamará *Categorías Específicas de Estrés*.

Las aseveraciones de la escala Likert (ver Anexo 3 y 4). fueron presentadas en un primer momento a las maestras Yolanda Hernández Pantoja y María Trinidad González Escamilla, quienes comentaron que parecía un instrumento con pretensiones políticas contrarias a la dirección y sugirieron que se cambiaran algunos reactivos y se desglosara o midiera un poco más la acción de los alumnos, también consideraron importante subdividir lo concerniente a la carga docente para conocer en específico qué causa mayoritariamente su carga laboral, se sugirió que se fusionara apoyo con cooperación organizacional.

Con base en lo anterior se reformularon algunos ítems y se procedió a construir el instrumento piloto. Se tomaron en cuenta las 24 categorías específicas (que corresponden a los áreas temáticas que se han venido trabajando), dichas categorías específicas fueron clasificadas en seis desajustes laborales para medir la propensión al *burnout*³⁷, (Maslach y Leiter, 1997) y 8 indicadores de estrés con base en el Marco Teórico y las observaciones y análisis de las entrevistas.

7.2.8 Clasificación de los ítems según los indicadores de estrés

Tabla 90 Clasificación por indicadores de estrés.

Indicadores	Categorías específicas	Ítems
1.- F.O. Alumnado	Alumnado conflictivo	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión
		La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre
	Evaluación del desempeño	Los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente no corresponden con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre
		El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la evaluación de su desempeño
	Valores en los alumnos	Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto que los alumnos tenían anteriormente, y el maestro no se ha visto afectado
		Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente
2.- F.O.D. Poco control de la administración	Carencias de recursos	Los maestros no cuentan con los recursos materiales o didácticos para desempeñar adecuadamente su clase
		Los maestros tienen los recursos materiales o didácticos necesarios para trabajar en el salón de clase
	Presión para llegar a tiempo	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores
		No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado
	Remuneración económica	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones
		En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones
3.- F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	Apoyo organizacional	La escuela está al pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos
		En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo
	Cursos	Es necesario para mejorar como docente asistir a los cursos o diplomados que plantea la escuela
		Los cursos o diplomados que plantea la escuela no ayudan a mejorar la función docente
	Reconocimiento laboral	La administración escolar reconoce el cumplimiento de sus maestros con felicitaciones, diplomas, eventos o promoción a mejores condiciones laborales
		La administración escolar nunca reconoce el cumplimiento de sus maestros

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

³⁷ En el caso del *burnout* se da cuando existen los seis indicadores presentes en un maestro y están altos.

Tabla 91 Clasificación por indicadores de estrés (continuación).

Indicador	Sub-categoría	Ítems
4.- F.O.I. Procedimientos claros	Ambigüedad de los directivos	Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros
		No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros
	Comunicación escolar	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros
		No existen los canales adecuados para que la administración escolar se comunique con los maestros
	Organización escolar vinculada a procedimientos	La organización que existe en la escuela es buena y ayuda a un adecuado funcionamiento laboral
		La escuela necesita organizarse mejor para que a su vez se desempeñen mejor los docentes
5.- F.O.I. Relacionados con trato justo y ligados a la personalidad	Equidad	Existe equidad en el trato de parte de la administración escolar hacia los maestros
		Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros
	Inestabilidad laboral	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros
		En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre.
	Utilización de la Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros
		La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar distribuya de forma justa el trabajo.
6.- Factores de personalidad	Falta de adaptación a los procedimientos	Es muy sencillo ajustarse a las normas, reglas y valores de esta escuela
		Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos que se presentan en esta escuela
	Exceso de trabajo	Ser maestro en esta institución implica desempeñar una actividad muy intensa y prolongada en el día
		Como docente de esta institución se puede tener tiempo de esparcimiento y descanso para vivir en equilibrio
	Sentido de pertenencia	Me siento ajeno a esta institución.
		Considero que soy parte integral de esta institución

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

Tabla 92 Clasificación por indicadores de estrés (continuación)

Indicador	Sub-categoría	Ítems
7.- Factores de trabajo docente	Carga física	La actividad física que necesita realizar un docente es extenuante, como estar en una sola posición o realizar movimientos periódicos (como estar sentado, de pie o caminando en el salón).
		La docencia casi no demanda esfuerzos físicos y los pocos movimientos o esfuerzos no son de ninguna manera desgastantes.
	Carga mental	La parte más difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente atento a los alumnos, utilizar los conocimientos previos y medir el tiempo de la clase
		Casi no representa esfuerzo para el maestro estar atento a sus alumnos, usar su memoria y dosificar el tiempo de la clase
	Carga psicosocial	Una de las partes más sencillas del trabajo docente lo representa manejar a los grupos e interactuar con los alumnos
		La parte más difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos.
8.- Factores sociales	Rivalidad profesional	Es una dificultad para el trabajo en esta escuela tener que convivir con compañeros que rivalizan contigo
		Existe un ambiente armónico entre los compañeros en donde no se percibe competencia ni acoso entre compañeros
	Falta de integración	Me siento totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
		Siento que no me encuentro totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
	Valoración social	La sociedad actual reconoce el esfuerzo y calidad del trabajo de los maestros
		La sociedad ya no suele apreciar el desempeño profesional docente

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

7.2.9 Clasificación de los ítems según los indicadores de *burnout*.

Tabla 93 Clasificación por indicios de *burnout*.

Indicador	Sub-categoría	Ítems
1.- Sobrecarga de Trabajo	Falta de Adaptación	Es muy sencillo ajustarse a las normas, reglas y valores de esta escuela
		Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos que se presentan en esta escuela
	Carga física	La actividad física que necesita realizar un docente es extenuante, como estar en una sola posición o realizar movimientos periódicos (como estar sentado, de pie o caminando en el salón).
		La docencia casi no demanda esfuerzos físicos y los pocos movimientos o esfuerzos no son de ninguna manera desgastantes.
	Carga mental	La parte más difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente atento a los alumnos, utilizar los conocimientos previos y medir el tiempo de la clase
		Casi no representa esfuerzo para el maestro estar atento a sus alumnos, usar su memoria y dosificar el tiempo de la clase
	Carga psicosocial	Una de las partes más sencillas del trabajo docente lo representa manejar a los grupos e interactuar con los alumnos
		La parte más difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos.
	Exceso de trabajo	Ser maestro en esta institución implica desempeñar una actividad muy intensa y prolongada en el día
		Como docente de esta institución se puede tener tiempo de esparcimiento y descanso para vivir en equilibrio
	Presión para llegar a tiempo	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores
		No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

Tabla 94 Clasificación por indicios de *burnout* (continuación).

Indicador	Sub-categoría	Ítems
2.- Falta de control	Falta de Adaptación	Es muy sencillo ajustarse a las normas, reglas y valores de esta escuela
		Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos que se presentan en esta escuela
	Apoyo organizacional	La escuela está al pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos
		En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo
	Carencias de recursos	Los maestros no cuentan con los recursos materiales o didácticos para desempeñar adecuadamente su clase
		Los maestro tienen los recursos materiales o didácticos necesarios para trabajar en el salón de clase
	Inestabilidad laboral	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros
		En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre.
	Falta de integración	Me siento totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
		Siento que no me encuentro totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
	Organización escolar (procedimientos)	La organización que existe en la escuela es buena y ayuda a un adecuado funcionamiento laboral
		La escuela necesita organizarse mejor para que a su vez se desempeñen mejor los docentes
	Presión para llegar a tiempo	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores
		No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

Tabla 95 Clasificación por indicios de *burnout* (continuación).

Indicador	Sub-categoría	Ítems
3.- Insuficiente reconocimiento	Alumnado conflictivo	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión
		La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre
	Equidad	Existe equidad en el trato de parte de la administración escolar hacia los maestros
		Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros
	Evaluación del desempeño	Los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente no corresponden con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre
		El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la evaluación de su desempeño
	Utilización de la Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros
		La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar distribuya de forma justa el trabajo.
	Remuneración económica	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones
		En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones
	Valoración social	La sociedad actual reconoce el esfuerzo y calidad del trabajo de los maestros
		La sociedad ya no suele apreciar el desempeño profesional docente
	Valores de los alumnos	Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto que los alumnos tenían anteriormente, y el maestro no se ha visto afectado
		Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente
	Ambigüedad de los directivos	Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros
		No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

Tabla 96 Clasificación por indicios de *burnout* (continuación).

Indicador	Sub-categoría	Ítems
4.- Desconexión con la comunidad	Alumnado conflictivo	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión
		La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre
	Apoyo organizacional	La escuela está pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos
		En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo
	Comunicación escolar	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros
		No existen los canales adecuados para que la administración escolar se comunique con los maestros
	Falta de integración	Me siento totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
		Siento que no me encuentro totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
	Organización escolar (procedimientos)	La organización que existe en la escuela es buena y ayuda a un adecuado funcionamiento laboral
		La escuela necesita organizarse mejor para que a su vez se desempeñen mejor los docentes
	Rivalidad profesional	Es una dificultad para el trabajo en esta escuela tener que convivir con compañeros que rivalizan contigo
		Existe un ambiente armónico entre los compañeros en donde no se percibe competencia ni acoso entre compañeros
	Sentido de pertenencia	Me siento ajeno a esta institución.
		Considero que soy parte integral de esta institución

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

Tabla 97 Clasificación por indicios de *burnout* (continuación).

Indicador	Sub-categoría	Ítems	
5.- Falta de justicia y equidad	Comunicación escolar	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros	
		No existen los canales adecuados para que la administración escolar se comunique con los maestros	
	Equidad	Existe equidad en el trato de parte de la administración escolar hacia los maestros	
		Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros	
	Utilización de la Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros	
		La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar distribuya de forma justa el trabajo.	
	Inestabilidad laboral	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros	
		En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre.	
	Remuneración económica	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones	
		En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones	
	6.- Valores en conflicto	Evaluación del desempeño	Los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente no corresponden con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre
			El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la evaluación de su desempeño
Cursos		Es necesario para mejorar como docente asistir a los cursos o diplomados que plantea la escuela	
		Los cursos o diplomados que plantea la escuela no ayudan a mejorar la función docente	
Valores en los alumnos		Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto que los alumnos tenían anteriormente, y el maestro no se ha visto afectado	
		Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente	
Ambigüedad de los directivos		Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros	
		No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros	

Fuente: directa con base en el Marco Teórico y las entrevistas cualitativas

7.2.10 Clasificación de las categorías específicas, con número de ítem, los indicadores de estrés y de *burnout*.

Tabla 98 Indicadores de Estrés y su equivalente en *burnout*.

Número Ordenado	Indicadores de desajustes laborales ³⁸ (Maslach & Leiter, 1997)	INDICADORES de estrés docente (El Sahili González, 2011)	CATEGORÍAS ESPECÍFICAS de estrés docente (el Sahili González, 2011)
1, 2	Sobrecarga de trabajo, Falta de control	Factores de personalidad	Falta de adaptación
3, 4	Falta de reconocimiento, Desconexión	F.O.I. ³⁹ Alumnado. De muy poco control para la administración local	Alumnado conflictivo
5, 6	Falta de control, Desconexión con la comunidad	F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	Apoyo organizacional
7, 8	Falta de control	F.O.D. ⁴⁰ De poco control para la administración local	Carencias de recursos
9,10	Desconexión con la comunidad, Falta de justicia y equidad	F.O.I. Procedimientos claros. De alto control para la administración local.	Comunicación escolar
11, 12	Sobrecarga de trabajo	Factores de trabajo docente	Carga psicosocial
13, 14	Sobrecarga de trabajo	Factores de trabajo docente	Carga mental
15, 16	Sobrecarga de trabajo	Factores de trabajo docente	Carga física
17, 18	Falta de justicia y equidad	F.O.I. Vinculados a la personalidad	Equidad
19, 20	Insuficiente reconocimiento, Falta de justicia y equidad, Valores en conflicto	Alumnado	Evaluación del desempeño
21, 22	Insuficiente reconocimiento, Falta de justicia y equidad, Valores en conflicto	F.O.I. Vinculados a la personalidad	Utilización de la evaluación del desempeño
23, 24	Sobrecarga de trabajo	Factores de personalidad	Exceso de trabajo
25, 26	Falta de control, Falta de justicia y equidad	F.O.I. Vinculados a la personalidad	Inestabilidad laboral
27, 28	Desconexión con la comunidad, Falta de control	Factores sociales	Falta de integración
29, 30	Falta de control, Desconexión con la comunidad	F.O.I. Procedimientos claros	Organización escolar
31, 32	Falta de reconocimiento, Falta de justicia y equidad	F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	Reconocimiento laboral
33, 34	Insuficiente reconocimiento, Falta de justicia y equidad	F.O.D. De poco control para la administración local	Remuneración económica
35, 36	Desconexión con la comunidad	Factores sociales	Rivalidad profesional
37, 38	Desconexión con la comunidad	Factores de personalidad	Sentido de pertenencia
39, 40	Falta de reconocimiento	Factores sociales	Valoración social
41, 42	Valores en conflicto	F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	Cursos inadecuados
43, 44	Valores en conflicto, Insuficiente reconocimiento	Alumnado	Valores en los alumnos
45, 46	Falta de control, Sobrecarga de trabajo	F.O.D. De poco control para la administración local	Presión para llegar a tiempo
47, 48	Insuficiente reconocimiento, Valores en conflicto	F.O.I. Procedimientos claros	Ambigüedad de los directivos

Fuente: personal y directa.

³⁸ Como se puede observar pueden varios pueden corresponder a una categoría. Los desajustes laborales son susceptibles de producir *burnout* con el tiempo.

³⁹ Factores Organizacionales Indirectos. Es decir, que su influencia no es directa en el estrés docente.

⁴⁰ Factores Organizacionales Directos. Es decir, que su influencia si es directa en el estrés docente.

7.2.11 Ordenamiento final para la producción de la escala para el estudio piloto

Tabla 99 Ítems ordenados de forma normal con el sentido de cada uno de ellos, N para negativo y P para positivo.

NÚMERO	SENTIDO	ÍTEMS
1	N	Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos que se presentan en esta escuela
2	P	Es muy sencillo ajustarse a las normas, reglas y valores de esta escuela
3	N	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión
4	P	La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre
5	N	En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo
6	P	La escuela está al pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos
7	N	Los maestros no cuentan con los recursos materiales o didácticos para desempeñar adecuadamente su clase
8	P	Los maestros tienen los recursos materiales o didácticos necesarios para trabajar en el salón de clase
9	N	No existen los canales adecuados para que la administración escolar se comuniquen con los maestros
10	P	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros
11	N	La parte más difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos.
12	P	Una de las partes más sencillas del trabajo docente lo representa manejar a los grupos e interactuar con los alumnos
13	N	La parte más difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente atento a los alumnos, utilizar los conocimientos previos y medir el tiempo de la clase
14	P	Casi no representa esfuerzo para el maestro estar atento a sus alumnos, usar su memoria y dosificar el tiempo de la clase
15	N	La actividad física que necesita realizar un docente es extenuante, como estar en una sola posición o realizar movimientos periódicos (como estar sentado, de pie o caminando en el salón).
16	P	La docencia casi no demanda esfuerzos físicos y los pocos movimientos o esfuerzos no son de ninguna manera desgastantes.
17	N	Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros
18	P	Existe equidad en el trato de parte de la administración escolar hacia los maestros
19	N	Los resultados de la evaluación del desempeño docente no corresponden con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre
20	P	El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la evaluación de su desempeño
21	N	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros
22	P	La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar distribuya de forma justa el trabajo.
23	N	Ser maestro en esta institución implica desempeñar una actividad muy intensa y prolongada en el día
24	P	Como docente de esta institución se puede tener tiempo de esparcimiento y descanso para vivir en equilibrio
25	N	En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre.
26	P	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros
27	N	Siento que no me encuentro totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
28	P	Me siento totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
29	N	La escuela necesita organizarse mejor para que a su vez se desempeñen mejor los docentes
30	P	La organización que existe en la escuela es buena y ayuda a un adecuado funcionamiento laboral
31	N	La administración escolar nunca reconoce el cumplimiento de sus maestros
32	P	La administración escolar reconoce el cumplimiento de sus maestros con felicitaciones, diplomas, eventos o promoción a mejores condiciones laborales
33	N	En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones
34	P	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones
35	N	Es una dificultad para el trabajo en esta escuela tener que convivir con compañeros que rivalizan contigo
36	P	Existe un ambiente armónico entre los compañeros en donde no se percibe competencia ni acoso entre compañeros
37	N	Me siento ajeno a esta institución.
38	P	Considero que soy parte integral de esta institución

39	N	La sociedad ya no suele apreciar el desempeño profesional docente
40	P	La sociedad actual reconoce el esfuerzo y calidad del trabajo de los maestros
41	N	Los cursos o diplomados que plantea la escuela no ayudan a mejorar la función docente
42	P	Es necesario para mejorar como docente asistir a los cursos o diplomados que plantea la escuela
43	N	Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente
44	P	Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto que los alumnos tenían anteriormente, y el maestro no se ha visto afectado
45	N	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores
46	P	No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado
47	N	No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros
48	P	Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros

Fuente: directa.

Para realizar la combinación de los ítems se procedió a ordenar los de sentido negativo primero y luego los de sentido positivo. Una vez divididos los ítems se procedió a enumerar los negativos en sentido directo y los positivos en sentido inverso los positivos una vez que se ordenaron con el programa Excel, se mezclaron todos. Quedando la combinación de la siguiente manera. Aclarando que la combinación produjo un reactivo en negativo seguido de otro positivo indistintamente, lo cual se recomienda para las escalas Likert.

Tabla 100 Sometimiento a combinación (en la segunda columna aparece el orden como es presentado en el estudio piloto).

N. en la Escala	N. ordenado	Sentido del ítem	Ítems
1	1	N	Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos que se presentan en esta escuela
2	48	P	Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros
3	3	N	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión
4	46	P	No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado
5	5	N	En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo
6	44	P	Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto que los alumnos tenían anteriormente, y el maestro no se ha visto afectado
7	7	N	Los maestros no cuentan con los recursos materiales o didácticos para desempeñar adecuadamente su clase
8	42	P	Es necesario para mejorar como docente asistir a los cursos o diplomados que plantea la escuela
9	9	N	No existen los canales adecuados para que la administración escolar se comunique con los maestros
10	40	P	La sociedad actual reconoce el esfuerzo y calidad del trabajo de los maestros
11	11	N	La parte más difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos.
12	38	P	Considero que soy parte integral de esta institución
13	13	N	La parte más difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente atento a los alumnos, utilizar los conocimientos previos y medir el tiempo de la clase
14	36	P	Existe un ambiente armónico entre los compañeros en donde no se percibe competencia ni acoso entre compañeros

15	15	N	La actividad física que necesita realizar un docente es extenuante, como estar en una sola posición o realizar movimientos periódicos (como estar sentado, de pie o caminando en el salón).
16	34	P	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones
17	17	N	Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros
18	32	P	La administración escolar reconoce el cumplimiento de sus maestros con felicitaciones, diplomas, eventos o promoción a mejores condiciones laborales
19	19	N	Los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente no corresponden con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre
20	30	P	La organización que existe en la escuela es buena y ayuda a un adecuado funcionamiento laboral
21	21	N	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros
22	28	P	Me siento totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
23	23	N	Ser maestro en esta institución implica desempeñar una actividad muy intensa y prolongada en el día
24	26	P	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros
25	25	N	En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre.
26	24	P	Como docente de esta institución se puede tener tiempo de esparcimiento y descanso para vivir en equilibrio
27	27	N	Siento que no me encuentro totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela
28	22	P	La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar distribuya de forma justa el trabajo.
29	29	N	La escuela necesita organizarse mejor para que a su vez se desempeñen mejor los docentes
30	20	P	El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la evaluación de su desempeño
31	31	N	La administración escolar nunca reconoce el cumplimiento de sus maestros
32	18	P	Existe equidad en el trato de parte de la administración escolar hacia los maestros
33	33	N	En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones
34	16	P	La docencia casi no demanda esfuerzos físicos y los pocos movimientos o esfuerzos no son de ninguna manera desgastantes.
35	35	N	Es una dificultad para el trabajo en esta escuela tener que convivir con compañeros que rivalizan contigo
36	14	P	Casi no representa esfuerzo para el maestro estar atento a sus alumnos, usar su memoria y dosificar el tiempo de la clase
37	37	N	Me siento ajeno a esta institución.
38	12	P	Una de las partes más sencillas del trabajo docente lo representa manejar a los grupos e interactuar con los alumnos
39	39	N	La sociedad ya no suele apreciar el desempeño profesional docente
40	10	P	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros
41	41	N	Los cursos o diplomados que plantea la escuela no ayudan a mejorar la función docente
42	8	P	Los maestro tienen los recursos materiales o didácticos necesarios para trabajar en el salón de clase
43	43	N	Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente
44	6	P	La escuela está al pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos
45	45	N	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores
46	4	P	La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre
47	47	N	No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros
48	2	P	Es muy sencillo ajustarse a las normas, reglas y valores de esta escuela

Fuente: personal y directa.

Asimismo se procedió a realizar las instrucciones y el llenado de los datos generales, las variables sociodemográficas y laborales, quedando de la siguiente

Estimado maestro de la ENMS de León, favor de llenar los siguientes datos antes de contestar las escalas.

Número: ____ Fecha: ____/____/____ Edad: ____ Género: ____ Edo. Civil: ____ N. de Hijos: ____
 Profesión: ____ Maestría: ____ Título Si No. Doctorado: ____ Título Si NO
 Antigüedad como docente: ____ Formación docente: Si No. Imparte clase en: 2, 4, 6. Categoría Horas por contrato:
 ____ H.T.P: ____ T.C: 20, 30, 40. Antigüedad en la Institución: ____ Horas frente a grupo: ____ Tutor: Si No.
 Trabajo docente en otra institución: Si No Horas s/m: ____ Trabajos diferentes a la docencia: Si No Horas s/m: ____
 Trabajo en el hogar: horas por semana: ____ Trabaja en esta escuela como administrativo: Si No Horas s/m: ____

Instrucciones: Lea con atención cada afirmación y señale la opción de la derecha que considere más adecuada de acuerdo a su opinión sobre lo que caracteriza el ser maestro en esta escuela. Marque con una X el cuadro TA si está Totalmente de Acuerdo, PA si está Parcialmente de Acuerdo, N si está Neutral, PD si está Parcialmente en Desacuerdo y TD si está Totalmente en Desacuerdo.

ESCALA DE MEDICIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE						
1	Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos que se presentan en esta escuela	TA	PA	N	PD	TD
2	Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros	TA	PA	N	PD	TD
3	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión	TA	PA	N	PD	TD
4	No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado	TA	PA	N	PD	TD
5	En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo	TA	PA	N	PD	TD
6	Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto que los alumnos tenían anteriormente, y el maestro no se ha visto afectado	TA	PA	N	PD	TD
7	Los maestros no cuentan con los recursos materiales o didácticos para desempeñar adecuadamente su clase	TA	PA	N	PD	TD
8	Es necesario para mejorar como docente asistir a los cursos o diplomados que plantea la escuela	TA	PA	N	PD	TD
9	No existen los canales adecuados para que la administración escolar se comuniquen con los maestros	TA	PA	N	PD	TD
10	La sociedad actual reconoce el esfuerzo y calidad del trabajo de los maestros	TA	PA	N	PD	TD
11	La parte más difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos.	TA	PA	N	PD	TD
12	Considero que soy parte integral de esta institución	TA	PA	N	PD	TD
13	La parte más difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente atento a los alumnos, utilizar los conocimientos previos y medir el tiempo de la clase	TA	PA	N	PD	TD
14	Existe un ambiente armónico entre los compañeros en donde no se percibe competencia ni acoso entre compañeros	TA	PA	N	PD	TD
15	La actividad física que necesita realizar un docente es extenuante, como estar en una sola posición o realizar movimientos periódicos (como estar sentado, de pie o caminando en el salón).	TA	PA	N	PD	TD
16	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones	TA	PA	N	PD	TD
17	Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros	TA	PA	N	PD	TD
18	La administración escolar reconoce el cumplimiento de sus maestros con felicitaciones, diplomas, eventos o promoción a mejores condiciones laborales	TA	PA	N	PD	TD
19	Los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente no corresponden con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre	TA	PA	N	PD	TD
20	La organización que existe en la escuela es buena y ayuda a un adecuado funcionamiento laboral	TA	PA	N	PD	TD
21	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros	TA	PA	N	PD	TD

22	Me siento totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela	TA	PA	N	PD	TD
23	Ser maestro en esta institución implica desempeñar una actividad muy intensa y prolongada en el día	TA	PA	N	PD	TD
24	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros	TA	PA	N	PD	TD
25	En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre.	TA	PA	N	PD	TD
26	Como docente de esta institución se puede tener tiempo de esparcimiento y descanso para vivir en equilibrio	TA	PA	N	PD	TD
27	Siento que no me encuentro totalmente integrado a los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela	TA	PA	N	PD	TD
28	La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar distribuya de forma justa el trabajo.	TA	PA	N	PD	TD
29	La escuela necesita organizarse mejor para que a su vez se desempeñen mejor los docentes	TA	PA	N	PD	TD
30	El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la evaluación de su desempeño	TA	PA	N	PD	TD
31	La administración escolar nunca reconoce el cumplimiento de sus maestros	TA	PA	N	PD	TD
32	Existe equidad en el trato de parte de la administración escolar hacia los maestros	TA	PA	N	PD	TD
33	En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones	TA	PA	N	PD	TD
34	La docencia casi no demanda esfuerzos físicos y los pocos movimientos o esfuerzos no son de ninguna manera desgastantes.	TA	PA	N	PD	TD
35	Es una dificultad para el trabajo en esta escuela tener que convivir con compañeros que rivalizan contigo	TA	PA	N	PD	TD
36	Casi no representa esfuerzo para el maestro estar atento a sus alumnos, usar su memoria y dosificar el tiempo de la clase	TA	PA	N	PD	TD
37	Me siento ajeno a esta institución.	TA	PA	N	PD	TD
38	Una de las partes más sencillas del trabajo docente lo representa manejar a los grupos e interactuar con los alumnos	TA	PA	N	PD	TD
39	La sociedad ya no suele apreciar el desempeño profesional docente	TA	PA	N	PD	TD
40	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros	TA	PA	N	PD	TD
41	Los cursos o diplomados que plantea la escuela no ayudan a mejorar la función docente	TA	PA	N	PD	TD
42	Los maestros tienen los recursos materiales o didácticos necesarios para trabajar en el salón de clase	TA	PA	N	PD	TD
43	Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente	TA	PA	N	PD	TD
44	La escuela está al pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos	TA	PA	N	PD	TD
45	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores	TA	PA	N	PD	TD
46	La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre	TA	PA	N	PD	TD
47	No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros	TA	PA	N	PD	TD
48	Es muy sencillo ajustarse a las normas, reglas y valores de esta escuela	TA	PA	N	PD	TD

Fuente: personal, tomado del instrumento piloto aplicado en la ENMSL.

El estudio piloto comprobará el efecto espejo de los ítems en negativo respecto de los positivos, asimismo, también se medirá el poder discriminativo de los ítems. Igualmente gracias al *alpha* de Cronbach se midió la consistencia interna de la prueba.

El número total de puntuaciones (comprensiblemente convertidas las negativas a positivas), darán un total de 240 puntos para indicar un total estrés, así como un total de 48 puntos para indicar un estrés mínimo; lo anterior con base en la fórmula propuesta para escalas que miden una sola variable, propuesta por Naghi Namakforoosh (2005).

Tabla 101 Niveles máximos, mínimos e intermedios de estrés, según el instrumento diseñado.

TABLA DE NIVELES DE ESTRÉS SEGÚN EL INSTRUMENTO DISEÑADO		
Estrés máximo	48 * 5	240
Estrés mínimo	48 * 1	48
Estrés intermedio	48 * 1	144
Promedio por maestro obtenido en la prueba piloto	No aplica	149.8

Fuente: directa con base en la fórmula de Naghi Namakforoosh (2005) y el procesamiento del *alpha* de Cronbach.

En esta prueba se utilizan los reactivos negativos como los positivos.

7.3 RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO Y CONSTRUCCIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO

7.3.1 Resultados del estudio piloto: Observaciones generales

Se observó que muchos maestros ponían en maestría el nombre de la maestría, pero en realidad no estaban titulados, como que necesitaban quedar mejor ante mí. Por lo cual se decidió transformar esa parte.

7.3.2 Resultados del estudio piloto: Validez por jueces

Los 20 instrumentos piloto se aplicaron a los maestros de la ENMS y se les pidió que valoraran la claridad, redacción y adecuación de las aseveraciones para su práctica docente. En este sentido, ellos se convierten en jueces de este procedimiento.

Sugerencias para datos generales, socio-demográficos y laborales

- Agregar la palabra *Semestre*, a la parte que está categorizada como 2, 4, 6 para evitar confusiones.
- Añadir las categorías: “viudo”, “soltero”, “divorciado”, etc. en la parte de *Estado Civil*, lo cual parece que no aplica.
- Quitar la parte s/m (que se encuentra arriba de la parte instrucciones) y poner “sem.”.
- Dividir en horas base y horas por contrato.

Sugerencias para la parte de instrucción:

- Substituir con un número en vez de letras, porque “parcialmente de acuerdo y parcialmente desacuerdo” pudieran significar lo mismo para algunos maestros.

Sugerencias para la parte de las aseveraciones⁴¹:

- Modificar el ítem 6, quitándole la parte “que tenían anteriormente”. Lo cual parece aceptable para mejorar la calidad del ítem. Se modificó.
- Modificar el ítem 8, agregar “pero dentro de nuestras horas”, lo cual no aplica.
- Modificar el ítem 9, aseverando no tanto si existen o no los canales de comunicación, más bien si la administración escolar los utiliza o no.
- Modificar los ítems 11, 13 en vez de “la parte más difícil” por una parte, lo cual se acepta.
- Modificar el ítem 14, quitar la palabra acoso porque se puede confundir con acoso sexual, lo cual se acepta.
- Modificar el ítem 14, se repite la palabra compañeros. Se modificó.
- Modificar el ítem 15, porque da la impresión que solamente se refiere a los maestros de deportes.

⁴¹ Nota. La mayoría del análisis de los ítems se debió a un instrumento entregado a destiempo, por ese motivo no pudo participar en el análisis estadístico del estudio piloto.

- Modificar el ítem 25, porque en opinión de alumnos maestros no aplica para los maestros de nombramiento de tiempo completo, sin embargo, se consideró que esto no aplica, pues no está de más conocer la relación entre ambos grupos.
- Modificar el ítem 32, porque se consideró repetido, lo cual no aplica pues es precisamente su contrario.

7.3.3 Resultados del estudio piloto: Validez y confiabilidad por medios estadísticos

Análisis estadístico mediante el método de las dos mitades de El Sahili González

Para medir la consistencia interna del test se utilizó una adaptación del método de las dos mitades⁴², con el cual, esta tesis pretende aportar valor metodológico. Tras obtener las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada una de las dos mitades en que se habrá dividido, se procede a calcular la correlación entre las dos puntuaciones. El resultado obtenido será un indicador de la covariación entre ambas mitades, es decir, de la consistencia interna del test. La principal dificultad de este sistema es asegurarse de que ambas mitades sean efectivamente paralelas. Un sistema habitual es dividir el test entre los ítems pares y los impares; no es recomendable dividirlo sin más por la mitad, dado que muchos test muestran un incremento gradual de la dificultad de sus ítems. En este caso se dividió el positivo con el

Validez y confiabilidad de los ítems

Para que una escala sea válida se requiere que los ítems estén correlacionados entre sí y que midan lo que pretenden medir; para que sean confiables se requiere que su medición sea estable, es decir, que al ser utilizados en situaciones similares se obtengan los mismos resultados. Para determinar la validez, o sea, para determinar si las categorías específicas miden el estrés de forma constante

⁴² A diferencia de otros métodos sólo requiere una aplicación del test, lo cual lo vuelve ideal para estudios piloto.

en negativos y positivos, deben de estar correlacionados entre sí dentro de cada categoría específica.

Buela-Casal y Sierra (1997) mencionan una variante del *Método de las Dos Mitades* propuesto por Spearman-Brown, e inspirado en dicho método esta tesis propone la siguiente metodología para aquellas investigaciones que requieran el uso de categorías específicas con un ítem en positivo y otro en negativo, dentro de la misma subcategoría. Gracias a este método va a ser posible medir la validez de constructo de la prueba y la confiabilidad interna de la misma

Se proponen las siguientes fórmulas, las cuales pueden ser obtenidas de forma sencilla con el programa Excel. A este método se le bautizó como: método para medir el efecto espejo de los ítems.

$$\text{Varianza de la escala} = [(x - 3) + (y - 3)]^2$$

$$\text{Fiabilidad de la Escala} = \frac{1}{\sqrt{\sum \dots [(x - 3) + (y - 3)]^2}}$$

En donde:

x = número negativo

y = número positivo

En términos generales esta fórmula indica que un ítem es fiable cuando quien la contesta valora con un 5 de un lado y por lo menos un 2 del lado del sentido opuesto (o viceversa), considerándose confiable hasta esta medida, si se aleja de estos factores se va perdiendo fiabilidad, llegando a ser muy baja.

A diferencia de otros métodos, la fiabilidad se da por encima de .6 siendo aceptable hasta .5 Puntuaciones inferiores a .ese número hablarían de una pobre consistencia. También a diferencia de otros métodos este método nos indica la fiabilidad por subescala-ítem, y su consistencia global está en función del promedio de todo lo anterior, por lo cual su procedimiento suele ser más complejo.

Además, este método considera consistente una desviación de sólo un punto, por lo cual a veces pueden obtenerse puntuaciones por arriba de uno.

0 _____ 1 _____ 4 _____ 9 _____ 16

Varianza

1 _____ .75 _____ .5 _____ .25 _____ 0

Alta

Media

Baja

Inexistente

Confiabilidad



100 ___ Alta ___ 75 ___ Alta a media ___ 50 ___ Media a baja ___ 25 ___ baja ___ 0

Tabla 102 Varianza con el Método de las dos Mitades de El Sahili para medir el efecto espejo de los ítems.

Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Promedio
1	0	0	0	0	9	0	1	0	1	0	1	4	9	1	0	9	0	0	0	0	1.8
2	0	1	4	1	0	0	1	0	0	1	9	0	0	0	0	4	9	0	0	1	1.6
3	1	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	1	4	4	0	1	9	4	1	1	1.6
4	0	4	1	0	9	1	4	0	9	0	0	0	9	0	9	4	0	0	0	9	3
5	1	1	4	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	1	4	0	1.1
6	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	9	4	1	0	1	0	9	0	4	1	1.7
7	0	0	1	4	0	0	9	0	0	0	1	0	1	0	0	4	16	0	1	9	2.3
8	0	1	4	0	0	9	9	0	1	4	0	1	4	0	1	9	0	9	0	0	2.6
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4	9	1	1	1	0	1
10	0	1	0	0	0	4	4	4	0	0	1	4	4	1	0	4	0	0	0	1	1.4
11	0	4	4	0	1	1	9	4	0	0	1	4	4	1	0	9	4	0	9	16	3.6
12	0	1	9	0	1	0	9	1	1	0	1	0	4	1	0	1	0	0	0	0	1.5
13	1	1	1	16	1	1	0	16	0	1	9	1	1	16	1	1	16	4	4	16	5.4
14	0	4	1	0	4	1	0	16	0	1	0	1	4	0	0	1	4	4	4	0	2.3
15	4	1	1	0	0	1	4	9	1	1	4	4	1	1	1	1	16	4	1	0	2.8
16	1	1	4	0	0	4	0	0	9	4	0	1	1	1	1	0	16	0	0	0	2.2
17	1	1	1	0	0	1	4	4	1	4	0	0	1	9	4	4	0	1	1	16	2.7
18	1	1	4	16	1	0	0	0	0	16	1	0	4	0	4	4	0	0	1	0	2.7
19	0	0	9	16	1	0	0	0	9	9	1	1	1	4	0	1	0	4	1	16	3.7
20	1	1	0	0	0	0	4	9	1	4	0	1	1	0	0	4	4	4	9	1	2.2
21	1	0	1	4	0	1	1	4	1	4	1	1	4	0	1	9	16	1	4	1	2.8
22	0	0	1	0	0	4	9	0	4	1	4	4	4	1	0	16	0	1	0	16	3.3
23	1	4	1	16	0	1	0	9	0	0	9	4	1	1	0	4	0	0	1	16	3.4
24	0	0	1	1	1	4	1	4	0	1	1	0	4	1	4	4	4	1	1	4	1.9
Promedio	0.6	1.1	2.2	3.1	1.4	1.5	3.1	3.3	1.6	2.2	2.3	1.5	2.8	1.8	1.3	4.3	5.3	1.6	2	5.2	2.4

Fuente: Directa, apoyado con el programa Excel 2010.

Como se puede observar, con base al procedimiento para medir el funcionamiento en espejo de los ítems, se pudo demostrar que todos los ítems tienen valores aceptables de discriminación entre los positivos y negativos, con excepción del reactivo negativo n.- 13 y su positivo el n.- 36 los cuales no parecen funcionar en valores aceptables por lo que se procedió a replantearlos, comenzando por quitar la palabra casi, que pudiera ser uno de los factores que influyó mayoritariamente en los valores inferiores a 0.5.

Tabla 103 Índice de confiabilidad bruto e índice de confiabilidad sin las escalas 16, 17 y 20.

Índice de confiabilidad bruto		Índice de confiabilidad sin las escalas 16, 17 y 20	
1	0.756	1	0.809
2	0.803	2	1
3	0.803	3	0.922
4	0.582	4	0.608
5	0.953	5	0.972
6	0.767	6	0.842
7	0.659	7	1
8	0.62	8	0.629
9	1.026	9	1.374
10	0.845	10	0.86
11	0.531	11	0.636
12	0.83	12	0.779
13	0.432	13	0.479
14	0.667	14	0.652
15	0.603	15	0.669
16	0.682	16	0.793
17	0.614	17	0.718
18	0.614	18	0.589
19	0.523	19	0.551
20	0.674	20	0.697
21	0.603	21	0.766
22	0.555	22	0.718
23	0.542	23	0.595
24	0.735	24	0.825
Promedio	0.645	Promedio	0.714

Fuente: Directa con base en el programa Excel.

Confiabilidad

La confiabilidad de esta prueba se estableció con tres procedimientos, la estandarización, la aplicación a un porcentaje del 12 % de los docentes y la comprobación de su consistencia interna a través del *alpha* de Cronbach.

Estandarización. La estandarización de esta prueba se logró gracias a que el mismo investigador indicó las instrucciones a los maestros.

Confiabilidad muestral. La confiabilidad muestral se pretende garantizar en este estudio piloto, aplicándose al 12 % de la población docente, y posteriormente en el estudio efectivo se pretende aplicar al total de la población docente.

Fiabilidad del instrumento. Si se aplica un instrumento a la misma persona, bajo las mismas circunstancias, deberán obtenerse los mismos datos, una prueba es fiable si se repite, si es estable y si es precisa (Giraldo Huertas, 2006). La fiabilidad es la propiedad de un instrumento que implica la ausencia de errores, es decir, existe consistencia y estabilidad de las puntuaciones durante varias mediciones.

Alpha de Cronbach. Para medir la *fiabilidad* se optó por utilizar el coeficiente *alpha* de Cronbach, el cual indica, según Morales Vallejo (2006, pág. 301) que:

La fiabilidad expresada con estas fórmulas puede interpretarse como el grado en que una serie de variables (ítems) participan de un *núcleo común*, que es presuntamente lo que se desea medir (aunque estos es ya problema de validez). El coeficiente *alpha* lo propone Cronbach como una estimación de la proporción de varianza que se puede atribuir a los factores comunes a todos los ítems y es *en este sentido* un indicador de la homogeneidad de los ítems.

Es, decir, el *Alpha* de Cronbach permite saber cuánto hay de común o de relación entre los ítems y si son consistentes entre sí.

Gracias al programa Excel se obtuvo un coeficiente *alpha* de Cronbach de 0,94 lo cual permite afirmar que existe una alta homogeneidad en la prueba. Los resultados del estudio piloto se muestran en una tabla al final de la tesis, en anexos, en donde se presentan las varianzas individuales de cada ítem, las 20 escalas contestadas, los 48 ítems, la sumatoria de varianzas y las fórmulas.

Tabla 104 Procesamiento del *Alpha* de Cronbach.

	Sumatoria de los Ítems	
1	Sumatoria ítems Mtro. 1	206
2	Sumatoria ítems Mtro. 2	149
3	Sumatoria ítems Mtro. 3	142
4	Sumatoria ítems Mtro. 4	174
5	Sumatoria ítems Mtro. 5	87
6	Sumatoria ítems Mtro. 6	101
7	Sumatoria ítems Mtro. 7	114
8	Sumatoria ítems Mtro. 8	188
9	Sumatoria ítems Mtro. 9	103
10	Sumatoria ítems Mtro. 10	168
11	Sumatoria ítems Mtro. 11	147
12	Sumatoria ítems Mtro. 12	131
13	Sumatoria ítems Mtro. 13	148
14	Sumatoria ítems Mtro. 14	139
15	Sumatoria ítems Mtro. 15	137
16	Sumatoria ítems Mtro. 16	153
17	Sumatoria ítems Mtro. 17	172
18	Sumatoria ítems Mtro. 18	182
19	Sumatoria ítems Mtro. 19	166
20	Sumatoria ítems Mtro. 20	189
	Sumatoria total de ítems	2996
	Numero de ítems	K= 48
	Varianza de la sumatoria del total	Vt = 968.86
	Sumatoria de las varianzas de cada ítem	Σvi =78.73
	Promedio de estrés por Mtro.	149.8

Fuente; directa con base en el programa Excel.

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right)$$

$$\alpha = \frac{48}{47} \left(1 - \frac{968.86}{78.3} \right)$$

$$\alpha = 1.0213 (1 - 0.08126)$$

$$\alpha = 1.0213 * 0.91874$$

$$\alpha = .938287$$

7.3.4 Escala de Medición del Estrés Docente (instrumento definitivo)

Estimado maestro de la ENMS de León, favor de llenar los siguientes datos antes de contestar las escalas.

Número: ____ Fecha: ____/____/____ Edad: ____ Género: ____ Edo. Civil: ____ N. de Hijos: ____
 Profesión: ____ Maestría: ____ Titulado Si No. Doctorado: ____ Titulado Si NO
 Antigüedad como docente: ____ Formación docente: Si No. Imparte clase en el semestre: 2, 4, 6. Horas base: ____
 Horas por contrato: ____ Tiempo Completo: 20, 30, 40. Antigüedad en la Institución: ____ Horas de trabajo frente a
 grupo: ____ Tutor: Si No. Trabajo docente en otra institución: Si No Horas s/m: ____ Trabajos diferentes a la docencia:
 Si No Horas s/m: ____ Trabajo en el hogar: horas por semana: ____ Trabaja en esta escuela como administrativo: Si No

Instrucciones: Lea con atención cada afirmación y señale la opción de la derecha que considere más adecuada de acuerdo a su opinión sobre lo que caracteriza el ser maestro en esta escuela. Marque con una X el cuadro si nunca aplica, el si aplica rara vez, el si aplica algunas veces, el si aplica la mayoría de las veces y el si esa aseveración siempre aplica.

ESCALA DE MEDICIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE						
1	Me ha resultado difícil adaptarme a los procedimientos administrativos que se presentan en esta escuela	1	2	3	4	5
2	Los directivos son firmes cuando se trata de cumplir los acuerdos con sus maestros	1	2	3	4	5
3	Los alumnos se comportan de tal forma que el docente experimenta mucha tensión	1	2	3	4	5
4	No tengo ningún problema para checar mi entrada en el horario que tengo estipulado	1	2	3	4	5
5	En esta escuela se deben resolver los problemas de forma autónoma porque no se ofrece suficiente apoyo	1	2	3	4	5
6	Se han preservado de manera integral todos los valores de trabajo y respeto de los alumnos hacia sus maestros y sus requerimientos	1	2	3	4	5
7	Los maestros no cuentan con los recursos materiales o didácticos para desempeñarse adecuadamente en su clase	1	2	3	4	5
8	Es necesario asistir a los cursos o diplomados que plantea la escuela para mejorar como docente	1	2	3	4	5
9	La administración escolar no utiliza los canales adecuados para comunicarse con los maestros	1	2	3	4	5
10	La sociedad actual reconoce el esfuerzo y calidad del trabajo de los maestros	1	2	3	4	5
11	Una parte difícil del trabajo docente resulta de la presión social que implica interactuar con los alumnos y tener que liderarlos.	1	2	3	4	5
12	Considero que soy parte integral de esta institución	1	2	3	4	5
13	Una parte difícil del trabajo docente resulta de tener que estar constantemente utilizando los conocimientos al dar clase con los alumnos	1	2	3	4	5
14	Existe un ambiente armónico y no se percibe competencia entre compañeros	1	2	3	4	5
15	La actividad física que necesita realizar un docente en el salón de clase suele ser extenuante ya que se encuentra en una posición estática o tiene que realizar movimientos repetitivos	1	2	3	4	5
16	El salario que paga esta escuela es suficiente pues se compensa con las prestaciones	1	2	3	4	5
17	Existe preferencia por parte de la administración escolar hacia algunos maestros	1	2	3	4	5
18	La administración escolar reconoce el cumplimiento de sus maestros con felicitaciones, diplomas, eventos o promoción a mejores condiciones laborales	1	2	3	4	5
19	La Evaluación del Desempeño Docente, que realizan los alumnos, no corresponde con las acciones desempeñadas por el maestro en el semestre	1	2	3	4	5

20	La organización que existe en la escuela es buena pues proporciona procedimientos claros que ayudan a un adecuado funcionamiento laboral	1	2	3	4	5
21	La evaluación del desempeño docente no se relaciona con la promoción de los maestros	1	2	3	4	5
22	Me han integrado totalmente los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela	1	2	3	4	5
23	Ser maestro en esta institución implica desempeñar una actividad muy intensa y prolongada en el día	1	2	3	4	5
24	Los horarios son asignados cada semestre de forma equitativa y ajustados a los intereses de los maestros	1	2	3	4	5
25	En esta escuela se puede disminuir grupos, cambiar horarios o incluso perder el trabajo cada semestre	1	2	3	4	5
26	Como docente de esta institución se puede tener tiempo de esparcimiento y descanso para vivir en equilibrio	1	2	3	4	5
27	No me han integrado los compañeros, alumnos y directivos de esta escuela	1	2	3	4	5
28	La evaluación del desempeño docente contribuye para que la administración escolar tome decisiones acertadas para distribuir de forma pertinente el trabajo	1	2	3	4	5
29	La administración escolar necesita organizarse mejor para que los docentes cuenten con procedimientos más eficaces en su desempeño	1	2	3	4	5
30	El esfuerzo llevado a cabo por el maestro corresponde con los resultados que se obtienen en la Evaluación de su Desempeño, la cual es realizada por los alumnos	1	2	3	4	5
31	La administración escolar no suele reconocer el cumplimiento de sus maestros	1	2	3	4	5
32	Los docentes son tratados equitativamente por parte de la administración escolar para los diversos procedimientos en que están involucrados	1	2	3	4	5
33	En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo y no se compensa con las prestaciones	1	2	3	4	5
34	La docencia no demanda esfuerzos físicos y los movimientos o esfuerzos que tiene que hacer un maestro en el salón de clase no son de ninguna manera desgastantes	1	2	3	4	5
35	Es una dificultad para el trabajo en esta escuela tener que convivir con compañeros que rivalizan conmigo	1	2	3	4	5
36	Para el maestro no representa un esfuerzo utilizar la memoria para hacer uso de sus conocimientos en el aula	1	2	3	4	5
37	Me siento ajeno a esta institución	1	2	3	4	5
38	Una de las partes más sencillas del trabajo docente lo representa manejar a los grupos e interactuar con los alumnos	1	2	3	4	5
39	La sociedad ya no suele apreciar el desempeño profesional docente	1	2	3	4	5
40	Son adecuados los mecanismos de comunicación que existen entre la administración escolar y los maestros	1	2	3	4	5
41	Los cursos o diplomados que plantea la escuela no ayudan a mejorar la función docente	1	2	3	4	5
42	Los maestros tienen los recursos materiales o didácticos necesarios para trabajar en el salón de clase	1	2	3	4	5
43	Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc. lo cual afecta al trabajo del docente	1	2	3	4	5
44	La escuela está al pendiente de las necesidades de sus maestros con el fin de ayudarlos y resolverles los problemas	1	2	3	4	5
45	Me es sumamente difícil llegar a tiempo a la escuela debido a diversos factores	1	2	3	4	5
46	La relación con los alumnos se mantiene cordial y sin tensiones durante todo el semestre	1	2	3	4	5
47	No existe certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos con sus maestros	1	2	3	4	5
48	Es muy sencillo ajustarse a las normas y reglas que designa la administración escolar	1	2	3	4	5

CAPÍTULO OCTAVO

CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

8. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

8.1 CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA

8.1.1 Construcción de las categorías indicadoras de metodología tradicionalista

Los cuatro indicadores de la variable *Metodología Tradicionalista* fueron contruidos a partir de lo investigado en el Marco Teórico. A diferencia de los indicadores de estrés docente, estas categorías indicativas no fueron generadas a partir de entrevistas o basadas en algún instrumento previo, fueron establecidas exclusivamente para construir uno de los instrumento de medición de esta tesis.

En la realización de estas categorías se siguió el mismo estilo de construcción utilizado para las categorías de estrés; es decir, se establecieron cuatro indicadores para medir la variable Metodología Tradicionalista, cada indicador agrupó a su vez tres categorías específicas, para posteriormente formar con cada una de ellas dos ítems, uno con sentido positivo y otro con sentido negativo.

Primera categoría general: Relación rica-escasa (es decir, que tan copiosa es la relación con el alumno).

En esta primera categoría general se medirá que tan adecuado considera el maestro tener una relación abundante con sus alumno, esta valoración se hará patente al evaluar la relación maestro-alumno, la búsqueda de confianza por parte de aquél y la distancia que guarda en sus relaciones en el aula.

Relación maestro-alumno. Esta categoría específica pretende medir si el maestro pone más énfasis en la relación con el alumno o en la trasmisión de los conocimientos, haciendo que se cuestione su papel como vehículo trasmisor del

conocimiento dentro de la relación con el alumno (Roger, 1987). Dicho de otra manera, el maestro que se centra en cumplir con sus objetivos de aprendizaje puede, paradójicamente, no conseguirlos por desestimar el trato hacia sus discípulos.

Confianza. Esta categoría específica pretende establecer si el maestro considera fundamental ganarse la confianza de sus alumnos para producir el aprendizaje. Dicha categoría fue inspirada en los postulados del *Enfoque no Directivo* de Carl R. Rogers y su influencia para que el tradicionalismo metodológico desapareciera al considerar que una condición del aprendizaje debería ser que los maestros gozaran de confianza por parte de sus discípulos (ver *Enfoque No Directivo*, en el punto 2.2.4.5).

Distancia maestro-alumno. Esta categoría específica pretende medir cuál es la distancia que el maestro considera que sería suficiente para mantener el orden y respeto en el aula. La metodología tradicionalista propugnaba porque el maestro estuviera lo más alejado (emocionalmente) posible de los alumnos para evitar que estos confundieran su papel en el aprendizaje. Por consiguiente, no era correcto que el maestro se aproximara al alumno como un amigo ya que había un estatus que debería conservar.

Segunda categoría general: Aula Laboratorio-Auditorio (es decir, si el aula se parece más a un auditorio o a un laboratorio).

Esta categoría general tiene su base en uno de los principios que defendió la *Escuela Nueva*, que el aula —que entonces era muy parecida a un auditorio—, fuera similar a un laboratorio (ver *Escuela Nueva*, en el punto 2.2.4.1). Esta idea se genera en la actitud que el maestro guarda hacia restringir la libertad que pueden ejercer sus alumnos, así como si estos deben estar menos activos que aquél y si es la represión el principal motor que hay para motivar al alumno.

Libertad-orden. Esta categoría específica mide en qué medida el maestro considera necesario brindarles libertad a sus alumnos —a pesar de disminuir en

cierta medida el orden de la clase— con el objetivo que puedan explorar o aplicar el conocimiento. En ese sentido menciona Dewey (1997, pág. 257) respecto a la libertad de acción de los alumnos dentro del aula que: “...lo más importante que hay que tener en cuenta es que designa una actitud mental más que la falta de coacción externa en los movimientos”.

Actividad maestro alumno. Esta categoría específica mide si el maestro considera más importante su actividad dentro del aula o la del alumno. Un maestro más activo estaría en consonancia con la Metodología Tradicionalista pues concebiría su rol como el de un expositor, nulificando en lo posible la acción del estudiante.

Motivación. Esta categoría específica mide si el maestro considera que la motivación de los alumnos se debe buscar en el interés por la clase o al brindar castigos y recompensas. Paradójicamente la teoría conductista —que se supone que fue una corriente de vanguardia en el Siglo XX— apoyó en este sentido a la metodología tradicionalista (ver *Tecnología Educativa* en el punto 2.2.4.2) influyendo de esta manera hasta inicios de la década de los 70s.

Tercera categoría general: Conocimiento: construido-impuesto (es decir, si el maestro permite que el alumno construya su propio conocimiento).

Esta categoría general se basa en los postulados de L. S. Vygotsky que dicen que el conocimiento debe ser construido y no impuesto por el maestro. Se constituye de tres partes, la consideración de que el maestro debe enfocarse en seguir los intereses de sus alumnos, así como si estos deben experimentar en el aula y marcar el ritmo de la clase. Para Dewey las fuerzas interiores de los alumnos los deben llevar al desarrollo de sus habilidades.

Intereses de los alumnos. Esta categoría específica pretende medir el valor que el maestro otorga a los intereses de sus alumno y si es capaz de modificar lo programado en clase por ellos. Para Dewey son las fuerzas interiores las que

llevan a los alumnos a la búsqueda de información y al desarrollo de las habilidades que los capacitarán (ver *Escuela Nueva*, en el punto 2.2.4.1)

Experimentación. Para la metodología moderna la experimentación del alumno es clave para el aprendizaje. Fue el conductismo —divulgado por Thorndike— el que insistió en que, así como el gato aprende por ensayo y error, la enseñanza debería buscar la experimentación del alumno (ver *Tecnología Educativa* en el punto 2.2.4.2). También la concepción pedagógica operatoria le asigna un papel esencial al error que el individuo puede cometer en su interpretación de la realidad, no como una falta sino como un paso necesario en el proceso de construcción del conocimiento (ver *Pedagogía Operatoria*, en el punto 2.2.4.8). Para la pedagogía tradicional los conocimientos deben ser enseñados sin que el alumno innove, produciendo un receptor-pasivo y acrítico (ver *Definición de Metodología Tradicional*, en el punto 2.2.2). Por lo tanto, esta categoría específica mide la importancia que le da el maestro a la experimentación de los alumnos en aquellos temas que aquél desea enseñarles.

Ritmo de la clase. Una aportación muy importante de Keller se refiere al ritmo de la clase (ver *Sistema de Instrucción Personalizada*, en el punto 2.2.4.3) este autor considera que el alumno deberá avanzar a su propio ritmo, el maestro no debe imponer un ritmo, sino discernir el ritmo de los alumnos para sincronizar su clase. Por lo tanto, esta categoría mide la importancia que el maestro le da a los intereses, dudas y capacidades de sus alumnos como factores para acelerar o desacelerar los tiempos de la clase

Cuarta categoría general: Metodología pasiva-activa (es decir, si el maestro usa una metodología en donde el alumno permanece pasivo o activo).

Esta categoría general se basa en un precepto sencillo, si el alumno se vuelve activo con la metodología que utiliza el maestro dentro del aula. Está constituida por el método inducción deducción, en donde se analiza si el maestro presenta hechos particulares al alumno para que éste induzca o simplemente enuncia las

diversas teorías y leyes para que las memorice, también si procura que el alumno imite o se vuelva creativo, e igualmente si la construcción del conocimiento es un asunto individual o grupal.

Inducción-deducción. Esta categoría específica pretende medir la importancia que el maestro le da al trabajo inductivo de sus alumnos, es decir, si el alumno debe inducir a través de ejemplos, experimentos o investigaciones y lograr conocimientos generalizables. Para Roger (1987) la metodología tradicionalista utiliza de manera casi exclusiva la deducción, pues mediante ella el alumno aplicará los principios que están en los libros a casos particulares. En esta metodología el alumno es un sujeto que recibe pasivamente la “sabiduría” y no es capaz de producirla por él mismo.

Imitación-creatividad. Esta categoría específica pretende medir en qué medida el alumno debe usar su creatividad dentro del salón de clases y ser el constructor de su conocimiento. Para la metodología tradicionalista el alumno debe ser imitativo, no va al aula a descubrir por el mismo, sino a aprender todo lo que ya se ha descubierto, se considera que la creatividad del alumno desviaría los objetivos del aprendizaje.

Énfasis individuo-grupo. La insistencia de Vygotsky en que un alumno amplía sus horizontes de aprendizaje al trabajar en grupo, ayuda a la creación de esta categoría específica (ver punto 2.2.4.10). Para Vygotsky los alumnos prosperan al insertarse como miembros de una sociedad, de esa manera logran su desarrollo integral. Por consiguiente, deberán participar en la producción y transformación de su realidad de forma armónica respecto del conjunto de compañeros para su mutuo beneficio. Esta categoría pretende medir si el maestro concibe el aprendizaje del alumno dentro de un contexto grupal donde intercambie comentarios que lo vuelvan hacia esa armonía o bien si concibe que no es necesaria su inserción social dentro del aula.

8.1.2 Construcción de la Escala Likert para la medición de la metodología docente

Una vez que se realizaron las categorías específicas de la metodología docente, se procedió a plantear diversas aseveraciones respecto de ello. Estas aseveraciones fueron un poco más sencillas de producir que las que tienen que ver con el estrés docente, debido a que ya había habido la experiencia de realizar una prueba con metodología docente, las cuales se presentaron en el XXI Congreso Iberoamericano de Psicología y XVIII de Recursos Humanos, a continuación se anexa la escala que se propuso en esa ocasión.

8.1.3 Clasificación de los ítems según los indicadores de la metodología docente

Tabla 105 Clasificación por indicadores de la metodología docente.

Indicadores	Categorías específicas	Ítems
1.- Aula Laboratorio-Auditorio	Libertad-orden	Es necesario que el maestro le brinde libertad a sus alumnos aunque disminuya el orden de la clase
		El maestro debe guardar el orden de la clase tratando de evitar que los alumnos hagan uso de su libertad de actuar cuando lo desean
	Actividad maestro alumno	La actividad del alumno debe ser más importante que la del maestro dentro del aula, como si se estuviera en un laboratorio
		Las clases son más provechosas cuando los maestros exponen y los alumnos les ponen atención, como si se estuviera en un auditorio.
	Motivación del alumno	La motivación de los alumnos se debe buscar en el interés genuino por la clase y nunca en darles recompensas o castigos
		La motivación de los alumnos se establece al darles recompensas cuando trabajan y castigos cuando se portan mal.
2.- Conocimiento construido-impuesto	Intereses de los alumnos	Se debe tener en cuenta los intereses expresados por los alumnos para modificar lo programado en clase
		El maestro debe hacer que se cumplan los objetivos de la clase sin importar que los alumnos estén o no interesados en ellos.
	Experimentación	Es importante que los alumnos experimenten por ellos mismo aquello que el maestro desea enseñarles
		Los alumnos no necesitan experimentar pues pueden aprender al leer los libros o al escuchar al maestro.
	Ritmo de la clase	Los docentes deben seguir el ritmo que los intereses, inquietudes, dudas y capacidades que los alumnos vayan marcando
		Los alumnos deben seguir el ritmo que el maestro les marca en la clase, pues este ritmo depende de los objetivos trazados en el programa y nada debe interrumpirlo

Fuente: personal y directa.

Tabla 106 Clasificación por indicadores de la metodología docente (continuación).

Indicador	Sub-categoría	Ítems
3.- Metodología pasiva-activa	Inducción deducción	Es preferible que el maestro exponga hechos particulares -como ejemplos, experimentos, investigaciones, etc.-, para que el alumno saque sus propias conclusiones, que darles directamente la información.
		El aprendizaje se da mejor cuando el maestro proporciona los elementos teóricos para que los alumnos deduzcan a partir de ellos.
	Imitación creatividad	El docente debe exponer lo mínimo y ayudar a que los alumnos usen su creatividad para construir su conocimiento
		El alumno debe ser receptivo a la exposición del maestro con el objetivo de reproducirla de manera exacta
	Énfasis individuo-grupo	El alumno aprende más cuando el maestro realiza diversas dinámicas de grupo que cuando trabaja individualmente.
		El trabajo individual y pasivo del alumno logra un aprendizaje efectivo dentro del aula.
4.- Relación rica-escasa	Relación maestro-alumno	El maestro debe esmerarse más en la relación con los alumnos que en transmitir sus conocimientos
		La relación maestro-alumno debe ser escasa y únicamente concernida a los objetivos de aprendizaje
	Confianza	Es fundamental que el maestro se gane la confianza de cada uno de sus alumnos para que se produzca un adecuado aprendizaje
		No es necesaria el establecimiento de una relación de confianza entre el maestro con el alumno para que aprenda adecuadamente los conocimientos.
	Distancia maestro alumno	El maestro debe estar lo más cerca de sus alumnos y romper las barreras de su estatus
		Distanciarse lo más posible de los alumnos, logra que éstos no confundan su función con la de los maestros y colabora para mantener el orden en la clase

Fuente: personal y directa.

8.1.4 Ordenamiento final para la producción de la escala para el estudio piloto.

Tabla 107 Ítems ordenados de forma normal con el sentido de cada uno de ellos, T para tradicionalismo y M para metodología Moderna.

NÚMERO	SENTIDO	ÍTEMS
1	M	El maestro debe esmerarse más en la relación con los alumnos que en transmitir sus conocimientos
2	T	La relación maestro-alumno debe ser escasa y únicamente concernida a los objetivos de aprendizaje
3	M	Es fundamental que el maestro se gane la confianza de cada uno de sus alumnos para que se produzca un adecuado aprendizaje
4	T	Independientemente si el maestro ha establecido una relación de confianza, el alumno puede aprender de los conocimientos que éste transmite
5	M	El maestro debe estar lo más cerca de sus alumnos y romper las barreras de su estatus
6	T	Distanciarse lo más posible de los alumnos, logra que éstos no confundan su función con la de los maestros y colabora para mantener el orden en la clase
7	M	Es necesario que el maestro le brinde libertad a sus alumnos aunque disminuya el orden de la clase
8	T	El maestro debe guardar el orden de la clase tratando de evitar que los alumnos hagan uso de su libertad de actuar cuando lo desean
9	M	La actividad del alumno debe ser más importante que la del maestro dentro del aula, como si se estuviera en un laboratorio
10	T	Las clases son más provechosas cuando los maestros exponen y los alumnos les ponen atención, como si se estuviera en un auditorio.
11	M	La motivación de los alumnos se debe buscar en el interés genuino por la clase y nunca en darles recompensas o castigos
12	T	La motivación de los alumnos se establece al darles recompensas cuando trabajan y castigos cuando se portan mal.
13	M	Se debe tener en cuenta los intereses expresados por los alumnos para modificar lo programado en clase
14	T	El maestro debe hacer que se cumplan los objetivos de la clase sin importar que los alumnos estén o no interesados en ellos.
15	M	Es importante que los alumnos experimenten por ellos mismo aquello que el maestro desea enseñarles
16	T	Los alumnos no necesitan experimentar pues pueden aprender al leer los libros o al escuchar al maestro.
17	M	Los docentes deben seguir el ritmo que los intereses, inquietudes, dudas y capacidades que los alumnos vayan marcando
18	T	Los alumnos deben seguir el ritmo que el maestro les marca en la clase, pues este ritmo depende de los objetivos trazados en el programa y nada debe interrumpirlo
19	M	Es preferible que el maestro exponga hechos particulares -como ejemplos, experimentos, investigaciones, etc.-, para que el alumno saque sus propias conclusiones, que darles directamente la información.
20	T	El aprendizaje se da mejor cuando el maestro proporciona los elementos teóricos para que los alumnos deduzcan a partir de ellos.
21	M	El docente debe exponer lo mínimo y ayudar a que los alumnos usen su creatividad para construir su conocimiento
22	T	El alumno debe ser receptivo a la exposición del maestro con el objetivo de reproducirla de manera exacta
23	M	El alumno aprende más cuando el maestro realiza diversas dinámicas de grupo que cuando trabaja individualmente.
24	T	El trabajo individual y pasivo del alumno logra un aprendizaje efectivo dentro del aula.

Fuente: personal y directa.

Para realizar la combinación de los ítems se procedió a ordenar los de sentido negativo primero y luego los de sentido positivo. Una vez divididos los ítems se procedió a enumerar los negativos en sentido directo y los positivos en sentido inverso los positivos una vez que se ordenaron con el programa Excel, se

mezclaron todos. Quedando la combinación de la siguiente manera. Aclarando que la combinación produjo un reactivo en negativo seguido de otro positivo indistintamente, lo cual se recomienda para las escalas Likert.

Tabla 108 Sometimiento a combinación (en la segunda columna aparece el orden como es presentado en el estudio piloto).

N. en Escala	N. ordenado	Sentido	Ítems
1	13	M	El maestro debe esmerarse más en la relación con los alumnos que en transmitir sus conocimientos
2	2	T	La relación maestro-alumno debe ser escasa y únicamente concernida a los objetivos de aprendizaje
3	15	M	Es fundamental que el maestro se gane la confianza de cada uno de sus alumnos para que se produzca un adecuado aprendizaje
4	4	T	Independientemente si el maestro ha establecido una relación de confianza, el alumno puede aprender de los conocimiento que éste trasmite
5	17	M	El maestro debe estar lo más cerca de sus alumnos y romper las barreras de su estatus
6	6	T	Distanciarse lo más posible de los alumnos, logra que éstos no confundan su función con la de los maestros y colabora para mantener el orden en la clase
7	19	M	Es necesario que el maestro le brinde libertad a sus alumnos aunque disminuya el orden de la clase
8	8	T	El maestro debe guardar el orden de la clase tratando de evitar que los alumnos hagan uso de su libertad de actuar cuando lo desean
9	21	M	La actividad del alumno debe ser más importante que la del maestro dentro del aula, como si se estuviera en un laboratorio
10	10	T	Las clases son más provechosas cuando los maestros exponen y los alumnos les ponen atención, como si se estuviera en un auditorio.
11	23	M	La motivación de los alumnos se debe buscar en el interés genuino por la clase y nunca en darles recompensas o castigos
12	12	T	La motivación de los alumnos se establece al darles recompensas cuando trabajan y castigos cuando se portan mal.
13	1	M	Se debe tener en cuenta los intereses expresados por los alumnos para modificar lo programado en clase
14	14	T	El maestro debe hacer que se cumplan los objetivos de la clase sin importar que los alumnos estén o no interesados en ellos.
15	3	M	Es importante que los alumnos experimenten por ellos mismo aquello que el maestro desea enseñarles
16	16	T	Los alumnos no necesitan experimentar pues pueden aprender al leer los libros o al escuchar al maestro.
17	5	M	Los docentes deben seguir el ritmo que los intereses, inquietudes, dudas y capacidades que los alumnos vayan marcando
18	18	T	Los alumnos deben seguir el ritmo que el maestro les marca en la clase, pues este ritmo depende de los objetivos trazados en el programa y nada debe interrumpirlo
19	7	M	Es preferible que el maestro exponga hechos particulares -como ejemplos, experimentos, investigaciones, etc.-, para que el alumno saque sus propias conclusiones, que darles directamente la información.
20	20	T	El aprendizaje se da mejor cuando el maestro proporciona los elementos teóricos para que los alumnos deduzcan a partir de ellos.
21	9	M	El docente debe exponer lo mínimo y ayudar a que los alumnos usen su creatividad para construir su conocimiento
22	22	T	El alumno debe ser receptivo a la exposición del maestro con el objetivo de reproducirla de manera exacta
23	11	M	El alumno aprende más cuando el maestro realiza diversas dinámicas de grupo que cuando trabaja individualmente.
24	24	T	El trabajo individual y pasivo del alumno logra un aprendizaje efectivo dentro del aula.

Fuente: personal y directa.

En virtud de que ya se había realizado el llenado de los datos generales en la hoja de medición del estrés docente, se dejó sin estos datos la prueba. Se procedió solamente a agregar instrucciones a esta parte. La Escala de Medición del Estrés Docente ayudó para el diseño de ésta escala y se aprovechó para hacerla más gradual y menos cualitativa.

Instrucciones: Lea con atención cada afirmación y señale la opción de la derecha que considere más adecuada de acuerdo a su opinión sobre lo que le caracteriza como maestro. Marque con una X en el cuadro si esa aseveración siempre es correcta, si lo es la mayoría de las veces, si lo es algunas veces, si lo es rara vez y si nunca aplica.

ESCALA DE MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE						
1	Se debe tener en cuenta los intereses expresados por los alumnos para modificar lo programado en clase	1	2	3	4	5
2	La relación maestro-alumno debe ser escasa y únicamente concernida a los objetivos de aprendizaje	1	2	3	4	5
3	Es importante que los alumnos experimenten por ellos mismo aquello que el maestro desea enseñarles	1	2	3	4	5
4	Independientemente si el maestro ha establecido una relación de confianza, el alumno puede aprender de los conocimientos que éste trasmite	1	2	3	4	5
5	Los docentes deben seguir el ritmo que los intereses, inquietudes, dudas y capacidades que los alumnos vayan marcando	1	2	3	4	5
6	Distanciarse lo más posible de los alumnos, logra que éstos no confundan su función con la de los maestros y colabora para mantener el orden en la clase	1	2	3	4	5
7	Es preferible que el maestro exponga hechos particulares -como ejemplos, experimentos, investigaciones, etc.-, para que el alumno saque sus propias conclusiones, que darles directamente la información.	1	2	3	4	5
8	El maestro debe guardar el orden de la clase tratando de evitar que los alumnos hagan uso de su libertad de actuar cuando lo desean	1	2	3	4	5
9	El docente debe exponer lo mínimo y ayudar a que los alumnos usen su creatividad para construir su conocimiento	1	2	3	4	5
10	Las clases son más provechosas cuando los maestros exponen y los alumnos les ponen atención, como si se estuviera en un auditorio.	1	2	3	4	5
11	El alumno aprende más cuando el maestro realiza diversas dinámicas de grupo que cuando trabaja individualmente.	1	2	3	4	5
12	La motivación de los alumnos se establece al darles recompensas cuando trabajan y castigos cuando se portan mal.	1	2	3	4	5
13	El maestro debe esmerarse más en la relación con los alumnos que en transmitir sus conocimientos	1	2	3	4	5
14	El maestro debe hacer que se cumplan los objetivos de la clase sin importar que los alumnos estén o no interesados en ellos.	1	2	3	4	5
15	Es fundamental que el maestro se gane la confianza de cada uno de sus alumnos para que se produzca un adecuado aprendizaje	1	2	3	4	5
16	Los alumnos no necesitan experimentar pues pueden aprender al leer los libros o al escuchar al maestro.	1	2	3	4	5
17	El maestro debe estar lo más cerca de sus alumnos y romper las barreras de su estatus	1	2	3	4	5
18	Los alumnos deben seguir el ritmo que el maestro les marca en la clase, pues este ritmo depende de los objetivos trazados en el programa y nada debe interrumpirlo	1	2	3	4	5
19	Es necesario que el maestro le brinde libertad a sus alumnos aunque disminuya el orden de la clase	1	2	3	4	5
20	El aprendizaje se da mejor cuando el maestro proporciona los elementos teóricos para que los alumnos deduzcan a partir de ellos.	1	2	3	4	5
21	La actividad del alumno debe ser más importante que la del maestro dentro del aula, como si se	1	2	3	4	5

	estuviera en un laboratorio					
22	El alumno debe ser receptivo a la exposición del maestro con el objetivo de reproducirla de manera exacta	1	2	3	4	5
23	La motivación de los alumnos se debe buscar en el interés genuino por la clase y nunca en darles recompensas o castigos	1	2	3	4	5
24	El trabajo individual y pasivo del alumno logra un aprendizaje efectivo dentro del aula.	1	2	3	4	5

Fuente: personal y directa.

Este estudio piloto al igual que el anterior comprobó el efecto espejo de los ítems en negativo respecto de los positivos, asimismo, se utilizará el *alpha* de Cronbach para medir la consistencia interna de la prueba.

El número total de puntuaciones (comprensiblemente convertidos los ítems M en ítems T), darán un total de 120 puntos para indicar una total metodología tradicionalista, así como un total de 24 puntos para indicar una absoluta metodología moderna; lo anterior con base en la fórmula presentada anteriormente de Naghi Namakforoosh (2005).

Tabla 109 Niveles máximos, mínimos e intermedios de estrés, según el instrumento diseñado.

Tipo de metodología	Multiplicación	Resultado
Metodología Tradicionalista	24 * 5	120
Metodología Moderna	24 * 1	24
Metodología intermedia	24 * 3	72
Promedio por maestro obtenido en la prueba piloto	No aplica	57.3

Fuente: directa con base en la fórmula de Naghi Namakforoosh (2005) y el procesamiento del *alpha* de Cronbach.

8.2 RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO Y CONSTRUCCIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO

8.2.1 Resultados del estudio piloto de la E.M.M.D.⁴³: Observaciones generales

Se observó que muchos maestros ponían en maestría el nombre de la maestría, pero en realidad no estaban titulados, como que necesitaban quedar mejor ante mí. Por lo cual se decidió agregar la parte que se refiere fue más sencillo en tiempo para los maestro contestar esta prueba.

⁴³ Escala de Medición de la Metodología Docente.

Una maestro me indicó que si iba a quedar fuera la evaluación de los alumnos, la cual puede ser características en maestros tradicionalistas como modernos, quedó fuera por ser sumamente complejo diseñar preguntas en ese sentido, las cuales pudieran haber sido ambiguas.

8.2.2 Resultados del estudio piloto: Validez por jueces

Los 20 instrumentos piloto, al igual que el anterior instrumento se aplicaron a los maestros de la ENMS y se les pidió que valoraran la claridad, redacción y adecuación de las aseveraciones para su práctica docente. En este sentido, ellos se convierten en jueces de este procedimiento.

Sugerencias para la parte de instrucción:

- Se sugirió colocar el significado de cada número al inicio de la prueba, lo cual me parece que aplica para tener más claridad.

Sugerencias para la parte de las aseveraciones:

- Modificar el ítem 1, porque parece que no queda claro lo de modificar lo programado, parece pertinente cambiarlo por para ajustar lo programado para la clase. *Se modificó.*
- Modificar el ítem 2, quitándole la parte “escasa” porque parecen dos aseveraciones. *Se modificó.*
- Modificar el ítem 5, cambiar qué por dé, lo cual es aceptable, además se hizo la sugerencia de cambiar marcando por señalando. *Se modificó.*
- Modificar el ítem 7, porque no está bien redactado ya que no muestra el punto intermedio entre ambas.
- Modificar el ítem 8, no queda claro lo del uso de actuar cuando lo desean. *Se modificó.*
- Modificar el ítem 13, no queda claro. Tal vez si se agrega pues estos requieren de lo anterior. *Se modificó.*

- Modificar el ítem 14, se mencionó que se agregue “a pesar del desinterés que muestren los alumnos”, y que se suavice la parte “sin importar”.
- Modificar el ítem 15, agregar la palabra “docente” a confianza, anteponer “se establezca una relación de...”. *Se modificó.*
- Modificar el ítem 17, quitándole la parte “romper las barreras de su estatus” y sustituirlo por “convivir con ellos”. Lo cual parece aceptable para mejorar la calidad del ítem. *Se modificó.*
- Modificar el ítem 19, porque no queda claro qué tipo de libertad.
- Modificar el ítem 24, porque dentro tiene doble “t”.

8.2.3 Resultados del estudio piloto: Validez y confiabilidad por medios estadísticos

Análisis estadístico mediante el *Método de las Dos Mitades de El Sahili*. Se usó también el Método de las dos mitades para validar este instrumento (ver el apartado correspondiente para la EMED, en el punto 7.3.3).

Validez y confiabilidad de los ítems

Para que una escala sea válida se requiere que los ítems estén correlacionados entre sí y que midan lo que pretenden medir; para que sean confiables se requiere que su medición sea estable, es decir, que al ser utilizados en situaciones similares se obtengan los mismos resultados. Para determinar la validez, o sea, para determinar si las categorías específicas miden el estrés de forma constante en negativos y positivos, deben de estar correlacionados entre sí dentro de cada categoría específica.

Buela-Casal y Sierra (1997) mencionan una variante del *Método de las Dos Mitades* propuesto por Spearman-Brown, e inspirado en dicho método esta tesis propone la siguiente metodología para aquellas investigaciones que requieran el uso de categorías específicas con un ítem en positivo y otro en negativo, dentro de la misma subcategoría, a este se le llama el *Método de las Dos Mitades de El Sahili*. Gracias a este método va a ser posible medir la validez de constructo de la

prueba y la confiabilidad interna de la misma. Se proponen las siguientes fórmulas, las cuales pueden ser obtenidas de forma sencilla con el programa Excel. A este método se le bautizó como: método para medir el efecto espejo de los ítems.

$$\text{Varianza de la escala} = [(x - 3) + (y - 3)]^2$$

$$\text{Fiabilidad de la Escala} = \frac{1}{\sqrt{\sum \dots [(x - 3) + (y - 3)]^2}}$$

En donde:

x = número negativo

y = número positivo

Para la validación de la EMMD se siguió el mismo proceso que con la EMED (ver punto 7.3.3).

0 _____ 1 _____ 4 _____ 9 _____ 16

Varianza

1 _____ .75 _____ .5 _____ .25 _____ 0

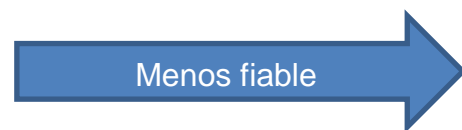
Alta

Media

Baja

Inexistente

Confiabilidad



100 ___ Alta ___ 75 ___ Alta a media ___ 50 ___ Media a baja ___ 25 ___ baja ___ 0

Tabla 110 Varianza con el Método de El Sahili González propuesto para medir el efecto espejo de los ítems.

Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Promedio
1	4	16	1	1	4	0	4	4	0	1	1	4	4	9	0	1	1	4	1	1	3.1
2	16	0	9	9	4	0	9	1	4	1	1	4	9	0	1	0	1	4	0	0	3.7
3	4	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	4	1	1	1	1
4	4	16	4	4	16	9	1	0	4	0	9	4	1	1	1	1	16	0	9	9	5.5
5	1	1	4	0	4	1	0	1	1	1	0	1	4	4	1	1	4	0	9	9	2.4
6	4	4	4	4	0	1	0	0	4	4	9	9	1	4	1	1	1	4	0	0	2.8
7	0	4	1	4	4	9	0	1	1	1	9	1	1	1	0	4	0	1	9	9	3
8	4	1	9	0	4	4	0	0	4	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1.6
9	0	4	0	1	4	1	0	1	1	1	1	1	4	4	1	1	0	0	0	0	1.3
10	9	1	0	1	4	1	1	0	0	1	0	0	4	1	1	0	9	1	0	0	1.7
11	1	4	1	1	4	0	0	4	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1.1
12	4	4	4	4	0	0	1	4	1	4	0	0	4	0	1	9	0	0	4	4	2.4
Promedio	4.3	4.6	3.1	2.4	4.1	2.2	1.4	1.4	1.8	1.4	2.5	2.2	2.8	2.3	0.8	1.6	3.2	1.3	2.8	2.8	2.4

Fuente: Directa, apoyado con el programa Excel 2010.

Como se puede observar, con base al procedimiento para medir el funcionamiento en espejo de los ítems, se pudo demostrar que todos los ítems tienen valores aceptables de discriminación entre los positivos y negativos, con excepción del reactivo negativo n.- 13 y su positivo el n.- 36 los cuales no parecen funcionar en valores aceptables por lo que se procedió a replantearlos, comenzando por quitar la palabra casi, que pudiera ser uno de los factores que influyó mayoritariamente en los valores inferiores a 0.5.

Tabla 111 Índice de confiabilidad bruto e índice de confiabilidad sin las escalas 1, 2 y 5.

Índice de confiabilidad bruto		Índice de confiabilidad sin los escalas 1, 2 y 5	
1	0.573	1	0.678
2	0.523	2	0.566
3	1	3	1.065
4	0.428	4	0.483
5	0.652	5	0.644
6	0.603	6	0.601
7	0.577	7	0.572
8	0.791	8	0.86
9	0.894	9	1
10	0.767	10	0.922
11	0.976	11	1.19
12	0.645	12	0.652
Promedio	0.703	Promedio	0.769

Fuente: directa con base en el programa Excel.

Confiabilidad de la Escala de Medición de la Metodología Docente.

La confiabilidad de esta prueba se estableció con tres procedimientos, la estandarización, la aplicación a un porcentaje del 12 % de los docentes y la comprobación de su consistencia interna a través del *alpha* de Cronbach.

Estandarización. La estandarización de esta prueba se logró gracias a que el mismo investigador indicó las instrucciones a los maestros.

Confiabilidad muestral. La confiabilidad muestral se pretende garantizar en este estudio piloto, aplicándose al 12 % de la población docente, y posteriormente en el estudio efectivo se pretende aplicar al total de la población docente.

Fiabilidad del instrumento. Si se aplica un instrumento a la misma persona, bajo las mismas circunstancias, deberán obtenerse los mismos datos, una prueba es fiable si se repite, si es estable y si es precisa (Giraldo Huertas, 2006). La fiabilidad es la propiedad de un instrumento que implica la ausencia de errores, es decir, existe consistencia y estabilidad de las puntuaciones durante varias mediciones.

Gracias al programa Excel se obtuvo un coeficiente *alpha* de Cronbach de 0,94 lo cual permite afirmar que existe una alta homogeneidad en la prueba. Los resultados del estudio piloto se muestran al final de la tesis, en Anexos.

Tabla 112 Procesamiento del *Alpha* de Cronbach.

1	Sumatoria ítems Mtro. 1	69
2	Sumatoria ítems Mtro. 2	61
3	Sumatoria ítems Mtro. 3	57
4	Sumatoria ítems Mtro. 4	71
5	Sumatoria ítems Mtro. 5	51
6	Sumatoria ítems Mtro. 6	40
7	Sumatoria ítems Mtro. 7	55
8	Sumatoria ítems Mtro. 8	67
9	Sumatoria ítems Mtro. 9	58
10	Sumatoria ítems Mtro. 10	63
11	Sumatoria ítems Mtro. 11	68
12	Sumatoria ítems Mtro. 12	52
13	Sumatoria ítems Mtro. 13	72
14	Sumatoria ítems Mtro. 14	73
15	Sumatoria ítems Mtro. 15	71
16	Sumatoria ítems Mtro. 16	79
17	Sumatoria ítems Mtro. 17	74
18	Sumatoria ítems Mtro. 18	46
19	Sumatoria ítems Mtro. 19	75
20	Sumatoria ítems Mtro. 20	52
	Sumatoria total de ítems	1254
	Numero de ítems	K= 24
	Varianza de la sumatoria del total	Vt = 111.91
	Sumatoria de las varianzas de cada ítem	Σvi =26.03
	Promedio de T.M. por Mtro.	-57.3

Fuente: directa con base en el programa Excel.

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right)$$

$$\alpha = \frac{24}{23} \left(1 - \frac{26}{112} \right)$$

$$\alpha = 1.0434 (1 - 0.232598)$$

$$\alpha = 1.0434 * 0.767402$$

$$\alpha = .800768$$

8.2.4 Escala de Medición de la Metodología Docente (escala definitiva)

Instrucciones: Lea con atención cada afirmación y señale la opción de la derecha que considere más apropiada de acuerdo a su opinión sobre lo que le caracteriza como maestro. Marque con una X el cuadro 1 si nunca aplica, el 2 si aplica rara vez, el 3 si aplica algunas veces, el 4 si aplica la mayoría de las veces y el 5 si esa aseveración siempre aplica.

ESCALA DE MEDICIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE						
1	Se debe tener en cuenta los intereses expresados por los alumnos para ajustar el programa que se llevará a cabo en clase	1	2	3	4	5
2	La relación maestro-alumno debe estar referida solamente a los objetivos de aprendizaje	1	2	3	4	5
3	Es importante que los alumnos experimenten por ellos mismo aquello que el maestro desea enseñarles	1	2	3	4	5
4	No es necesario el establecimiento de una relación de confianza entre el maestro y el alumno para que éste aprenda adecuadamente	1	2	3	4	5
5	Los docentes deben seguir el ritmo de los intereses, inquietudes, dudas y capacidades que los alumnos vayan señalando	1	2	3	4	5
6	Distanciarse lo más posible de los alumnos, logra que éstos no confundan su función con la del profesor y colabora para mantener el orden en la clase	1	2	3	4	5
7	Es preferible que el alumno saque sus propias conclusiones a partir de hechos particulares, que brindarles directamente las teorías o leyes	1	2	3	4	5
8	El maestro debe guardar el orden de la clase tratando de restringir la libertad de acción de los alumnos	1	2	3	4	5
9	El docente debe exponer lo mínimo y ayudar a que los alumnos usen su creatividad para construir su conocimiento	1	2	3	4	5
10	Las clases son más provechosas cuando los maestros exponen y los alumnos les ponen atención, como si se estuviera en un auditorio.	1	2	3	4	5
11	El alumno aprende más cuando el maestro realiza diversas dinámicas de grupo que cuando trabaja individualmente.	1	2	3	4	5
12	La motivación de los alumnos se establece al darles recompensas cuando trabajan y castigos cuando se portan mal.	1	2	3	4	5
13	El maestro debe esmerarse en tener una buena relación con los alumnos para que pueda transmitir el conocimiento	1	2	3	4	5
14	A pesar del desinterés que muestren los alumnos, el maestro debe hacer que se cumplan los objetivos en la clase	1	2	3	4	5
15	Es fundamental que el maestro establezca una relación de confianza con cada uno de sus alumnos para que se produzca un adecuado aprendizaje	1	2	3	4	5
16	Los alumnos no necesitan experimentar pues pueden aprender al leer los libros o al escuchar al maestro.	1	2	3	4	5
17	El maestro debe estar lo más cerca posible de sus alumnos para convivir con ellos	1	2	3	4	5
18	Los alumnos deben seguir el ritmo que el maestro les marca en la clase, pues este ritmo depende de los objetivos trazados en el programa y nada debe interrumpirlo	1	2	3	4	5
19	Es necesario que el maestro brinde libertad de acción a sus alumnos dentro del aula aunque se disminuya el orden de la clase	1	2	3	4	5
20	El aprendizaje se da mejor cuando el maestro proporciona los elementos teóricos para que los alumnos deduzcan a partir de ellos	1	2	3	4	5
21	La actividad del alumno dentro del aula debe ser más importante que la del maestro, como si se estuviera en un laboratorio	1	2	3	4	5
22	El alumno debe ser receptivo a la exposición del maestro con el objetivo de reproducirla de manera exacta	1	2	3	4	5
23	La motivación de los alumnos se debe buscar en el interés genuino por la clase y nunca en darles recompensas o castigos	1	2	3	4	5
24	El trabajo individual y pasivo del alumno logra un aprendizaje efectivo dentro del aula.	1	2	3	4	5

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CON LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CON LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

9.1 RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN RESPECTO DEL ESTRÉS DOCENTE

Los docentes de la ENMSL poseen en promedio 122.12 puntos de estrés (en la escala EMED, que va de 48 a 240 puntos). Según la fórmula de Namakforoosh, el nivel intermedio de estrés se debe encontrar en 144 (ver tabla inferior), por lo tanto, el promedio global de estrés en esta escuela es ligeramente más bajo del intermedio; esto no significa que los profesores estén en niveles adecuados, ya que 12 de ellos están por encima del estrés funcional, que sería 144; estos resultados representan un 21% de maestros con estrés elevado, lo que se interpreta en términos epidemiológicos como aceptable, ya que los niveles mundiales oscilan entre el 12 y el 50 por ciento (ver punto 2.3.7 *Epidemiología del estrés docente*, dentro del *Marco Teórico*), aunque no son apropiados si se considera que es una escuela de bachillerato. Si se toma en cuenta los niveles máximos de estrés detectados, el hecho de que en las escuelas preparatorias no se suele encontrar un promedio alto de estrés, así como las pronunciadas desviaciones estándar (ver tablas 117 y 118), se puede afirmar que un buen número de maestros está viviendo niveles altos de estrés, lo cual está en consonancia con las entrevistas a los profesores. Como se puede observar en la parte estadística, las causas que originan el estrés docente son sumamente variadas.

Tabla 113 Estrés según la fórmula de Namakforoosh, aplicada a la EMED.

Estrés mínimo	Estrés Medio bajo	Estrés Medio	Estrés medio alto	Estrés alto
48	96	144	192	240

Fuente: directa.

Tabla 114 Estrés disfuncional encontrado por maestro según la EMED.

Más de 144 Escala EMED	Menos de 144 Escala EMED
12 Docentes (estrés disfuncional)	44 Docentes (estrés funcional)
21% con estrés disfuncional	79% con estrés funcional

Fuente: directa.

Tabla 115 Promedio de Estrés encontrado con la EMED.

Estrés medio según el modelo de Namakforoosh aplicado a la EMED	Promedio de estrés de los maestros don la EMED	Desviación estándar EMED
144	122.14	26.32

Fuente: directa, con base en programa Excel.

Tabla 116 Máximos y mínimos de estrés encontrados en los docentes de la ENMSL con la EMED.

Estrés mínimo	Estrés máximo
61 (de 48 posibles)	197 (de 240 posibles)

Fuente: directa.

9.1.1 Análisis y discusión respecto de los indicadores generales que producen el estrés docente

Como se puede observar en la tabla inferior, los indicadores de estrés docente, agrupados en ocho categorías, indican que la mayor incidencia de estrés proviene de la falta de procedimientos claros de la organización escolar (aunque estos aspectos también tienen la más amplia desviación estándar). Los procedimientos claros se conforman por las categorías específicas: *Ambigüedad de los directivos*, *Organización escolar vinculada a procedimientos* y *Comunicación escolar*. Los problemas derivados de estos tres elementos también fueron mencionados con ahínco en las entrevistas, cuando menos en dos ocasiones. La claridad es un elemento muy importante para una organización y parece ser que en esta escuela representa su principal punto neurálgico. Los modelos de Kobasa (1982) y Antonovsky (1987) (ver el punto 2.3.9 en el apartado *Modelos que pretenden explicar la defensa al estrés*), consideran que si un maestro no puede predecir, controlar o manejar con claridad sus relaciones institucionales, carecerá de uno de los principales elementos que lo acorazan ante el estrés.

De cualquier manera los otros siete factores no deben ser despreciables, pues los promedios de esas categorías están próximos entre sí. El factor que incide menos en producir el estrés concurre en la categoría *personalidad*. Aunque es el indicador más bajo, esta investigación ha logrado demostrar que la *falta de adaptación*, el *exceso de trabajo* y la *falta de pertenencia* a la institución son factores capaces de elevar el estrés. Si un maestro no se adapta ni siente que

pertenece a su ambiente laboral y si además se excede en su carga diaria de trabajo, se incrementa el estrés donde trabaja.

Tabla 117 Promedio y Desviación Estándar de los resultados de los factores generales de estrés docente.

	INDICADOR	Promedio	Desv. Estándar
1	F.O.I. Procedimientos claros	16.4643	5.4608
2	F.O.D. Poco control de la administración	16.1429	4.3607
3	Factores de trabajo docente	15.8571	3.8239
4	F.O.I. Relacionados con trato justo y ligados a la personalidad	15.6964	4.8030
5	F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	15.4107	5.0842
6	Factores sociales	15.2500	3.8137
7	Alumnado	14.2143	3.0921
8	Factores de personalidad	13.1071	4.3154
Promedio de los promedios y de la desviación estándar		15.2679	4.3442
Promedio de Estrés de los maestros		122.1429	26.3357

Fuente: directa con base en el programa Excel.

9.1.2 Análisis y discusión respecto de los indicadores específicos que producen el estrés docente

En cuanto a los indicadores específicos de estrés docente, destaca que sea la remuneración económica el más alto, esto significa que el salario bajo está presente en la mente de cada maestro independientemente del día de pago. Además este indicador estuvo presente en tres entrevistas en donde se opina que la cantidad de alumnos, y el tiempo que se invierte es mucho para la paga (entrevistas 3 y 11), también se escuchó decir que "...los maestros que realizan actividades no están comprometidos por el bajo sueldo" (entrevista 10); aunado a lo anterior, muchos maestros no reciben su sueldo a tiempo (y esto es sumamente desagradable), hay errores de las secretarías, se olvidan de pagar las horas laboradas y, a veces, este proceso tarda meses, lo que se suma al bajo sueldo. Por su parte el *Marco Referencial* (ver *Variables Laborales de los Docentes*, en el punto 3.5), indica que existe mucha disparidad en sueldos pues los maestros tienen diferentes cargas frente a grupo y diferentes escalafones de sueldo; por otro lado, los maestros de tiempo parcial (la mayoría en la ENMSL) tienen que trabajar más pues no tienen horas de descarga y usualmente se trasladan a otros trabajos, esto les produce "tiempos muertos" sin posibilidad de ser productivos. El anterior factor depende de la administración escolar que fragmenta cada vez más las horas y no permite que los docentes sumen horas parciales, y mucho menos

lleguen a obtener tiempos completos. Por lo que corresponde al bajo precio de la hora, ni siquiera depende de la administración escolar, sino de las directrices que establece la Universidad de Guanajuato.

En cuanto al factor que menos estrés genera, el *sentido de pertenencia*, se interpreta su bajo valor numérico como un menor deseo de pertenecer a esta escuela, lo cual ha ocurrido de manera paulatina. Los maestros cada vez se enorgullecen menos de la pertenencia institucional, entre otros motivos por los escándalos que ha habido en los últimos diez años (abuso de profesores a alumnas y rivalidades muy fuertes entre diferentes bandos de directivos); además de las difíciles condiciones para el crecimiento y las múltiples dificultades que se deben atravesar para una consolidación laboral.

Tabla 118 Resultados cuantitativos respecto de los factores organizacionales de estrés docente.

	Categorías específicas	Promedio	Desviación Estándar
1	Remuneración económica	6.1429	2.1417
2	Valoración social	6.1250	1.9554
3	Organización escolar vinculada a procedimientos	6.0000	2.0089
4	Reconocimiento laboral	5.9464	2.2073
5	Utilización de la Evaluación del desempeño	5.8214	1.9190
6	Valores en los alumnos	5.6786	1.6269
7	Comunicación escolar	5.5179	2.0701
8	Exceso de trabajo	5.4821	1.6474
9	Carencias de recursos	5.3571	2.0216
10	Carga física	5.3571	1.5403
11	Apoyo organizacional	5.3036	1.9541
12	Carga mental	5.3036	1.7000
13	Equidad	5.2857	2.2812
14	Carga psicosocial	5.1964	1.9678
15	Ambigüedad de los directivos	4.9464	2.0126
16	Rivalidad profesional	4.8036	1.7364
17	Presión para llegar a tiempo	4.6429	1.9588
18	Inestabilidad laboral	4.5893	1.8971
19	Falta de integración	4.3214	1.9003
20	Alumnado conflictivo	4.2857	1.3851
21	Evaluación del desempeño	4.2500	1.3127
22	Cursos	4.1607	2.0069
23	Falta de Adaptación a los procedimientos	3.8393	1.7416
24	Sentido de pertenencia	3.7857	2.0417
	Promedio	5.0893	1.8764
	Promedio de Estrés de los maestros	122.1429	26.3357

Fuente: directa.

9.1.3 Discusión del estrés con respecto de las variables sociodemográficas

A continuación se va a hablar de los resultados de las variables sociodemográficas, que agrupan características tales como edad, educación, género, grado de estudios, formación docente, profesión, edad, estado civil y número de hijos, así como su discusión respecto del *Marco Teórico y el Marco Referencial*.

9.1.3.1 Discusión del Estrés con respecto al género

En cuanto al género, se obtuvo un mayor grado de estrés en los hombres docentes, aunque este dato no es numéricamente significativo, se encuentra en disonancia con las principales investigaciones que ha habido (ver tabla 12). El género femenino tiene una prevalencia mayor de estrés en todo el mundo porque el desarrollo profesional de la mujer tiende a conducirla a una contradicción con su desarrollo familiar. Cabe decir que algunas investigaciones no han arrojado una consistencia con esta tendencia y puede llegar a ser cuestionable. Por ejemplo, se ha obtenido mayor estrés en docentes hombres universitarios (El Sahili González L. F., 2009) y mayor prevalencia de *burnout* en este género (Aldrete Rodríguez, Preciado Serrano, Franco Chávez, Pérez, & Aranda Beltrán, 2008) —ver *Marco Teórico*—. También cabe resaltar que las diferencias que arroja la tabla inferior entre ambos géneros no son muy significativas, por lo cual se requieren más estudios para establecer esta tendencia.

Tabla 119 Resultados de la EMED de El Sahili según la categoría género.

Género	Número	Promedio EMED	Desviación Estándar EMED
Hombres	29	124.862069	28.52551687
Mujeres	27	119.2222222	23.38459977
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.3.2 Discusión del Estrés con respecto al grado de estudios

Como se puede ver en la tabla inferior, la EMED no registra variaciones fundamentales entre el nivel doctorado, maestría y licenciatura, aunque sí en

pregrado. Los resultados de la EMED están en consonancia con el *Marco Teórico* que indica que la preparación profesional ayuda a manejar mejor las presiones que provienen de la impartición de la clase, pues se aprecia un decremento en los estresores en la medida en que se eleva el nivel profesional.

Si el grado escolar es un factor protector en general, la distancia intelectual y emocional con los estudiantes puede ser un factor de riesgo para el maestro, tal vez eso explique que sean tan débiles las diferencias que se aprecian en los promedios.

Tabla 120 Resultados de la EMED de El Sahili según el grado de estudios.

Grado de estudios	Número	Promedio EMED	Desviación Estándar EMED
Doctorado	2	117	14
Maestría	21	120.1904762	28.07578019
Licenciatura	32	124.6875	25.3801565
Pasante	1	92	0
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.3.3 *Discusión del Estrés con respecto a la formación docente*

Este resultado (ver tabla inferior) se encuentra en aparente contradicción con la lógica que indica que la formación docente debe incidir en mejores destrezas y, por lo tanto, en menor estrés para el maestro; esto no se refleja en la tabla inferior, la formación docente no es un factor que proteja del estrés, cuando menos en esta escuela. El resultado anterior hace interpretar que muchos maestros que no tienen formación docente tienen en compensación más vocación por este trabajo, lo cual subsanaría su carencia (en las entrevistas realizadas se escuchó a más de un docente decir que era la vocación lo que lo mantenía impartiendo clases); por el contrario, los educadores que sí tienen dicha formación, pudieron haber tenido expectativas más altas⁴⁴ y mayor contraste con la realidad lo cual les hace vivir de forma más intensa el estrés.

⁴⁴ Es decir, que sentían que la docencia les iba a dar más satisfacciones con sus alumnos y que iban a poseer un mayor control. Se sabe que muchos educadores se quejan de no haber sido preparados para hacer frente a los desafíos reales que hay en la actividad docente.

Tabla 121 Resultados de la EMED de El Sahili según la formación docente.

Formación docente	Número	Promedio EMED	Desviación Estándar EMED
Sí	25	122.52	27.0038812
No	31	121.8387097	25.75955416
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.3.4 Discusión del Estrés con respecto a la profesión

Esta investigación pudo constatar que la variable *profesión del docente* afecta también al estrés. Las áreas humanísticas y administrativas tienen más estrés docente. Esto hace lógica si se piensa que el maestro funciona con clases más activas donde involucra más emociones. El trato distante con el alumno, con sentimientos acorazados por una barrera, desgasta menos que si se actúa de forma histeroide. Se ha demostrado que la personalidad influye en el estrés, y aunque ser profesionista de las áreas humanísticas no implica tener un tipo específico de personalidad, si sugiere un trabajo donde se requiere una personalidad más demostrativa para usar dinámicas y pedir la reflexión y valoración de diferentes temas.

Tabla 122 Resultados de la EMED de El Sahili, según profesión.

Categoría profesional	Número	EMED	Desviación EMED
Humanísticas ⁴⁵	26	124.2692308	29.63308662
Administrativas ⁴⁶	11	123.8181818	21.79165054
Bioquímicas ⁴⁷	8	117.5	21.13646139
Físico-matemáticas ⁴⁸	11	118.8181818	24.74531427
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.3.5 Discusión del Estrés con respecto a la edad

Los resultados muestran que entre los 35 y 44 años de edad se experimenta más estrés por el trabajo docente (EMED); estos datos son relevantes pues el *Marco Referencial* indica que la categoría con más número de maestros se encuentra

⁴⁵ Arte Dramático, Comunicación, Derecho, Historia, Filosofía, Educación, Psicología General y Psicología Educativa.

⁴⁶ En estas ciencias se agruparon Administración, Contabilidad, Contaduría, Hotelería y Turismo, Informática Administrativa, Mercadotecnia y Relaciones Industriales.

⁴⁷ Biología, Medicina y Química.

⁴⁸ Arquitectura, Artes Gráficas, Computación, Física, Industrial, Ingeniería Mecánica y Matemáticas.

entre los 40 y 49 años. Esto hace pensar que las insatisfacciones procedentes de la escuela detonan en este rango de edad, es decir, lo que el docente esperaba de la docencia y no fue obtenido. El *Marco Teórico* indica (en el punto 2.3.10 *Variables que influyen en el estrés docente*, en el apartado *Variable en función de la edad*) que las investigaciones son sumamente contradictorias y parece no haber una tendencia clara que relacione el estrés con la edad; aunque se observa un incremento del estrés a partir del décimo año de trabajo docente, esto hablaría de cierta consistencia con el *Marco Teórico*. Para Izaguirre (2009) el común denominador de todos los fenómenos del envejecimiento docente lo constituye la disminución del límite de tolerancia a las agresiones del trabajo lo cual ocurre a partir de los 40 años, y este análisis se inclina a favor de lo expresado por esta autora.

Tabla 123 Resultados de la EMED de El Sahili, según edad.

Rango de edades	Número	Promedio EMED	Desviación EMED
25-34	10	102	25.44012579
35-44	22	130.4090909	25.8802471
45-54	19	122.5789474	20.39947313
55-64	2	127	38
65-74	3	122.6666667	19.93879524
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.3.6 *Discusión del Estrés con respecto al estado civil*

Los resultados muestran que los divorciados presentan más estrés en esta categoría y en seguida los casados; los solteros tienen aún menos estrés que los grupos anteriores; esto pudiera explicarse interpretando que el estrés que proviene de las relaciones familiares es potenciado por la escuela. Lo anterior contrasta con el *Marco Teórico* que indica que los casados deberían tener menos propensión al estrés pues la familia por la paliación de la familia (Santiago, 2005).

Tabla 124 Resultados de la EMED de El Sahili, según Estado Civil.

Rango de edades	Número	EMED	Desviación EMED
CASADO O EN PAREJA ⁴⁹	37 + 1	124.9473684	27.52888184
DIVORCIADO	2	134	2.5
SOLTERO	16	114	21.86035224
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.3.7 Discusión del Estrés con respecto al número de hijos

Los resultados muestran que entre más hijos tienen los maestros hay más estrés laboral. Este dato está en franca contradicción con el Marco Teórico (ver *Variable en función del Estado Civil*, en el apartado *Variables sociodemográficas punto 2.3.10.1*) que indica que los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional (Moriani Elvira et al., 2004); además que los principales factores protectores del malestar laboral del docente universitario son el apoyo de la familia (Santiago, 2005). Los hijos han sido vistos como una fuente de desahogo y no de estrés por muchos investigadores. Estos resultados indican que para los docentes de esta escuela sus hijos se suman a sus problemas en vez de aligerarlos.

Tabla 125 Resultados de la EMED de El Sahili, según número de hijos.

Número de hijos	Número	EMED	Desviación EMED
Sin hijos	19	118.5789474	19.70657328
1-3	30	123.8666667	31.00508919
4-6	7	124.4285714	17.81537973
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.4 Discusión del estrés con respecto de las variables laborales

A continuación se va a hablar de los resultados de las variables laborales, que agrupan características como trabajo administrativo en la ENMSL, número de horas frente a grupo, antigüedad en la institución y tipo de escuela, así como su discusión respecto del *Marco Teórico y Referencial*.

⁴⁹ Esta categoría fusiona a personas Casadas como en Unión Libre.

9.1.4.1 *Discusión de los resultados con respecto al trabajo administrativo en la ENMSL*

En términos generales, pertenecer en esta escuela a la administración escolar representa poder y mejores condiciones laborales, que se reflejan en trabajar menos horas, con menor tensión y mejor pagadas; esto se hace palpable en la tabla inferior en donde se presenta un estrés diferencial de poco más de 13 puntos, es decir, de un 10% mayor entre los docentes que no pertenecen a la administración escolar; esto indica que la organización laboral provee de ciertas prerrogativas que los hacen tener una percepción más “suave” de la realidad. Lo anterior está en consonancia con el Estudio *Whitehall* que observó mayores tasas de mortalidad por infarto al miocardio en los empleados con poco nivel de decisiones y que se encontraban fuera de la cadena de mando, a diferencia de los ejecutivos cercanos al nivel político (Evans, Barer, & Marmor, 1996), lo anterior debido a que los empleados con menor estatus presentan mayor estrés (ver *Variable en función del estatus del trabajador*, punto 2.3.10.3 dentro de *Variables organizacionales que afectan al estrés del docente*).

Tabla 126 Resultados de la EMED de El Sahili, según trabajo administrativo.

Trabajo administrativo	Número	EMED	Desviación EMED
Si	4	110.5	14.72243186
No	52	123.0384615	26.80267032
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.4.2 *Discusión de los resultados con respecto al número de horas de trabajo*

Los resultados de la EMED respecto de las horas trabajadas son poco significativos; entre más horas trabajan los docentes se incrementa ligeramente el estrés escolar. La explicación a la débil correlación se debe a que pudieran tener trabajo fuera de la escuela y desafortunadamente estos datos no pudieron ser recabados con precisión.

Tabla 127 Resultados de la EMED de El Sahili, según el número de horas de trabajo.

Número de horas	Número	Promedio EMED	Desviación EMED
Menos de 11	13	119.2307692	35.12429325
De 11 a 20	14	120.3571429	18.85511353
De 21 a 30 ⁵⁰	19	123.4210526	26.89612727
Más de 30 ⁵¹	10	126	19.26655133
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.1.4.3 Discusión de los resultados con respecto a la antigüedad en la escuela

Los resultados muestran que entre los 11 y los 20 años de trabajo docente, se experimenta más estrés (EMED). Esto parece de nuevo indicar que la desilusión sobre la actividad docente llega a su máximo después del décimo año de desempeño (ver *Discusión del Estrés con respecto a la edad* en el punto 9.1.3.5). Se puede decir que los maestros más jóvenes tienen más resistencia al estrés y los más antiguos están más adaptados a los proceso o se han vuelto más tolerantes a ellos (también puede ser que sus factores protectores, como conocimiento y experiencia en manejo de grupo y procesos escolares sean más altos); por lo tanto, los maestros con una antigüedad intermedia, presentan más problemas de estrés. Estos resultados están en consonancia con los comentarios de Luc Brunet que indican que el décimo año de desempeño docente es el número crítico que detona el *burnout*, para este investigador la desilusión profesional y el *burnout* se dan entre el décimo y quinceavo año de trabajo docente (Brunet, 2004).

Tabla 128 Resultados de la EMED de El Sahili, según la antigüedad docente en la escuela.

Antigüedad en la escuela	Número	Promedio EMED	Desviación EMED
Menos de 11 años	20	111.35	23.45692861
De 11 a 20 años	24	129.5	27.97320146
De 21 a 30 años	9	126.3333333	23.80958949
Más de 30 años	3	122.6666667	23.34179341
Total	56	122.1428571	26.32450554

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

⁵⁰ Se sumaron las horas académicas con las administrativas de algunos maestros.

⁵¹ Se sumaron las horas académicas con las administrativas de algunos maestros.

9.1.4.4 Discusión de los resultados con respecto al tipo de escuela

Los resultados indican que en esta escuela hay niveles elevados de estrés, parecidos a los que hay en Secundaria y en Primaria, no en Bachillerato (ver *Marco Teórico*); en el nivel básico y medio básico se habla de un estrés disfuncional en un 30 por ciento de los docentes. En la ENMSL los alumnos han cambiado sus valores, la escuela tiene mucha desigualdad laboral y es probable que esos dos datos expliquen por si solos un estrés general tan cercano al de sus escuelas pares; en las entrevistas se escuchó que los alumnos están incontrolables, se supone que ésta es una características de los alumnos de secundaria o primaria. Por lo tanto, estos resultados contrastan con el *Marco Teórico* y llevan a interpretar que el alumnado, así como la desigualdad de los docentes y diversos procesos escolares, constituyen factores que influyen en su específico estrés elevado.

9.2 ANALISIS Y DISCUSIÓN RESPECTO DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

Los docentes de la ENMSL poseen en promedio 61.55 puntos de Metodología Tradicionalista (en la escala EMMD, que va de 24 a 120 puntos). Según la fórmula de Namakforoosh, el nivel intermedio de metodología tradicionalista se encuentra en 72 (ver tabla inferior), por lo tanto, el tradicionalismo metodológico es un poco más bajo del intermedio; solamente 7 de ellos están por encima del promedio, que es 72. Estos resultados representan cerca de un 12 por ciento de maestros con metodología tradicionalista, lo que se interpreta como un resultado bajo para ser la escuela más antigua funcionando en Guanajuato (ver *Marco Referencial*).

Tabla 129 Metodología Tradicionalista según la fórmula de Namakforoosh, aplicada a la EMMD.

Metodología tradicionalista según la fórmula la Namakforoosh.				
Tradicionalismo mínimo	Tradicionalismo Medio bajo	Tradicionalismo Medio	Tradicionalismo medio alto	Tradicionalismo alto
24	48	72	96	120

Fuente: directa.

Tabla 130 Metodología Tradicionalista encontrada por maestro según la EMMD.

Más de 72 Escala EMMD	Menos de 72 Escala EMMD
7 Docentes (Tradicionalistas)	49 Docentes (No tradicionalistas)
13 % con Tradicionalismo Metodológico	87% Sin Tradicionalismo Metodológico

Fuente: directa.

Tabla 131 Promedio de Tradicionalismo encontrado con la EMMD.

Metodología Tradicionalista media según el modelo de Namakforoosh aplicado a la EMMD	Promedio de Metodología Tradicionalista de los maestros la EMMD	Desviación estándar EMMD
72	61.55	10.44

Fuente: directa, con base en programa Excel.

Tabla 132 Máximos y mínimos de Metodología Tradicionalista encontrados en los docentes de la ENMSL con la EMMD.

Estrés mínimo	Estrés máximo
34 (de 24 posibles)	91 (de 120 posibles)

Fuente: directa.

9.2.1 Análisis y discusión respecto de los indicadores generales de la Metodología Tradicionalista

Como se puede observar en la tabla inferior⁵², los indicadores de la Metodología Tradicionalista, agrupados en cuatro categorías, indican que los aspectos más usados por esta metodología se encuentran en el conocimiento *impuesto* versus el *construido* con una modesta desviación estándar. Este indicador se conforma por las categorías específicas: *Intereses de los alumnos*, *Experimentación* y *Ritmo de la clase*. Esto significa que los maestros son marcadamente más tradicionalistas por no interesarse en las solicitudes de sus alumnos, además de marcarles el ritmo de la clase; por lo que respecta al aspecto experimentación, en las categorías específicas fue el más bajo, lo cual se interpreta que a pesar de no interesarse por los alumnos, si les permiten que experimenten.

El factor que incide menos en generar la metodología tradicionalista es la relación rica-escasa (ver tabla inferior). Esto significa que en general los docentes, incluso los tradicionalistas tienden a cuidar que la relación con sus alumnos sea rica. Esta categoría está compuesta por *Relación maestro-alumno*, *Confianza* y *Distancia maestro alumno*. Estas dos categorías extremas permiten interpretar que todavía el rol del maestro es percibido en esta escuela como el de impositor del

⁵² Entre más altos sean los números existe mayor tradicionalismo metodológico.

conocimiento y que aún no se le “consienten” los gustos o deseos de los alumno, y que el aspecto que más ha cambiado en general es el de tener un rol de facilitador del aprendizaje.

Tabla 133 Promedio y Desviación Estándar de los resultados de las categorías generales de la metodología tradicionalista, con base en la EMMD.

	INDICADOR	Promedio	Desv. Estándar
1	Conocimiento construido-impuesto	16.21	3.14
2	Metodología pasiva-activa	15.30	3.45
3	Aula Laboratorio-Auditorio	15.29	3.41
4	Relación rica-escasa	14.75	4.21
5	Promedio de los promedios y de la desviación estándar	15.39	3.55
6	Promedio de Metodología Tradicionalista	61.55	10.44

Fuente: directa con base en el programa Excel.

9.2.2 Análisis y discusión respecto de los indicadores específicos de la Metodología Tradicionalista

En cuanto a los indicadores específicos de la metodología tradicionalista, intereses de los alumnos es el más alto, esto significa que el aspecto fundamental que constituye la metodología tradicionalista se basa en el supuesto de que los maestros no deben interesarse en lo que desean hacer con la clase alumnos.

En cuanto al factor que menos contribuye a la metodología tradicionalista es el de experimentación, esto significa que incluso los maestros más tradicionalistas consideran importante que el alumno experimente.

Tabla 134 Promedio y Desviación Estándar de los resultados de las categorías específicas de la metodología tradicionalista, con base en la EMMD.

	Categorías específicas	Promedio	Desviación Estándar
1	Intereses de los alumnos	6.6964	1.3617
2	Inducción deducción	6.1964	1.4195
3	Libertad-orden	5.8036	1.4690
4	Ritmo de la clase	5.5000	1.6475
5	Distancia maestro alumno	5.3393	1.6287
6	Actividad maestro alumno	5.1786	1.6048
7	Relación maestro-alumno	5.1071	1.7896
8	Imitación creatividad	4.7857	1.6873
9	Énfasis individuo-grupo	4.3214	1.5249
10	Confianza	4.3036	1.7920
11	Motivación	4.3036	1.8020
12	Experimentación	4.0179	1.3950
Promedio de los promedios y de la Desviación Estándar		5.1295	1.5935
Promedio de metodología de los maestros		61.5536	10.4350

Fuente: directa.

9.2.3 DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE CON RESPECTO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación se va a hablar de los resultados de las variables sociodemográficas, que agrupan características tales como edad, educación, género, grado de estudios, formación docente, profesión, edad, estado civil y número de hijos y su discusión respecto del *Marco Teórico*.

9.2.3.1 Discusión de la metodología docente con respecto al género

En cuanto al género, se obtuvo un mayor grado de Tradicionalismo Metodológico en los hombres docentes, aunque este dato no es muy significativo, se sabe que las mujeres son más sensibles y comunicativas (El Sahili González, 2011), esto por sí mismo pudiera ser la explicación.

Tabla 135 Resultados de la EMMD de El Sahili, según la categoría género.

Género	Número	Promedio EMMD	Desviación Estándar EMMD
Hombres	29	63.24137931	10.38452155
Mujeres	27	59.74074074	10.18201971
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.3.2 *Discusión de la metodología docente con respecto al grado de estudios*

Como se puede ver en la tabla inferior, la EMMD presenta una clara tendencia a que se incrementen el tradicionalismo metodológico en la medida en que se tiene mayor grado escolar, inclusive es menor la desviación estándar respecto de los niveles inferiores. Los docentes con licenciatura y maestría, son medianamente tradicionalistas pero con una amplísima desviación estándar. El pasante tiene una metodología prácticamente moderna. Eso tal vez explique que los alumnos no perciban adecuadamente a los maestros con doctorado por su mayor tradicionalismo metodológico y no por su distancia intelectual con los mismos. Es importante hacer mención que en buena medida las edades de los maestros correlacionan con su grado de estudios, y tal vez la variable que se mida sea precisamente edad y no tradicionalismo metodológico.

Tabla 136 Resultados de la EMMD de El Sahili, según el grado de estudios.

Grado de estudios	Número	Promedio EMMD	Desviación Estándar EMMD
Doctorado	2	71	3
Maestría	21	61.0952381	10.21625578
Licenciatura	32	61.65625	10.52856049
Pasante	1	49	0
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.3.3 *Discusión de la metodología docente con respecto a la formación docente*

Este resultado es congruente al pensar que los docentes que tienen formación para dar clases tengan menos tradicionalismo metodológico, pues en sus estudios debieron aprender toda la pléyade de teorías que ayudaron a que se fuera desvaneciendo poco a poco el tradicionalismo metodológico. Sin embargo, resalta que el contraste no sea mayor.

Tabla 137 Resultados de la EMMD de El Sahili, según la formación docente.

Formación docente	Número	Promedio EMMD	Desviación Estándar EMMD
Sí	25	59.68	9.341177656
No	31	63.06451613	11.01007012
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.3.4 Discusión de la metodología docente con respecto a la profesión

Se observa un mayor tradicionalismo metodológico en los docentes que sus carreras pertenecen a las áreas químico-biológicas, y casi al parejo en el área de físico matemática, para pasar al área económico-administrativa y finalmente, al área humanista como la que utiliza una metodología más moderna. Esto implica que los alumnos pudieran percibir peor a los docentes de las primeras dos áreas, intermedios a la tercera y un poco más favorablemente a los de la última. Esto lleva a la reflexión que la metodología que usan los médicos biólogos en la enseñanza influye en esta metodología.

Tabla 138 Resultados de la EMMD de El Sahili, según profesión.

Categoría profesional	Número	Promedio EMMD	Desviación EMMD
Humanísticas ⁵³	26	59.69230769	10.42470893
Administrativas ⁵⁴	11	62.27272727	11.54509663
Bioquímicas ⁵⁵	8	64.375	10.74636566
Físico-matemáticas ⁵⁶	11	63.18181818	7.940897383
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.3.5 Discusión de la metodología docente con respecto a la edad

Los resultados muestran que no hay una tendencia clara en entre edad y tradicionalismo metodológico, aunque se puede afirmar que en términos generales los maestros más jóvenes tienden a tener menos tradicionalismo metodológico. Esto se deba posiblemente a que la proximidad en edad ayuda a producir mayor empatía y buena relación entre docente y alumno, pero como se puede ver, es un

⁵³ Arte Dramático, comunicación, derecho, historia, filosofía, Educación, Psicología general y Psicología Educativa.

⁵⁴ En estas ciencias se agruparon Administración, Contabilidad, Contaduría, Hotelería y Turismo, Informática Administrativa, Mercadotecnia y Relaciones Industriales.

⁵⁵ Biología, Medicina y Química.

⁵⁶ Arquitectura, Artes Gráficas, Computación, Física, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Matemáticas.

tema con resultados muy polícromos, y la edad no explica por sí misma el tradicionalismo, como lo hacen otras variables.

Tabla 139 Resultados de la EMMD de El Sahili, según edad.

Rango de edades	Número	Promedio de EMMD	Desviación EMMD
25-34	10	61.1	11.3
35-44	22	59.36363636	11.0146409
45-54	19	63.78947368	8.72129244
55-64	2	61	9
65-74	3	65.33333333	9.977753031
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.3.6 Discusión de la metodología docente con respecto al estado civil

Los resultados exponen que los divorciados tienen un marcado menor tradicionalismo metodológico, no así los casados o los solteros. Esto pudiera indicar que la separación transformó en alguna medida la percepción y el establecimiento impositivo de reglas. Tal vez se volvieron más tolerantes o tal vez la falta de una pareja y la necesidad de la misma los llevó a que la substituyeran en el grupo.

Tabla 140 Resultados de la EMMD de El Sahili, según Estado Civil.

Rango de edades	Número	Promedio EMMD	Desviación EMMD
CASADO O EN PAREJA ⁵⁷	37 + 1	62.60526316	10.20974631
DIVORCIADO	2	46.5	2.50000000
SOLTERO	16	60.9375	10.07142461
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.3.7 Discusión de la metodología docente con respecto al número de hijos

A mayor número de hijos hay una clara tendencia al tradicionalismo metodológico. Esto pudiera indicar que el tradicionalismo metodológico que implica una distancia mayor entre maestros y alumno, así como una imposición de reglas se produce como resultado de la modificación de determinados patrones conductuales en el funcionamiento de padre.

⁵⁷ Esta categoría fusiona a personas Casadas como en Unión Libre.

Tabla 141 Resultados de la EMMD de El Sahili, según número de hijos.

Número de hijos	Número	Promedio EMMD	Desviación EMMD
Sin hijos	19	59.15789474	10.19939708
1-3	30	62.56666667	11.20917283
4-6	7	63.71428571	5.062870042
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.4 DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE CON RESPECTO DE LAS VARIABLES LABORALES

A continuación se va a hablar de los resultados de las variables laborales, que agrupan características como trabajo administrativo en la ENMSL, número de horas frente a grupo, antigüedad en la institución y tipo de escuela, así como su discusión respecto del *Marco Teórico y Referencial*.

9.2.4.1 Discusión de la metodología docente con respecto al trabajo administrativo en la ENMSL

No existe ninguna diferencia en cuanto al tradicionalismo metodológico entre quienes trabajan para la administración escolar y quienes no lo hacen. Esto permite interpretar que la vocación política o de servicio dentro de la institución no influye en el tradicionalismo metodológico.

Tabla 142 Resultados de la EMMD de El Sahili, según trabajo administrativo.

Trabajo administrativo	Número	Promedio EMMD	Desviación EMMD
Sí	4	61.5	9.069178574
No	52	61.55769231	10.53275744
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.4.2 Discusión de la metodología docente con respecto al número de horas de trabajo

El tradicionalismo metodológico sí se relaciona con el número de horas que imparte un maestro dentro de la institución, aquellos que tienen menos de 11 horas se encuentran por debajo del promedio de metodología tradicionalista, mientras que aquellos que tienen más de 11 se encuentran por encima; esto se

puede interpretar como que la escuela por sí misma invita a trabajar de forma tradicionalista o es más atractivo desarrollarlo en ella.

Tabla 143 Resultados de la EMMD de El Sahili, según el número de horas de trabajo.

Número de horas	Número	Promedio EMMD	Desviación EMMD
Menos de 11	13	58.84615385	12.19612898
De 11 a 20	14	63	10.46081122
De 21 a 30 ⁵⁸	19	62.31578947	9.947507657
Más de 30 ⁵⁹	10	61.6	7.851114571
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.4.3 Discusión de la metodología docente con respecto a la antigüedad en la escuela

Aunque los datos son ambiguos, se puede afirmar que en la medida que un maestro tiene entre 11 y 20 años de antigüedad en la institución se da menos el tradicionalismo; esto pudiera indicar que al principio, al llegar a esta escuela se repiten modelos tradicionalistas porque la escuela los invita a hacerlo, y por repetir aquellos en donde se formaron, lo que lleva a que esto disminuya su motivación, la cual se incrementa al transcurrir en la escuela.

Tabla 144 Resultados de la EMMD de El Sahili, según la antigüedad docente en la escuela.

Antigüedad en la escuela	Número	Promedio EMMD	Desviación EMMD
Menos de 11 años	20	63.5	8.243178998
De 11 a 20 años	24	58.875	11.8367806
De 21 a 30 años	9	63.11111111	8.559784855
Más de 30 años	3	65.33333333	8.511973109
Total	56	61.55357143	10.43503652

Fuente: directa, tabla dinámica de Excel.

9.2.4.4 Discusión de los resultados de la metodología docente con respecto al tipo de escuela

Se observa que aún no se ha erradicado la metodología tradicionalista en esta escuela.

⁵⁸ Se sumaron las horas académicas con las administrativas de algunos maestros.

⁵⁹ Se sumaron las horas académicas con las administrativas de algunos maestros.

9.3 RESULTADOS DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS ANTE LA METODOLOGÍA TRADICIONALISTA

Tratando de realizar una interpretación cuantitativa de las narraciones escuchadas en las entrevistas a los alumnos de la ENMS de León, se puede afirmar que definitivamente existe una relación entre las malas actitudes de los alumnos y el tipo de metodología empleada.

De los 18 alumnos entrevistados 15 opinaron que presentarían malas actitudes hacia una clase tradicionalista, mientras que solamente 3 lo harían con un maestro con metodología moderna (se les dijo que solamente podían elegir una opción de las dos anteriores, y ante este dilema, la mayoría se decidió por la metodología tradicionalista).

Tabla 145 Alumnos que presentarían malas actitudes ante la metodología tradicionalista.

	Metodología Tradicional	Metodología moderna
Alumnos que presentarían malas actitudes	15	3

Fuente: directa de las entrevistas.

9.3.1 Discusión en cuanto al nivel de estudio en relación con las actitudes de los alumnos

Tabla 146 Características de las actitudes de los alumnos y su consecuente conducta, según nivel de estudios.

Nivel de estudios	Actitudes básicas	Conducta
Primer año	Respetar al maestro es importante	Malos hábitos de estudio Son respetuosos Salen poco del salón
Segundo año	Mayor confianza en las acciones	Salen más del salón Se suelen dar más malas actitudes en este nivel
Tercer año	Valoran si la materia va a ser relevante para su carrera	Más socialización Más participación en las materias clave en su formación profesional

Fuente: directa de las entrevistas.

Las entrevistas dejan entrever que los alumnos de primer año tienen malos hábitos de estudio que tensionan a los maestros por su falta de integración y por la falta de procesos de aprendizaje adecuados. Estos estudiantes no suelen actuar de forma global para atender contra las indicaciones del maestro, en general son respetuosos, el problema radica en sus malos hábitos de estudio. Presentan baja responsabilidad hacia las tareas; también les falta comprender las consecuencias,

van tratando de medir al maestro y probar las consecuencias de sus actos. Esto significa que el maestro moderno se encuentra con mayores problemas con este tipo de alumnos.

A diferencia de los anteriores, los alumnos de segundo año comienzan a tener más confianza en sus acciones, se apoyan en el grupo para oponerse a las indicaciones del maestro, se sienten más dueños del espacio y suelen salir y entrar con más confianza de la clase, pues conocen mejor las consecuencias de sus actos. Parece que en esta etapa los maestros tradicionalistas y modernos comparten la misma problemática.

Cuando los alumnos llegan a tercer año han pasado por una selección natural y han sobrevivido los mejores. En el último año valoran si la materia va a ser relevante para su carrera y eso los lleva a interesarse por las asignaturas que les darán formación y tratan con más respeto a los maestros que las imparten. También sufren otro tipo de transformación, se vuelven más sociables con sus compañeros y más prudentes, el maestro tradicionalista puede contar con un trabajo productivo si ha sabido venderles la idea de que su materia será relevante en su futuro.

9.3.2 Discusión en cuanto al género en relación con las actitudes de los alumnos

Los alumnos del género masculino, así como del femenino, presenta casi las mismas actitudes negativas que pudieran afectar al maestro, por lo cual no fue posible conjeturar alguna influencia del género en la producción de estrés para el maestro.

9.3.3 Discusión en cuanto al promedio académico con relación a las actitudes de los alumnos

Tabla 147 Características de las conductas, según aprovechamiento escolar.

Aprovechamiento escolar	Conducta
Promedio alto	Reservado y respetuoso en general
Promedio intermedio	Reservado y respetuoso en general
Promedio bajo	Malas actitudes

Fuente: directa de las entrevistas.

Los alumnos con promedios altos y medios tienden a ser más reservados y respetuosos, no así los que tienen un aprovechamiento bajo. Estos últimos suelen presentar mayores malas actitudes.

9.3.4 Discusión de las actitudes de los alumnos respecto de la metodología tradicionalista y moderna

Tabla 148 Malas actitudes y su inhibición según la metodología tradicionalista y la moderna.

	Metodología tradicionalista	Metodología moderna
Malas actitudes reflejadas en aspectos conductuales	Entretener al maestro	Piden permiso para hacer otras cosas
	No seguir indicaciones	Lo distraen
	No entrar a su clase	Le hacen plática.
	Salirse	Desvían los objetivos de la clase
	Platicar con compañeros	Engañan al maestro
	No poner atención	
Inhibición de malas actitudes en aspectos conductuales	Los alumnos indicaron que si el maestro es estricto, toma en cuenta la participación y vigila activamente su clase, se contienen de presentar malas actitudes.	Por el contrario, la relación con el maestro moderno lo protege de malas actitudes, si los alumnos se llevan bien con él y si las clases les gustan, pero también si el maestro pone límites adecuados o se enoja porque el alumno comienza a abusar de él.

Fuente: directa de las entrevistas.

Los alumnos que presentan malas actitudes ante los maestros se diferencian según el estilo metodológico con el que éstos imparten su clase. Con los profesores tradicionalistas se suelen inhibir, pero cuando no lo hacen son más frontales; por el contrario, con los maestros con metodología moderna suelen tener más libertad de acción, y su mal comportamiento se dirige a convencer al profesor o engañarlo, porque están más sensibles a ser empáticos con él. Estos hallazgos permiten interpretar que el maestro tradicionalista resiente menos frecuentemente la agresión, pero con más fuerza cuando ocurre. Un dato sobresaliente es que la técnica para controlar al grupo funciona bien con los tradicionalistas, mientras que con los modernos la condición para que esto ocurra

es que sepan manejar los límites adecuados y llevarse bien con los alumnos. Los maestros tradicionalistas tienen más habilidad para impedir las malas actitudes que los modernos, pero sus alumnos son más susceptibles a portarse mal.

9.3.5 Factores protectores y de riesgo para el maestro que tiene una metodología tradicionalista o moderna

Metodología tradicionalista. Con base en las tablas anteriores, la metodología tradicionalista produce más motivación en el alumno para presentar conductas negativas en el aula. Sin embargo, resulta ser un factor protector para el maestro tradicionalista hacer guardar el orden y la disciplina en clase así como tener a los alumnos con temor de ser sancionado si presentan conductas negativas. Por lo tanto, el verdadero riesgo de este tipo de maestros gira alrededor de no tener herramientas adecuadas para el control del grupo, pues la motivación de los alumnos para dañar su clase es alta.

Metodología moderna. Las tablas anteriores enuncian que la metodología moderna produce un factor protector hacia el estrés del maestro, pues vuelve al alumno menos motivado para presentar conductas negativas en clase; sin embargo, el alumno puede ser capaz de aprovecharse de la buena relación que ha establecido con el maestro moderno para forzarlo a que le haga concesiones. Por lo tanto, a pesar de tener alumnos menos motivados a presionarlo con conductas negativas, este estilo metodológico puede generar con más facilidad grupos descontrolados y desordenados.

9.4 CORRELACIÓN DE VARIABLES, Y DISCUSIÓN CON RESPECTO AL ESTRÉS, METODOLOGÍA DOCENTE Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS

9.4.1 Correlación Estrés Docente con Metodología Docente

La Hipótesis de trabajo menciona que a “mayor metodología tradicionalista mayor estrés del docente”. Con base en el resultado de la tabla inferior se rechaza la

hipótesis principal de trabajo, ya que no solamente existe una correlación muy baja, sino que la poca correlación es negativa.

Tabla 149 Coeficiente de correlación de Pearson entre el estrés docente y la metodología tradicionalista.

Coeficiente de Correlación	
Estrés docente con metodología tradicionalista	-0.04305

Fuente: directa, con base en el programa Excel.

9.4.1.1 Correlación Alumnado Metodología

La Hipótesis de trabajo que se rechazó anteriormente menciona que a “mayor metodología tradicionalista mayor estrés del docente” porque se parte del supuesto de que el alumno afecta en la producción del estrés, por eso se aisló el indicador *Alumnado* y también se correlacionó con la variable *Metodología Docente*, desafortunadamente tampoco se obtuvo una correlación importante, ya que es muy baja para poder ser interpretada (ver tabla inferior).

Por lo tanto y con base en el resultado de la tabla inferior se rechaza la relación de la variable Metodología Docente en función del indicador Alumnado, por no proporcionar valores significativos.

Tabla 150 Coeficiente de correlación de Pearson entre alumnado y metodología tradicionalista.

Coeficiente de Correlación	
Alumnado con metodología tradicionalista	0.060521321

Fuente: directa con base en el programa Excel.

9.4.1.2 Correlaciones de las categorías específicas del Alumnado

Aunque no estaba indicado en las pretensiones del planteamiento del problema, se fue más allá de los análisis anteriores para entender la correlación de las categorías específicas que forman el indicador *Alumnado* con metodología tradicionalista y se obtuvo una correlación negativa con *Alumnado Conflictivo*, pero positiva con *Evaluación del Desempeño* (ver en la tabla inferior).

Tabla 151 Coeficiente de correlación de Pearson entre Evaluación del desempeño, alumnado conflictivo y valores de los alumnos con metodología tradicionalista.

Coeficiente de Correlación	
Alumnado conflictivo con Metodología Tradicionalista	-0.21975
Evaluación del desempeño con Metodología Tradicionalista	0.39141
Valores en los alumnos con Metodología Tradicionalista	-0.01371

Fuente: directa con base en el programa Excel.

Estos hallazgos permiten encontrar una relación entre la variable *Evaluación del Desempeño Docente*, con *Metodología Tradicionalista*, lo que indica que entre más metodología tradicionalista tiene un maestro, sufre de estrés debido a que los alumnos lo evalúan de forma negativa, y si lo evalúan de esa manera, también puede ser que presenten actitudes negativas (aunque éstas las contengan). También esto permite postular que entre más tradicionalista es un maestro, mejor domina la disciplina escolar en esta escuela.

9.4.2 Análisis del efecto búmeran

El efecto búmeran ayuda a relacionar entres sí a la variable metodología tradicionalista, actitudes de los alumnos y estrés docente; este constructo indica que una inapropiada metodología docente afecta negativamente al alumno, mismo que en respuesta tensiona al profesor y lo lleva a detonar su estrés.

La tabla inferior indica que existen varios datos que vuelven ambiguos los valores que arroja este estudio y en principio pudieran parecer contradictorios. En primer lugar, como se observa en las tablas del inicio de este capítulo, no es precisamente el alumnado lo que hace que el maestro tenga elevado estrés, sino la falta de procesos claros en la institución educativa y, muy concretamente, la falta de un sueldo decoroso; la variable alumnado se encuentra en un distante séptimo sitio. En segundo lugar, los maestros tradicionalistas no tienen problemas por causa de alumnos conflictivos, porque están convenientemente controlados; no es significativo el incremento global de su estrés porque ha desarrollado estrategias que le permiten protegerse de buena manera de los alumnos, esto

lleva a rechazar el constructo del efecto búmeran, tal como se postuló al principio. Este estudio permite reformular el efecto búmeran y volverlo menos generalizable y más específico hacia ciertas circunstancias y hábitos docentes, estableciendo con una base firme que el maestro tradicionalista, que no tiene capacidades para controlar al grupo, o el maestro moderno que no maneja una disciplina mínima, tendrán problemas de estrés debido a la conducta de sus alumnos: el primero por mayores conflictos y el segundo, con la Evaluación del Desempeño Docente.

A continuación se analiza cada una de las variables asociadas y se interpreta su resultado dentro del efecto búmeran:

X = Metodología tradicionalista. Es un factor que hace que los alumnos tengan malas actitudes.

Y = Actitudes de alumnos. Se manifiestan hacia el tradicionalismo metodológico con conductas hostiles veladas y calificaciones inferiores en la Evaluación del Desempeño Docente.

Z = Estrés docente. Se produce por una gama de factores laborales. El estrés que proviene de los alumnos es poco significativo, tanto para docentes modernos como para tradicionalistas.

Lo anterior permite interpretar lo siguiente: Los maestros tradicionalistas tienen un control del grupo que les permite ahorrar energía; sin embargo, para estos maestros es una fuente de estrés la *Evaluación de su Desempeño* ya que los alumnos en general los perciben de forma negativa. La percepción negativa del alumno no alcanza a afectar de forma significativa al estrés del maestro, sólo cuando otros factores están presentes, como la indisciplina. Las defensas que utiliza el maestro tradicionalista para controlar a sus alumnos no lo desgastan o tensionan; sin embargo, los maestros modernos presentan más desgaste por encontrarse dentro de grupos poco controlados; por eso se puede decir que en alguna medida los resultados son ambiguos, pues ambos comparten factores protectores como opresores.

Tabla 152 Factores que protegen a los maestros tradicionalistas y modernos.

	Factor protector	Factor opresor
Maestro tradicionalista.	Los alumnos disciplinados y controlados en el aula	Tomar medidas constantes para que los alumnos no funcionen de manera indisciplinada en clase
Maestro moderno	La buena relación con los alumnos	desgaste por intentar controlar a los alumnos en clase

Fuente: directa, con base en las entrevistas.



A.- CONCLUSIONES

1.- Esta investigación logró responder a la *Pregunta central de investigación* expresando que la *Metodología tradicionalista* es un factor que incrementa las *malas actitudes de los alumnos*, pero con la salvedad que éstas no son relevantes para influir en el estrés general del maestro. Asimismo, también logró responder a las *Preguntas secundarias de investigación*, las cuales se desahogan de manera específica a través de los puntos siguientes.

2.- La EMED (ver *Tabla de Acrónimos*) muestra que los principales Factores Generales que producen estrés docente son de tipo organizacional y se refieren a la falta de claridad de los procedimientos a los que se ven sujetos; también enuncia que el principal Factor Específico que genera estrés es la baja remuneración económica.

3.- Los maestros de la ENMSL (ver *Tabla de Acrónimos*) están sólo ligeramente por debajo del estrés intermedio. Agrupados por categorías de estrés, se detectó la existencia de un 21 % de docentes con niveles altos, los cuales fueron evaluados con la Escala de Medición del Estrés Docente (construida para esta tesis).

4.- En cuanto a la relación entre estrés docente y género se encontraron leves evidencias que los docentes varones presentan más estrés, lo cual está en disonancia con las principales investigaciones y teorías al respecto; sin embargo, este dato coincide con algunos resultados encontrados en México (El Sahili González, 2009; Aldrete Rodríguez et al. 2008).

5.- En cuanto a la relación entre grado académico del maestro y estrés, se descubrió que a menor nivel escolar hay una menor protección contra el estrés laboral (con la excepción de una pasante que rompe esta regla).

6.- En aparente disonancia con las teorías pedagógicas, la formación docente no protege contra el estrés laboral, esto tal vez se explique porque existen

expectativas demasiado idealistas en estos docentes; por el contrario, quienes no tienen formación docente suplen esa carencia con una vocación de servicio exacerbada.

7.- En cuanto a la profesión de los docentes, los maestros agrupados en las áreas humanísticas y administrativas tienen más estrés que quienes se formaron en las áreas químico-biológicas y físico-matemáticas, posiblemente porque existe un mayor involucramiento con los alumnos, lo cual promueve su desgaste profesional.

8.- La edad de los docentes con más estrés se agrupa entre los 35 y 44 años, lo anterior está en consonancia con los análisis de Izaguirre (2005) que indica que alrededor de los 40 años disminuye la tolerancia a las agresiones del trabajo, siendo compensadas posteriormente por la experiencia docente.

9.- En contradicción con las teorías que hablan que el apoyo social, sobre todo del cónyuge y de los hijos, ayuda a paliar el estrés, los resultados de este estudio afirman lo inverso. Esto lleva a interpretar que el cónyuge y los hijos pudieran contribuir al estrés en vez de aminorarlo. Los divorciados, aunque con datos poco representativos, sufren aún más estrés que el resto de estas categorías.

10.- En lo que se refiere a la relación entre estrés y estatus de trabajo en la escuela, esta investigación logró establecer que los profesores que participan con responsabilidades administrativas en la ENMSL tienen un 10 por ciento menos de estrés que aquellos que no, lo cual confirma el estudio *Whitehall* que formula: "A mayor *estatus* menos estrés".

11.- Los datos respecto de la relación de número de horas frente a grupo y estrés no pudo ser establecida porque se desconoce el número de horas reales que trabaja el docente fuera de la escuela. Además, tampoco los datos aportan valor representativo.

12.- Los docentes con una antigüedad institucional entre 11 y 20 años de trabajo presentan más estrés, esto está en consonancia con las investigaciones de Brunet (2004) que indican que el desgaste profesional afecta más entre el décimo y decimoquinto año en que se inició el desempeño docente.

13.- Esta escuela tiene un estrés más alto que el que suele verse en bachillerato, posiblemente por alumnos más incontrolados, procesos administrativos confusos y una desigualdad elevada en las condiciones laborales de los docentes.

14.- En lo que respecta al tradicionalismo metodológico, la EMMD (Ver *Tabla de Acrónimos*) muestra que su principal característica en la ENMSL se da por la imposición de los conocimientos docentes a los alumnos ya que no les permiten construirlos; también enuncia que la principal característica específica de la metodología tradicionalista se da por la falta de consideración hacia los intereses de los alumnos.

15.- La EMMD indica que la escuela está constituida por maestros mayoritariamente modernos y minoritariamente tradicionalistas. Agrupados por categorías, se detectó la existencia de un 13% de docentes con niveles altos de tradicionalismo metodológico, mientras que el 87% se encuentra por debajo.

16.- En cuanto a la relación entre metodología docente y género se encontraron datos poco significativos que los docentes varones presentan más tradicionalismo metodológico, lo cual está en consonancia con las características normales de funcionamiento de este género (El Sahili González, 2010).

17.- En cuanto a la relación entre grado académico y metodología tradicionalista, se descubrió una estrecha correlación, siendo los docentes con doctorado los que tuvieron un nivel más pronunciado de tradicionalismo metodológico.

18.- En consonancia con la pedagogía actual, la formación docente ayuda a disminuir las características tradicionalistas metodológicas de los maestros.

19.- En cuanto a la profesión docente, no hay claridad suficiente como para determinar una relación con el tradicionalismo metodológico.

20.- En consonancia con la historia de la educación y los cambios sociales en el panorama educativo, los docentes más tradicionalistas son mayores de 65 años, pero hay muchos datos inconsistentes entre sí, pues no hay claridad que explique el tradicionalismo en edades inferiores.

21.- Un dato sumamente interesante se encontró en el estado civil, ya que los docentes divorciados tienen un tradicionalismo metodológico sumamente bajo; esto pudiera indicar que el profesor suple en el grupo a la persona de la que se separó o bien que el proceso de divorcio lo sensibilizó a establecer un relación con más alto compromiso.

22.- Los docentes con hijos o con mayor cantidad de los mismos, presentan mayor tradicionalismo, posiblemente por la transferencia de aprendizaje del hogar a la escuela; es decir, porque al educar a sus hijos adoptan posturas más distantes e impositivas hacia los mismos las cuales se transfieren al aula.

23.- En lo que se refiere a la relación entre metodología tradicionalista y estatus de trabajo en la escuela, no parece existir ninguna relación.

24.- Los datos respecto de la relación de número de horas frente a grupo apunta a que en la medida en que un maestro de esta escuela tiene más carga laboral es más tradicionalista, porque se compenetra más con esta institución, que es un reducto del tradicionalismo en el estado.

25.- Los docentes con una antigüedad institucional entre 11 y 20 años de trabajo presentan la metodología tradicionalista más baja, parece ser que entre estas edades se encuentra una menor motivación para reprimir al estudiante.

26.- Esta escuela tiene un tradicionalismo metodológico relativamente bajo en general, pero alto para las características, recomendaciones y competencias que se viven en la actualidad.

27.- Las entrevistas indican que los alumnos tienden a presentar malas actitudes ante la metodología tradicionalista, lo cual viene a comprobar parcialmente la hipótesis.

28.- Las peores actitudes hacia el docente se dan en segundo año de bachillerato. En tercer año escolar, cuando los alumnos están convencidos de la importancia que tiene determinada materia para su carrera, disminuyen sus malas actitudes.

29.- Los alumnos de ambos géneros presentan por igual malas actitudes hacia el maestro.

30.- En consonancia con la lógica, los alumnos que tienen bajo promedio académico son quienes presentan más malas actitudes.

31.- Esta investigación permite concluir diciendo que el maestro tradicionalista resiente menos frecuentemente la agresión de sus alumnos, pero con más fuerza cuando ésta ocurre; precisamente lo inverso se da con el maestro moderno.

32.- Los maestros tradicionalistas presentan más habilidad para impedir las malas actitudes de los alumnos.

33.- A diferencia de lo pensado al inicio de la construcción de esta tesis, hay elementos suficientes para pensar que tanto maestros tradicionalistas como modernos presentan factores protectores como opresores por igual ante las malas actitudes de los alumnos.

34.- Se rechaza la hipótesis central de trabajo que dice: “La metodología tradicionalista incrementa el estrés docente”, porque no se encontró mayor estrés en los docentes con metodología tradicionalista.

35.- Se rechaza las hipótesis secundarias que mencionan que hay más estrés en los docentes del género femenino, solteros, con mayor antigüedad docente, con más horas de trabajo en la institución y de profesiones diferentes a las humanistas. Es decir, a pesar de haberse formulado con cierta base teórica, las hipótesis secundarias del estrés docente no pudieron corroborarse.

36.- Se aceptan las hipótesis secundarias que mencionan que los docentes del género masculino, casados, con mayor antigüedad como docentes en la institución presentan mayor metodología tradicionalista, y se rechaza la hipótesis secundaria que menciona que los maestros con más horas de trabajo frente a grupo presentan una mayor metodología tradicionalista.

37.- Se acepta la hipótesis secundaria que dice: “Los alumnos que se encuentran ante una metodología tradicionalista, presentan más negativismo en las actitudes hacia el docente que los alumnos que viven una metodología activa”.

38.- Aunque no se acepta la hipótesis central de trabajo, tampoco se acepta la hipótesis nula, pues, como se ha visto, los resultados son ambiguos.

39.- La metodología tradicionalista guarda correlación negativa con alumnado conflictivo y correlación positiva con evaluación del desempeño.

40.- El efecto búmerán se confirma parcialmente pues la variable x, metodología tradicionalista, ayuda a producir malas actitudes de los alumnos; sin embargo, las actitudes negativas del alumno hacia el docente tradicionalista son veladas y usualmente ocurren hasta el momento de la *Evaluación de su Desempeño*; para terminar, el *Estrés Docente* es producido por una gama de factores que absorben y eliminan la variable de las *Actitudes de los Alumnos*.

41.- El modelo pedagógico de la ENMSL tiene su base en las competencias que exigen un desarrollo personal del educando. A la par, los receptores de los servicios educativos requieren que la acción del docente les resulte útil para la vida con el objetivo de estar preparados y ser competentes, según los modelos

pedagógicos de la educación para el siglo XXI (ver *Modelo por Competencias* punto 3.4.1.5).

42.- Para tener alumnos competentes es necesario que el docente tenga controlados sus estresores y la escuela se preocupe por atenderlos.

43.- Finalmente, la investigación se justificó por poseer relevancia social, ya que aborda temas actuales; aportar valor teórico, pues se plantea una propuestas para disminuir el estrés docente y hacer más llevadero el proceso enseñanza-aprendizaje; contribuir con valor instrumental, pues se construyeron instrumentos finos de medición del fenómeno del estrés (EMED) y de la metodología tradicionalista (EMMD); aportar valor metodológico, pues se propone el método estadístico de *las dos mitades* y, para terminar, porque se ilustra la forma de realizar una tesis mixta de dos etapas.

B. RECOMENDACIONES ORGANIZACIONALES PARA LA ENMSL

Propuesta para mejorar al docente y sus procesos de enseñanza

La propuesta tiene como base las investigaciones realizadas, las particularidades de esta escuela y la teoría fundamentada, anteriormente expuesta.

Dicha propuesta está organizada en 10 áreas y su objetivo es lograr el mejoramiento laboral y paliar las tensiones y desajustes que afectan al docente. Esas áreas están constituidas por el cuidado del personal y recursos de la escuela, generación de talleres y cursos, atención psicopedagógica, formación de *Grupos Balint*, otorgar diversos reconocimientos a los docentes, un comité que supervise la claridad organizacional y el trato justo, disminución del tradicionalismo metodológico y disminución de las malas actitudes de los alumnos

1.- Cuidado del personal y recursos de la escuela

- a. Curso de inducción a los docentes para que conozcan lo que se espera de ellos, sus tareas periódicas y diarias, en esta escuela hay docentes que no conocen muchos procedimientos básicos, ni siquiera después de algunos años. Para Hernández, Salanova y Peiró (2003), las expectativas que tiene un docente pueden ser sumamente variadas y su frustración una causa de estrés. Entre más control y oportunidades de manejar situaciones en el trabajo habrá una mejor barrera protectora contra el estrés (Kobasa, 1982; Antonovsky, 1987); el conocimiento sobre los procedimientos de la escuela ayuda a ejercer un mejor control. Además, lo anterior aumenta la *intervención pertinente* de la organización y la *claridad de los procedimientos* institucionales.
- b. Curso a los coordinadores y directivos para que disminuyan los conflictos con docentes. La ENMS de León se caracteriza por roces constantes entre administrativos y profesores lo cual suele ser fuente de estrés. Esto también puede ayudar a mejorar la *Claridad Institucional* y el factor *Equidad y Trato Justo*.

- c. Poner énfasis en una buena comunicación organizacional, con el objetivo de que exista claridad y predictibilidad por parte del docente, en cuanto al manejo de faltas, permisos etc. (Martínez Selva, 2004). Esto ayudará a disminuir la influencia de los *Factores Organizacionales Directos* y aumentará la claridad laboral.
- d. Revisar periódicamente los aparatos, video-proyectores, grabadora etc. y llevar un buen control de los mismos (Ausfelder, 2002), con el objetivo de que el docente no esté expuesto a esperas innecesarias o a frustraciones constantes por consecuencia de los aparatos (Martínez Selva, 2004). Con esto se paliarán los *Factores Organizacionales Directos* (F.O.D.), sobre todo los relacionados con *Carencia de recursos*.
- e. Tener un técnico para que se encargue del cuidado, encendido y apagado de los aparatos de la escuela, para evitar que el docente tenga que atender a dichos estímulos (Rosenzweig & Leiman, 2004). En las entrevistas se pudo constatar que muchos aparatos están en mal estado y es causa de estrés.
- f. A través de juntas periódicas con los docentes, se debe insistir en que no se realicen dinámicas ruidosas (Muchinsky, 2002; Oramas et al., 2003). De esta forma se ayudará a incrementar la *Pertinencia de la organización*, y se disminuirá el ruido.
- g. Cuidar que el aseo, como barrer, sacudir o trapear, no sea en horarios próximos al inicio de clases (Martínez Selva, 2004). Esto ayudará a no interrumpir la labor docente y evitará posibles enfermedades respiratorias.

2.- Creación de talleres

- a. Taller anti estrés, dirigido por profesionales. Se propone la realización de un taller por semestre. Gracias a estos talleres se afectará positivamente a las personalidades tipo "A" o neuróticas que son susceptibles de tener más estrés y en general ayudará a que los docentes tomen consciencia de sus riesgos psicolaborales para actuar al respecto.

- b. Taller de auto-estima para maestros (Ríos Muñoz, 2007). La autoestima, como se vio, es un factor protector del estrés.

3.- Generación de cursos

- a. Sobre didáctica. La mayoría de los profesores no tienen formación docente, según los datos sociodemográficos obtenidos con los instrumentos, solamente el 44 % de los maestros tienen formación docente (ver tablas 121 y 137). En muchas ocasiones se presentan problemas innecesarios con alumnos porque al instructor tiene dificultad para impartir clases, por eso se recomiendan cursos de este tipo.
- b. Sobre dinámica de grupos. Muchas veces los alumnos presionan al docente para que tenga clases más activas; esta recomendación pretende hacer menos monótona la clase (Muchinsky, 2002) y más controlada; de esta forma el profesor tendrá más satisfacción al ver contentos a sus alumnos.

4.- Atención psicopedagógica especializada

Usualmente se ha visto al Departamento Psicopedagógico como exclusivo de los alumnos; se considera que el docente debe también ser tratado por profesionales y se sugiere que desde esa oficina se realice lo siguiente:

- a. Llenado periódico de cuestionarios para detectar síntomas de estrés (ABA Colombia, 2003),
- b. Monitorear de forma constante los posibles absentismo de docentes (Stephen et al, 2004).
- c. Darle terapia individual a los docentes para disminuir el estrés.

5.- Formación de Grupos Balint

La catarsis generada al expresar ante un grupo de compañeros los problemas que se viven en el aula, es un factor que atenúa el estrés docente (Mariana Elvira et al., 2004); para Martínez Bonafé (1989) la docencia sufre estrés porque existe muchas relación con los alumnos y poca con los compañeros. Por lo tanto, se

plantea la formación de uno o varios Grupos Balint⁶⁰ con las siguientes características de funcionamiento:

- a. Utilizar un salón confortable de la misma universidad.
- b. Destinar una hora de tiempo por semana.
- c. Gestionar la coordinación del grupo por parte del psicopedagogo escolar.

6.- Reconocimientos a los docentes

Los especialistas recomiendan que es importante que los empleados (docentes) perciban el aprecio a su dedicación y desempeño de manera constante, para paliar algunos efectos del estrés (Stephen et al., 2004); por su parte, Siegrist (1996), hace referencia al desfase entre el esfuerzo realizado y la recompensa recibida como uno de los principales modelos productores de estrés (Ver *Modelo desajuste esfuerzo-recompensa*, punto 2.3.8.3), por lo tanto se propone:

- a. Otorgar premios o reconocimientos a la puntualidad y asistencia.
- b. Otorgar premios o reconocimientos a los más altos grados de evaluación docente.
- c. Otorgar premios o reconocimientos a la trayectoria y antigüedad dentro de la institución.
- d. Incentivar el trabajo, a través de bonos económicos o cantidades extras por desempeño, y comprobantes del mismo.

7.- Claridad organizacional

Cuando el docente no percibe claridad en los procedimientos administrativos de su escuela, disminuye su capacidad de control, lo cual es un factor que debilita la coraza contra el estrés. Esta claridad se ve amenazada cuando los directivos prometen a su personal determinadas concesiones y acaban actuando de forma autocrática, sin respetar su compromiso (esto puede ir desde no cumplir cambios de horarios hasta no permitirles la promoción a mejores condiciones laborales); también puede provenir del uso inadecuado o elección inoportuna de canales para

⁶⁰ El *Grupo Balint* es un grupo formado por profesionistas para lograr el entendimiento de sus emociones y mejorar la relación maestro-alumno.

que se dé la comunicación descendente. Finalmente, puede darse cuando los procedimientos son confusos, amañados o poco claros. Este estrés no es de tipo agudo pero puede llegar a serlo o a cronificarse. Contribuye principalmente al mal clima organizacional, presentismo, ausentismo, errores, insatisfacción laboral y menor rendimiento.

Por este motivo se propone que exista un comité independiente a los directivos para que se vigile la claridad organizacional.

8.- Equidad y trato digno

La organización educativa debe procurar trabajar con valores. Cuando los directivos tienen favoritismos utilizan la compleja máquina escolar para beneficiar a unos maestros en detrimento de otros; esto hace que el docente perciba que sus variadas acciones no le proveen control para tener acceso equitativo a las oportunidades; por lo mismo, el maestro puede sentirse inestable. La inequidad daña al docente, promueve ideas de resarcimiento y venganza, hace que rinda menos en el trabajo y puede llegar a incrementar la rivalidad profesional. Un docente que se encuentre inmerso en esto va a tener menor satisfacción laboral, motivación para el trabajo y autoestima; también va a recordar y vivir con sentimientos negativos que lo llevarán a tener un estrés difuso y constante, provocado por los recuerdos de lo ocurrido. Aunque solamente si ocurren situaciones súbitas de inequidad se dispara el estrés agudo, su recuerdo puede durar, como se ha visto en las entrevistas de esta tesis, durante muchos años coadyuvando al estrés.

Por este motivo se propone la existencia también de un comité independiente a los directivos para que vigile la equidad y el trato digno a los maestros.

9.- Disminución del tradicionalismo metodológico

Como se ha visto, es importante que la escuela disminuya el tradicionalismo metodológico por ser un enfoque inapropiado, y sobre todo porque hay muchos maestros que no fueron formados en la docencia y que aún siguen practicando

este tipo de enseñanza. Se propone que la escuela imparta cursos sobre metodología docente y que ponga mayor atención en los docentes del área físico-matemática y químico-biológica en donde se detectó mayor estilo tradicional.

10.- Disminución de las malas actitudes de los alumnos

Aparte del estrés que produce en el docente las malas actitudes de sus alumnos, también es necesario disminuirlas para que exista un proceso enseñanza-aprendizaje más eficiente.

A continuación se realizan algunas recomendaciones específicas:

- a. Por grados escolares. Se invita a que los maestros que imparten clases en segundo y tercer año estén más atentos a mantener la disciplina en el aula e incrementen el interés en su materia.
- b. Para alumnos. Se proponen cursos destinados a que los alumnos de segundo grado valoren la importancia del respeto hacia el maestro. A los alumnos de tercer grado se les recomienda un curso taller sobre buena conducta y manejo adecuado de la comunicación.
- c. Para maestros. Se recomienda que los maestros vigilen constantemente la salida de clase de los alumnos de segundo grado y recordarles constantemente la importancia de su materia a los de tercero.

BIBLIOGRAFÍA

- ABA. (15 de Junio de 2003). *ABA Colombia*. Recuperado el 28 de Mayo de 2009, de Asociación colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento:
<http://www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/burnout3.pdf>
- Agudo Fibla, M. (2005). *Burnout y engagement* en profesores de primaria y secundaria. *Jornades de foment de la investigació*, 13-14.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Preciado Serrano, M. d., Franco Chávez, S. A., Pérez, J. A., & Aranda Beltrán, C. (Octubre/Diciembre de 2008). Factores Psicosociales Laborales y Síndrome de *burnout*, diferencias entre hombre y mujer. *Ciencia & Trabajo*(30), 138-142.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo realizar investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguera, M. T. (1995). *Metodología cualitativa*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How people manage the stress and Stay Well (Descubrimiento del Misterio de Salud: Como la gente maneja la tensión y permanece estando bien)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antor, M. (1999). *Estrés, autoeficiencia y autoestima*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- APA. (2007). *centrodeapoyoapa*. Recuperado el 12 de 03 de 2009, de Centro de Apoyo de la Asociación de Psicología Americana:
<p://www.centrodeapoyoapa.org/articulos/articulo.php?id=21>
- Ausfelder, T. (2002). *Mobbing, el acoso moral en el trabajo*. Barcelona: Oceano, ambar.
- Benevides Pereira, A. M. (2003). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. Sao Paulo: Casa do psicólogo.
- Bigge, M. L. (1998). *Teorías del Aprendizaje para Maestros*. México: Trilllas.
- Blanch Ribas, J. M. (2003). *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos* . Barcelona: Editorial UOC.

- Bolaños Ruiz, M. Á. (Diciembre de 2006). La prevención de riesgos laborales docentes. *Revista de Investigación y educación* (27), 8.
- Brunet, L. (23 de Septiembre de 2004). *Universidad de Montreal, facultad de ciencias de la educación*. Recuperado el 24 de Octubre de 2009, de Stress et climat de travail chez les enseignants: <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>
- Bucay, J. (2006). *Recuentos para Demián*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo S. A. .
- Buela-Casal, G., & Sierra, J. C. (1997). *Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones* . México: Siglo XXI.
- Calle, R. A. (2000). *¡Otra vez lunes! Técnicas para superar el estrés laboral*. Madrid: OBERON.
- Canino de Lambertini, E. (1997). *Hipertensión arterial*. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Cannon, W. B. (1932). *La sabiduría del organismo*. New York: Norton.
- Chalmers, A. F. (1986). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?: una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI, España Editores.
- Chateau, J. (2005). *Los Grandes Pedagogos*. México D.F.: Fónodo de cultura económica.
- Chein, I. (1948). Behavioral theory and the behavior of attitudes: some critical comments. *Psychological Reviews*, 175-188.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cofer, C. N. (1983). *Motivación y Emoción*. Mexico: Limusa.
- Contel Segura, J. C., & Badía, J. G. (2003). *Atención domiciliaria: organización y práctica*. Barcelona: Masson.
- Cooper, C. L. (1998). *Teorías sobre el estrés organizacional*. Nueva York: Oxford University Press.

- Cordero Salazar, D. I. (22 de febrero de 2011). Solicitud de información ENMS de León enviado desde doris@quijote.ugto.mx. *Corre electrónico enviado a luisfelipe-elsahili@hotmail.com*. León, Guanajuato, México.
- Covey, S. R. (1997). *Siete hábitos de la gente altamente efectiva*. México: Paidós.
- Creswell, J. (1998). *Diseño en la investigación cualitativa*. Londres: Sage.
- Cunningham, T. L. (2004). The impact of inclusion on teacher burnout. *Humanities and Social Sciences*, 64 (12), 4283.
- De Pablos Pons, J. (1994). *La tecnología educativa en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires :Ediciones Morata
- El Sahili González, L. F. (2008). *Psicología en el Aula: Herramientas del Docente*. León: Universidad Pitágoras en Co-edición con Universidad de Guanajuato.
- El Sahili González, L. F. (Julio de 2009). Relación entre el estrés docente y la evaluación que hacen los alumnos del desempeño docente, en cuanto a sus actitudes, en la Universidad Pitágoras. *Tesis de maestría en Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- El Sahili González, L. F. (2011). *Docencia, riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- El Sahili González, L. F., & Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. León: Universidad EPCA.
- El Sahili González, L. F., Hernández Pantoja, O., & Gómez Aguayo, A. (2008). *Técnicas de intervención en el aula*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. Nueva York: Springer Publishing Company, LLC.
- Elorza, H. (2001). *Estadísticas para las ciencias sociales y del comportamiento* (Segunda ed.). México, Distrito Federal, México: OXFORD, UNIVERSITY PRESS.

- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill.
- Escudero Muñoz, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-tau.
- Evans, R. G., Barer, M. L., & Marmor, T. R. (1996). *Por qué alguna gente está sana y otra no*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en Psicología del Desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *56* (5), 675-89.
- Fernández Arata, M. (Octubre - Diciembre de 2008). *Ciencia & trabajo*. Recuperado el 28 de Mayo de 2009, de www.cienciaytrabajo.cl
- FETE-UGT. (2003). *Federación de trabajadores de la Enseñanza, país Valencia, España*. Recuperado el 29 de Mayo de 2009, de Enfermedades asociadas a la docencia. Psicopatologías laborales: <http://fete.ugt.org/paisvalencia/salud%20laboral/DOCUMENTOS/Todo.pdf>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, *21*, 219-239.
- Frankl, V. E. (1987). *Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (1962). *Verdad y método*. México: FCE.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gil Rivera, C. (2001). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2009, de Porencia, Factores de estrés relacionados con los trastornos psiquiátricos en profesores de educación básica: <http://www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Gil%20Rivera%20Cristal.pdf>
- Giraldo Huertas, J. J. (2006). *Manual para los seminarios de investigación en psicología: profundización conceptual y textual*. Bogotá: EDUCE, Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.

- Glaser, B. G. (1978). *Sensitividad teórica*. Mill Valley, California: Prensa sociológica.
- Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Manejar el estrés de los profesores y prevenir el desgaste. La solución profesional de la salud*. London: The Falmer Press.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). *Las fases de agotamiento progresivo*. Nueva York: Praeger.
- Grizes, J. (1977). *Métodos de la psicología social*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Gutiérrez, J. C., Peña Saravia, J. J., Montenegro Muñoz, J. Z., Osorio Vélez, D. M., Caicedo Gonzales, C. M., & Gallego Hincapié, Y. K. (2006). Prevalencia y factores asociados a "burnout" en médicos especialistas docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Revista Médica, Universidad Tecnológica de Pereira*, 14 (1), 15-22.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *El trabajo diseñado*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Hall, C. S. (1978). *Compendio de psicología freudiana*. Bueno Aires, Argentina: Paidós.
- Hargreaves, D. H. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Barcelona: Narcea.
- Harrison, B. J. (1999). Are you to bur nout? *Fund raising management*, 30(3), 25 - 28.
- Heidegger, M. (1988). *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Madrid.: Alianza.
- Hernández García, F. (Octubre de 2009). El *burnout* de los Ejecutivos de Zona del INEA. *Tesis de licenciatura en Psicología Organizacional*. León, Guanajuato, México: Universidad Pitágoras.
- Hernández Sampieri, R. (2009). *Revista de la Universidad Pitágoras. Los Estudios Mixtos: el futuro de la investigación. II*, pág. 5. León: Universidad Pitágoras.
- Hernández Sampieri, R., Collado, F., & Lucio, B. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hernández, M., Salanova, S. M., & Peiró, S. J. (05 de Junio de 2003). *El estrés laboral: ¿Un concepto de cajón de sastre?* Recuperado el 19 de Mayo de 2009, de Universidad de la Rioja: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=793102&orden=0
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *J Psychosom Res*, 11(2), 213-8.
- Horney, K. (1951). *Neurosis and Human Growth*. London: Routledge.
- Husserl, E. (1993). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibañez García, T. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Izaguirre, G. (Febrero de 2009). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2009, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/249izaguirre.PDF>
- Jiménez Fernández, M. C. (1997). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dikinson.
- Jung, C. G. (1992). *Lo Inconsciente: en la vida psíquica normal y patológica*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Karasek, R., & Theorel, T. (1990). *Trabajo sano: estrés, productividad y la reconstrucción de la vida laboral*. Nueva York: Book Basic}.
- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. *En G.S. Sanders y J. Suls (eds): Social psychology of health and illness*, 3-32.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. 4, 1-6. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Lara Peinado, J. A. (01 de Febrero de 2009). *Colegio de Estudios de Postgrado de la Ciudad de México*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2009, de El mal-

estar docente en México:
<http://www.colposgrado.edu.mx/congresointernacional/index.php?opcion=memorias.php>

- Larroyo, F. (1982). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa, S. A.
- Latorre Nanjarí, J. O. (2008). El enfoque de personalidad resistente en el ámbito de la psicología de la salud: una revisión de publicaciones en español. *Psicología y Salud*, 18(002), 267-274.
- Latorre Reviriego, I., & Sáez Carerras, J. (11 de Enero de 2009). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado el 24 de Octubre de 2009, de ¿Cuál es el perfil de padecer *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia?: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872812.pdf
- Lazarus, R. S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Malvezzi, S. (junio de 2010). La cultura de la urgencia. Ixtapa, Guerrero, México: XXI. Congreso Iberoamericano de Psicología del Trabajo.
- Martín Chaparro, M. P., & Vera Martínez, J. J. (2004). *Junta de Andalucía*. Recuperado el 16 de 03 de 2009, de http://www.juntadeandalucia.es/empleo/anexos/ccarl/33_705_3.pdf
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez Miguelez, M. (1997). *Comportamiento human*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2003). *Comportamiento Humano*. Caracas: Anagrama.
- Martínez Selva, J. M. (2004). *Estrés laboral*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2005). *Centro de Formação de Almada Ocidental, Centro de Competência*. Recuperado el 14 de 12 de 2007, de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (Segunda edición ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

- McGuire, W. J. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representational. *European Journal of Social Psychology*, 16(1), 89-130.
- Medley, D. (1979). *La efectividad del profesor*. Los Ángeles: McCutchan.
- Menéndez Montañés, C., & Moreno Óliver, F. X. (2006). *Ergonomía para docentes, análisis del ambiente de trabajo, prevención de riesgos*. Barcelona, España: Graó.
- Meneses Morales, E. (Octubre-Diciembre de 1978). Un perfil del Maestro Universitario. *Didac, boletín*, 24 (4), 19-20.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Univ Pontifica de Comillas.
- Morán Astorga, C. (2002). *cibernetia.com*. Recuperado el 31 de Diciembre de 2009, de Relacion entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estres laboral. comparacion entre el *burnout* de estudiantes universitarios y el de personas con ocupaciones de ayuda a los demas no considerados de alto riesgo: http://www.cibernetia.com/tesis_es/psicologia/personalidad/teoria_de_la_personalidad/1
- Moreno Jiménez, B., Morett Natera, N. I., Rodríguez Muñoz, A., & Morante Benatero, M. E. (2006). *La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos*, 18 (03), 413-418.
- Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (27 de 02 de 2004). *International Journal of Clinical Health Psychology*. Recuperado el 10 de 03 de 2009, de International Journal of Clinical Health Psychology: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la Psicología*. D.F. México: Pearson, Prentice Hall.
- Muchinsky, P. M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Thompson Learning.
- Mufase. (Verano de 2000). *Gobierno de España, ministerio de política territorial*. Recuperado el 01 de 03 de 2009, de Revista electrónica de la mutualidad

general de funcionarios civiles:
<http://www.map.es/gobierno/muface/v179/index.htm>

Nahum, C. (1985). *La entrevista psicológica*. México: Kapeluz.

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.

Napione Bergé, M. E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.

Navarro Concha, P. (23 de marzo de 2011). Solicitud de información de los maestro de la ENMSL enviado desde palo_navarro@hotmail.com. *Correo electrónico enviado a luisfelipe-elsahili@hotmail.com*. León, Guanajuato, México.

NIOSH. (Julio de 2008). *Centers for Disease Control and Prevention*. Recuperado el 04 de Abril de 2009, de Instituto Nacional para la Seguridad Ocupacional : http://www.cdc.gov/spanish/niosh/docs/2008-136_sp/#_potential

Nogareda Cuixart, S. (2003). *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e higiene en el trabajo.

Norfolk, D. (2000). *El estrés del Ejecutivo. Cómo reconocer el propio estrés y usarlo en beneficio propio*. Madrid: Deusto.

Noweir, N. H. (1984). Noise exposure as related to productivity, disciplinary actions, absenteeism, and accidents among textile workers. . *Journal of Safety Research*, 163-174.

Oramas, A., Rodríguez García, R., Almirall Hernández, R., Huerta Carmona, J., & Vergara Berenechea, A. (2003). *Revistas médicas cubanas*. Recuperado el 04 de 02 de 2009, de Revista cuabana de Salud y Trabajo: http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol4_1-2_03/rst031-203.html

Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., Aldrete Rodríguez, M. C., Flores Salinas, E. E., & Pozos Radillo, E. (2006). Factores psicosociales y *burnout* en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, 8 (03), 173-177.

Papalia, D. E. (1992). *Psicología del Desarrollo*. México: Thompson.

Parra Garrido, M. (Octubre-Diciembre de 2004). *Ciencia & Trabajo*. Recuperado el 2009 de 02 de 2009, de www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/14/Pagina%20153.pdf

Petrie, L. M. (2001). *La relación entre el estrés del docente y las remisiones de asesoramiento en escuelas primarias*. Resumen de disertación internacional.

Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. México: Paidós básica.

PRESIDENCIA MUNICIPAL DE LÉON. (01 de marzo de 2011). *Gobierno de León*. Recuperado el 01 de marzo de 2011, de <http://www.leon.gob.mx>: <http://www.leon.gob.mx/explorando/ciudad.php>

Programa Educativo de la Universidad de Guanajuato. (2010). *Programa Educativo. Colegio del Nivel Medio Superior*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Psicopedagogía. (2010). *psicopedagogía.com*. Recuperado el 16 de Marzo de 2010, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/pedagogia%20tradicional>

RAE. (2001). *Rae.es*. Recuperado el 15 de Marzo de 2010, de Tradicional: <http://buscon.rae.es/drael/>

Ramírez Beltrán, V. M. (2008). *Ser y quehacer de la educación, educación y filosofía*. México: Pacj, publicaciones administrativas contables jurídicas, s.a. de c.v.

Reyes Ortega, C. A. (2008). *Burnout y engagement en la organización y su aplicación en la empresa Wal-Mart de México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Ricoeur, P. (1988). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Herder.

Ríos Muñoz, D. (Noviembre de 2007). *Universidad de Santiago de Chile*. Recuperado el 19 de Mayo de 2009, de Profesores innovadores y Autoestima positiva: http://158.170.64.69/DocumentosNormativaInterna/INDICE_ACREDITACION_2008/017_Publicaciones/006%20Revista%20Contribuciones%202007.pdf

Rodríguez, A. (1993). *Psicología Social*. México: Trillas.

- Roger, G. (1987). *Las ideas actuales en pedagogía*. México D.F.: Grijalbo.
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Parada, P. (2001). *Existencia y confianza: claves para una interpretación de la filosofía afirmativa del siglo XX*. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla la Mancha.
- Rojas Soriano, R. (1994). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdes.
- Rosenzweig, M. R., & Leiman, A. I. (2004). *Psicología Fisiológica*. Colombia: McGROW-HILL.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. . *Psychological Monographs*, 80.
- Ruiz Frutos, C., García, A. M., Delclós, J., & Benevides, F. G. (2007). *Salud laboral: conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. Barcelona: Masson.
- Saavedra R., M. S. (2008). *Diccionario de Pedagogía*. México: Editorial Pax}.
- Sánchez de Gallardo, M., & Maldonado Ortiz, L. (2003). Estrés en docentes universitarios. Caso Luz, Urbe y Única. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 324-335.
- Sánchez Fernández, M., & Clavería Señas, M. (Mayo de 2005). *Universidad de Murcia*. Recuperado el 06 de 02 de 2009, de Enfermería global: <http://www.um.es/eglobal/6/06c04.html>
- Sánchez Mendías, M. C. (01 de 15 de 2007). *El estrés docente, un grave problema para la enseñanza*. Recuperado el 2 de 12 de 2010, de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/01/15/estres-docente-grave-problema-ensenanza-12146.html>
- Santiago, M. J. (18 de Julio de 2005). *Universidad de Santiago de Compostela*. Recuperado el 16 de Mayo de 2009, de Prensa: <http://imaisd.usc.es/ftp/oit/prensa/2005/294.pdf>
- Sapolsky, R. M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del Estrés*. Madrid: Alianza.

- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice, a critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis Inc.
- Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos.
- Sharkansky, I. (1984). *Administración pública: elaboración de la política en las dependencias gubernamentales*. México: Edamex.
- Siegrist, J. (1996). Los efectos de adversos de la salud debido a altas condiciones esfuerzo y poca recompensa. *Diario de psicología de salud ocupacional*, 1, 27-41.
- Silva, C., Quintana, R. M., Jiménez, O., & Rivera, C. (26 de 01 de 2005). *Biblioteca Nacional de Salud y Seguridad Social*. Recuperado el 15 de Mayo de 2009, de Revistas de Enfermería: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf>
- Singer, B. (Dirección). (2008). *Valkyrie (operación Valquiria)* [Película].
- Stephen, W., & Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México D.F.: Manual Moderno.
- Stora, J. B. (1991). *¿Qué se acerca del estrés?* México: Publicaciones Cruz.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Elementos básicos sobre investigación cualitativa: la Teoría Fundamentada, procedimientos y técnicas*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1918). Los campesinos polacos en Europa y América. *Universidad de Chicago*, 1(2), 23-27.
- Tisiotti, P. V., Parquet, C. A., & Neudeck, V. H. (2007). Prevalencia y dimensiones de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 172, 4-7.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1997). *Costes y consecuencias del estrés entre los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- UGT. (2001). *Guía sobre la prevención de riesgos laborales*. Valencia: Comisión ejecutiva Confederal UGT.
- Ulloa, A. (20 de Julio de 2006). Presentismo laboral. *El Universal*, págs. 8-9.
- Universidad de Guanajuato, Colegio del Nivel Medio Superior. (2010). *Programa educativo 2010*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Weiten, W. (2006). *Psicología: temas y variaciones* (Sexta ed.). México: CENGAGE learning.
- Worchel, S., & Cooper, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thompson.
- Yaria, J. A. (2005). *Drogas- Escuela, familia y prevencion. Educacion Pedagogica*. Buenos Aires: Bonum.
- Zepeda, F. (1999). *Psicología Organizacional*. México: Addison Wesley Longman.

ANEXOS

Anexo 1.- Cronograma retrospectivo

Tabla 153 Cronograma planteado desde los inicios del doctorado, el cual fue desahogado como se indica.

CRONOGRAMA			Primer semestre (2010)			Segundo semestre (2010)			Tercer semestre (2011)			Cuarto semestre (2011)		
			ene.-feb.	mar.-abr.	may.-jun.	jul.-ago.	sep.-oct.	nov.-dic.	ene.-feb.	mar.-abr.	may.-jun.	jul.-ago.	sep.-oct.	nov.-dic.
Segmento Teórico		Tópico												
	I	Planteamiento del estudio	■	■										
II	Marco Teórico		■	■	■									
Segmento Empírico	III	Marco Referencial	■	■	■	■								
	IV	Marco Metodológico			■	■	■	■						
	V	Resultados cualitativos: Entrevistas a los maestros					■	■						
	VI	Resultados cualitativos: Entrevistas a los alumnos						■	■					
	VII	Análisis cualitativo de las entrevistas y su aportación para la Construcción de la Escala de Medición del Estrés Docente							■	■				
	VIII	Construcción de la Escala de Medición de la Metodología Docente								■	■			
	IX	Análisis y Discusión de los Resultados con la Triangulación Metodológica									■	■		
	Segmento	A	Conclusiones									■	■	
		B	Recomendaciones organizacionales para la ENMSL										■	

Fuente: Personal.

Anexo 2.- Escala de Estilos Docentes diseñada anteriormente

Tabla 154 Escala de Estilos docentes para la investigación en la Universidad EPCA.

1. Los contenidos planeados al inicio del curso deberían cambiar lo menos posibles.
2. Se deben adaptar los contenidos de los programas a las necesidades del grupo, conforme transcurre.
3. El concepto de Aprendizaje está relacionado con repetir lo que contienen los libros.
4. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno.
5. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarán.
6. Procuero que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo.
7. Mientras explico insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés.
8. El maestro se debe esmerar más en la interrelación con los alumnos, que en el uso de libros o material didáctico intelectual.
9. El objetivo docente es que los alumnos repitan con claridad lo que dicen los libros.
10. El alumno debe aprender en dinámicas, debates, discusiones, comentarios, experiencias en grupos.
11. El examen se utiliza para comprobar los conocimientos que se encuentran en la memoria.
12. El profesor es un compañero, un amigo que guía y orienta el proceso de aprendizaje.
13. El docente debe ser prioritariamente expositivo y el alumno receptivo.
14. En la educación debe haber mucha riqueza de trato con los alumnos, así como un elemento fundamental debe ser la relación del maestro basada en la escucha de inquietudes, personales y familiares.
15. Es mala una relación excesiva con los alumnos, de hecho, la relación debe ser lo más escasa posible y, solamente relacionada con los objetivos de la clase.
16. No me preocupa que mis alumnos sepan con claridad los conceptos de los libros.
17. A mí me parece que la evaluación escrita es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza.
18. En mi opinión, el alumno aprende mejor por ensayo y error.
19. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.
20. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende por experimentación, no lo olvido nunca.
21. Procuero que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.
22. Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.
23. Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.
24. En general, suelo organizar mi enseñanza de manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento.
25. En mi clase siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.
26. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.
27. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.
28. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad en el aula, porque ello motiva mejor a mis alumnos.
29. Realizo la programación, primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación.
30. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los objetivos finales.

Fuente: El Sahili González y Kornhauser (2010).

Anexo 3.- Primeras aseveraciones para construir la EMED

Tabla 155 Primeras aseveraciones planteadas para la construcción de la EMED.

Categorías específicas	Ítems
Alumnado conflictivo	Me siento abrumado por la forma como los alumnos tratan a los docente
Alumnado conflictivo	Los alumnos no trabajan en el aula ni realizan las labores que se les dejan para su casa
Alumnado conflictivo	Me agobia que los alumnos se quejen de mí
Ambigüedad de valores	El maestro no tiene certeza de que los directivos cumplirán los acuerdos a que llegan con ellos
Ambigüedad de valores	Los directivos mencionan apoyar al maestro, pero en realidad se ponen del lado del alumno
Ambigüedad de valores	Los directivos no son firmes al tratar las quejas de los maestros hacia los alumnos
Ambigüedad de valores	Cuando me piden que realice unas cosas a veces me castigan por hacerlas
Ambigüedad de valores	Los directivos mencionan apoyar al maestro, pero en realidad se ponen del lado del alumno
Ambigüedad de valores	Tienes que estar bien con los alumnos para que puedas estar bien en la escuela
Baja remuneración económica	En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo
Baja remuneración económica	Existen compensaciones al bajo salario, como son las diferentes prestaciones y la Red Médica Universitaria
Baja remuneración económica	En esta escuela el pago por el trabajo como docente es sumamente bajo
Baja remuneración económica	Existen compensaciones al bajo salario, como son las diferentes prestaciones y la Red Médica Universitaria
Carencias de recursos	Es difícil realizar mi trabajo debido a las carencias a las que me enfrento diariamente dentro del salón de clase
Carencias de recursos	No cuento con los recursos tecnológicos necesarios para realizar mi trabajo (videoprojector, internet, etc.)
Carencias de recursos	Necesito plumones y borrador, y no los tengo a la mano
Carga laboral docente	La actividad de dar clases me parece agotadora, por estar activo permanentemente.
Carga laboral docente	Mantener la disciplina y el trabajo en el aula suele ser tensionante
Carga laboral docente	La preparación de la clase es desgastante
Carga laboral docente	Es fatigante la concentración y el uso de la memoria dentro del salón de clases
Cursos inadecuados	Me encuentro poco motivado para asistir a los cursos o diplomados en esta escuela
Cursos inadecuados	Es innecesario asistir a los cursos o diplomados obligatorios de esta escuela
Cursos inadecuados	Resulta inadecuado tener que asistir a cursos o diplomados que realmente no me ayudan
Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente es sumamente subjetiva
Evaluación del desempeño	Las acciones llevadas a cabo por el maestro en el semestre no corresponden a los resultados que obtienen en la evaluación
Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente no refleja el trabajo del docente en el aula
Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente refleja un menor reconocimiento a la labor del docente
Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente por parte de los alumnos influye en adoptar una clase más relajada para ser mejor evaluados
Evaluación del desempeño	La evaluación del desempeño docente sirve como excusa a los directivos para no promocionar a los maestros
Evaluación del desempeño	Considero que la evaluación del desempeño docente es sumamente subjetiva
Evaluación del desempeño	Las acciones llevadas a cabo por el maestro en el semestre no corresponden a los resultados que brindan los maestros
Exceso de trabajo	Es muy intensa la actividad que tengo que desempeñar como maestro en el día
Exceso de trabajo	Tengo más actividades laborales que tiempo de esparcimiento y descanso
Exceso de trabajo	Mis actividades docentes superan mi capacidad para realizarlas, pues tengo que realizar actividades sumamente complejas
Falta de comunicación	Me genera tensión que no existan canales adecuados para comunicar eventos, juntas, etc.

Fuente: personal.

Anexo 4.- Primeras aseveraciones para construir la EMED (continuación)

Tabla 156 Primeras aseveraciones planteadas para la construcción de la EMED (continuación).

Falta de comunicación	Se encuentran mal establecidos los mecanismos de comunicación de la dirección hacia los maestros
Falta de comunicación	Me entero tiempo después de que hubo un evento como promoción, junta, asueto, conferencia, etc.
Falta de Adaptación	No he logrado adaptarme por completo a esta escuela pues tengo varios hábitos con anterioridad que interfieren con ella
Falta de Adaptación	Me encuentro en conflicto con la forma como se aplican aquí las reglas respecto de la forma como ocurre en otras escuelas
Falta de Adaptación	Encuentro difícil modificar mi comportamiento para ajustarme a las normas, reglas y valores de esta escuela
Falta de apoyo organizacional.	La escuela no me ofrece suficientes apoyos para realizar mi labor
Falta de apoyo organizacional.	La escuela no está al pendiente de las necesidades de sus maestros
Falta de apoyo organizacional.	Es sumamente complicado lograr que alguien del personal administrativo te apoye
Falta de cooperación	No siento atención por parte del personal directivo y administrativo de esta institución
Falta de cooperación	Existe falta de cooperación de los administrativos hacia los docentes
Falta de cooperación	Es muy difícil encontrar respuesta a mis necesidades para desempeñarme adecuadamente
Falta de Integración	No existe un equipo de trabajo organizado que integre a los maestros
Falta de Integración	Me siento excluido de las diversas actividades que se realizan en la escuela
Falta de Integración	No me toman en cuenta para la toma de decisiones que son importantes en la escuela
Falta de promoción	Es difícil trabajar sin saber con certeza cuando vas a poder ser promocionado
Falta de promoción	No existe relación entre tu desempeño como docente y la promoción a mejores condiciones laborales
Falta de promoción	Es difícil trabajar sin saber con certeza cuando vas a poder ser promocionado
Falta de promoción	No existe relación entre tu desempeño como docente y la promoción a mejores condiciones laborales
Inequidad	No existe equidad en el trato de parte de la administración hacia los maestros
Inequidad	Es ofensiva la forma como se asignan las horas vacantes dentro de la institución
Inequidad	Existe favoritismo por parte de la administración hacia algunos maestros
Inestabilidad laboral	Me es difícil trabajar sabiendo que puede disminuir la carga de trabajo que en la actualidad tengo
Inestabilidad laboral	Los horarios son cambiados cada semestre sin tomar en cuenta el desempeño anterior
Inestabilidad laboral	Me es difícil trabajar sabiendo que puedo perder los grupos y materias que en la actualidad tengo
Inestabilidad laboral	Me es difícil trabajar sabiendo que puedo no ser contratado en el siguiente ciclo escolar
Mala organización escolar	Existe desorganización escolar que influye en el desempeño docente
Mala organización escolar	La organización escolar no toma en cuenta las verdaderas necesidades del docente
Pérdida de valores	Existe una pérdida de valores en los alumnos como la honestidad, la templanza, la dedicación, etc.
Pérdida de valores	No existe el respeto hacia los maestros
Pérdida de valores	Los directivos se preocupan demasiado por el procedimiento no por lo que realmente necesita el estudiante
Pobre sentido de pertenencia	Me siento ajeno a esta institución.
Pobre sentido de pertenencia	Aunque trabajo en esta escuela no he logrado sentir mi pertenencia en ella
Presión para llegar a tiempo	La organización de los horarios genera que me tenga que desplazar rápidamente para impartir mis clases
Presión para llegar a tiempo	Debido a que tengo que checar en una hora determinada me tensiona el tráfico
Presión para llegar a tiempo	Es difícil llegar a tiempo pues usualmente existe una distancia grande que tengo que recorrer
Rivalidad profesional	Es una dificultad para el trabajo tener que convivir con compañeros que rivalizan contigo
Valoración social	La desvaloración actual hacia el docente afecta a su desempeño
Valoración social	No se aprecia el desempeño profesional docente

Fuente: personal.

Anexo 5.- Concentrado de los datos de los docentes (identificador, etc.)

Tabla 157 Tablas de datos de los docentes, género, puesto, categoría, horas, grado de estudios y formación docente.

Número	Identificador de Empleado	Género	PUESTO	Categoría	Horas	Grado de estudio	Formación docente
1	53021	HOMBRE	Director Académico B N.M.S.	DOC. Y ADMO.	40	LICENCIATURA	SI
2	43235	MUJER	Profesor Asociado A	DOCENTE	30	MAESTRIA	NO
3	43174	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	22	MAESTRÍA	SI
4	43191	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	9	LICENCIATURA	NO
5	43277	HOMBRE	Auxiliar Técnico Académico B, Prof. Tiempo Parcial Y	DOC. Y ADMO.	4, 26	DOCTORADO	NO
6	S/N	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	Docente	9	MAESTRIA	SI
7	43234	MUJER	Profesor Asistente B	DOCENTE	40	LICENCIATURA	SI
8	43078	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	17	LICENCIATURA	NO
9	43199	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	11	MAESTRIA	NO
10	93023	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	9	LICENCIATURA	SI
11	43037	HOMBRE	Profesor Asistente B	DOCENTE	20	LICENCIATURA	NO
12	93018	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	15	LICENCIATURA	SI
13	43198	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	13	MAESTRIA	NO
14	43312	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	6	LICENCIATURA	NO
15	43227	MUJER	Profesor Asistente C	DOCENTE	30	LICENCIATURA	NO
16	S/N	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	3	PASANTE	NO
17	43228	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	28	LICENCIATURA	NO
18	43039	MUJER	Asistente de Coordinador, Profesor Tiempo Parcial Y	DOC. Y ADMO.	40, 8	LICENCIATURA	NO
19	43101	HOMBRE	Profesor Asociado Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	30, 10	MAESTRIA	SI
20	43308	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	40	MAESTRÍA	SI
21	43090	MUJER	Profesor Asociado B	DOCENTE	30	DOCTORADO	NO
22	43329	MUJER	Profesor Tiempo Parcial, Asistente Ejecutivo	DOC. Y ADMO.	6, 40	LICENCIATURA	NO
23	93022	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	12	LICENCIATURA	NO
24	43177	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	30	LICENCIATURA	NO
25	43251	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	15	LICENCIATURA	NO
26	43339	MUJER	Profesor Asociado A	DOCENTE	30	MAESTRIA	NO
27	43372	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	20	LICENCIATURA	SI
28	43250	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	20	LICENCIATURA	NO

Fuente: directa.

Anexo 6.- Concentrado de datos de los docentes (continuación)

Tabla 158 Concentrado de datos de los docentes, género, puesto, categoría, horas, grado de estudios, etc. (continuación).

Número	Identificador de Empleado	NOMBRE	PUESTO	Categoría	Horas	Grado de estudio	Formación Docente
29	43376	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	12	LICENCIATURA	NO
30	43001	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	17	LICENCIATURA	NO
31	43382	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	9	MAESTRÍA	NO
32	43115	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	7	LICENCIATURA	NO
33	43133	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	6	MAESTRIA	SI
34	43368	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	21	LICENCIATURA	NO
35	43260	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	40	LICENCIATURA	SI
36	43219	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	20	MAESTRIA	SI
37	43298	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	9	MAESTRIA	SI
38	43305	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	19	LICENCIATURA	SI
39	43390	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	28	MAESTRIA	SI
40	43283	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	19	LICENCIATURA	SI
41	43255	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	3	LICENCIATURA	NO
42	43377	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	25	LICENCIATURA	SI
43	43344	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y, Técnico Académico B	DOCENTE	12, 14	LICENCIATURA	SI
44	43038	HOMBRE	Técnico Académico Profesional A	DOCENTE	40	LICENCIATURA	SI
45	43369	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	30	MAESTRIA	SI
46	43087	HOMBRE	Profesor Asociado A, Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	30, 8	MAESTRIA	NO
47	43281	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	30	MAESTRÍA	SI
48	43047	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	6	MAESTRÍA	NO
49	43371	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	23	LICENCIATURA	NO
50	20262	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	26	MAESTRIA	NO
51	43380	HOMBRE	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	30	LICENCIATURA	NO
52	43135	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	6	LICENCIATURA	SI
53	43222	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y, Coordinación SMA	DOC. Y ADMO.	11, 20	LICENCIATURA	SI
54	43085	HOMBRE	Profesor Asistente B , Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	20, 9	MAESTRIA	NO
55	43062	HOMBRE	Profesor Asistente B	DOCENTE	30	MAESTRIA	SI
56	43336	MUJER	Profesor Tiempo Parcial Y	DOCENTE	6	MAESTRIA	SI

Fuente: directa.

Anexo 7.- Concentrado de datos de los docentes (licenciatura, etc.)

Tabla 159 Concentrado de datos de los docentes: licenciatura, maestría, doctorado, antigüedad, edad, Edo. Civil y número de hijos.

Número	PROFESION	MAESTRÍA	Titulado	DOCTORADO	Titulado	FECHA DE INGRESO	EDAD	ESTADO CIVIL	HIJOS
1	MEDICINA	CIENCIAS DE LA SALUD	NO			16/02/1984	50	CASADO	2
2	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN	SI			1/08/1994	50	CASADO	3
3	INGENIERÍA	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	SI			6/03/2007	46	CASADO	4
4	BIOLOGÍA					3/09/2007	40	SOLTERO	0
5	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	SI	FILOSOFÍA	SI	1/08/1992	46	CASADO	3
6	INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA	ADMINISTRACIÓN ORGANIZACIONAL	SI			1/01/2011	46	CASADA	4
7	DERECHO	DERECHO/ EDUCACIÓN	NO			1/08/1991	39	CASADO	1
8	PSICOLOGÍA					24/08/2009	49	CASADO	3
9	FÍSICA	CIENCIAS OPTICAS	SI	CIENCIAS ÓPTICAS	NO	21/08/2008	29	SOLTERO	0
10	COMPUTACIÓN			NO		14/01/2011	26	SOLTERO	1
11	DERECHO	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	NO	NO		16/04/1980	68	CASADO	1
12	HOTELERIA Y TURISMO	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	NO	NO		2/08/2010	39	CASADO	1
13	QUÍMICA	INGENIERIA INDUSTRIAL	SI	NO		14/02/2008	30	SOLTERO	0
14	PSICOLOGÍA	DESARROLLO ORGANIZACIONAL	NO	NO		1/08/1995	39	CASADO	2
15	INGENIERÍA INDUSTRIAL			NO		22/02/1991	43	CASADO	3
16	PSICOLOGÍA			NO		3/08/2009	25	SOLTERO	0
17	DERECHO	AMPARO	NO	NO		1/08/1991	49	CASADO	0
18	INGENIERÍA INDUSTRIAL	GESTION ADMIISTRATIVA	NO	NO		16/02/2003	40	CASADO	1
19	QUÍMICA	FÍSICA	SI	QUÍMICA-FÍSICA	NO	1/02/1983	52	CASADO	4
20	PSICOLOGÍA	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	SI	NO		22/01/1995	41	CASADO	2
21	DERECHO	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	SI	ADMON. Y GOBIERNO	SI	1/11/1971	68	CASADO	5
22	DERECHO			NO		16/01/1997	42	SOLTERO	0
23	MERCADOTECNIA			NO		17/01/2011	33	SOLTERO	0
24	QUÍMICA			NO		22/01/2007	33	CASADO	2
25	MÉDICO			NO		3/08/1992	52	CASADO	2
26	CONTABILIDAD	DESARROLLO ORGANIZACIONAL	SI	NO		15/10/1997	36	DIVORCIADO	0
27	RELACIONES INDUSTRIALES			NO		7/08/2000	35	SOLTERO	0
28	QUÍMICA			NO		27/01/1991	49	SOLTERO	0

Fuente: directa.

Anexo 8.- Concentrado de datos de los docentes (continuación)

Tabla 160 Concentrado de datos de los docentes, licenciatura, maestría, doctorado, antigüedad, edad, Edo. Civil y número de hijos (continuación).

Número	PROFESION	MAESTRIA	Titulado	DOCTORADO	Titulado	FECHA DE INGRESO	EDAD	ESTADO CIVIL	HIJOS
29	RELACIONES INDUSTRIALES	EDUCACIÓN	NO	NO		12/02/2001	48	SOLTERO	0
30	DERECHO	DESARROLLO DOCENTE	NO	NO		15/06/2002	37	CASADO	1
31	HISTORIA	HISTORIA	SI	NO		16/03/2001	47	UNION LIBRE	2
32	HISTORIA	POLÍTICA Y GOBIERNO	NO	NO		2/08/2004	32	CASADO	0
33	EDUCACIÓN	INVESTIGACIÓN EDUCATIIVA	SI	NO		24/01/2005	43	CASADO	4
34	CONTADURÍA			NO		1/09/2000	34	CASADO	2
35	PSICOLOGÍA	PSICOTERAPIA HUMANISTA	NO	NO		3/08/1992	44	SOLTERO	0
36	INGENIERO INDUSTRIAL	INGENIERÍA ADMINISTRATIVA	SI	NO		3/02/2009	37	SOLTERO	0
37	PSICOLOGÍA	INVESTIGACIÓN EDUCATIIVA	SI	NO		16/01/1994	44	CASADO	2
38	PSICOLOGÍA	COMUNICACIÓN	NO	NO		16/08/1994	38	DIVORCIADA	0
39	PSICOLOGÍA	GESTION E INOVACION PEDAGOGICA	SI	NO		13/08/2001	38	CASADO	1
40	DERECHO	DERECHO CONSTITUCIONAL	NO	NO		1/02/1993	39	CASADO	1
41	PSICOLOGÍA			NO		3/08/2009	27	SOLTERO	0
42	DERECHO	DERECHO	NO	NO		16/02/2001	48	CASADO	1
43	ARTES GRAFICAS			NO		21/01/1999	49	SOLTERO	0
44	ARTE DRAMATICO			NO		1/08/1991	57	CASADO	3
45	DERECHO	EDUCACIÓN/ JURÍDICO PENAL	SI	NO		7/08/2000	62	CASADO	2
46	ARQUITECTURA	RESTAURACIÓN/ VALUACIÓN	SI	NO		1/03/1984	51	CASADO	2
47	CONTADURÍA	AUDITORIA	SI	NO		16/08/1992	38	CASADO	3
48	DERECHO	AMPARO	SI	NO		26/01/2004	33	CASADO	2
49	CONTADURÍA	PEDAGOGÍA	NO	NO		7/08/2000	50	CASADO	5
50	MECÁNICO	INGENIERIA MECANICA	SI	NO		4/08/2003	42	SOLTERO	0
51	COMUNICACIÓN			NO		16/12/2001	49	CASADO	1
52	PSICOLOGIA EDUCATIVA			NO		8/08/2005	49	SOLTERO	0
53	BIOLOGÍA	PRODUCCIÓN VEGETAL	NO	NO		3/08/1992	47	CASADO	1
54	CONTADURÍA	CONTADURÍA	SI	NO		22/02/1991	39	CASADO	2
55	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	SI	NO		1/09/1975	65	CASADO	5
56	ARQUITECTURA	INGLÉS	SI	NO		8/09/1997	35	CASADO	2

Fuente: directa.

Anexo 9.- Concentrado de los datos de las 24 categorías de la EMED

Tabla 161 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED.

Número	1.- Falta de Adaptación a los procedimientos	2.- Alumnado conflictivo	3.- Apoyo organizacional	4.- Carencias de recursos	5.- Comunicación escolar	6.- Carga psicosocial	7.- Carga mental	8.- Carga física	9.- Equidad	10.- Evaluación del desempeño	11.- Utilización de la Evaluación del desempeño	12.- Exceso de trabajo	13.- Inestabilidad laboral	14.- Falta de integración	15.- Organización escolar vinculada a procedimientos	16.- Reconocimiento laboral	17.- Remuneración económica	18.- Rivalidad profesional	19.- Sentido de pertenencia	20.- Valoración social	21.- Cursos	22.- Valores en los alumnos	23.- Presión para llegar a tiempo	24.- Ambigüedad de los directivos	Estrés, que equivale a la sumatoria de las 24 categorías
1	2	3	4	5	6	2	2	2	2	2	6	6	6	6	6	5	10	4	2	9	2	5	2	3	102
2	3	7	4	5	6	4	7	5	3	7	4	6	2	2	3	2	4	5	2	2	2	3	6	3	97
3	2	3	3	3	2	9	6	6	2	3	3	5	2	6	2	2	6	2	2	10	6	6	6	2	99
4	4	4	7	6	7	6	6	6	6	4	6	4	7	7	6	6	7	6	5	6	5	4	8	6	139
5	3	3	6	7	4	4	4	6	10	3	8	7	4	6	6	6	8	6	8	6	2	4	5	5	131
6	6	5	8	8	8	6	5	5	6	5	5	6	6	5	7	6	6	4	8	8	6	5	3	5	142
7	5	5	4	7	4	6	3	7	4	4	10	6	3	3	5	4	5	7	2	9	3	6	3	5	120
8	2	2	4	2	3	8	6	6	2	2	6	3	2	7	6	7	7	2	2	6	5	4	2	2	98
9	3	3	6	3	5	5	4	4	3	3	9	5	8	5	8	6	5	6	2	8	3	5	7	6	122
10	2	5	2	2	2	4	5	4	2	5	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	64
11	2	3	5	8	5	2	7	5	5	6	7	4	3	4	6	4	6	4	4	4	8	5	6	2	115
12	4	5	4	6	7	8	8	8	5	5	6	5	3	2	6	3	4	4	2	5	2	6	5	3	116
13	3	8	4	7	4	2	6	5	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	2	6	2	2	90
14	10	2	10	7	10	9	3	10	10	5	6	7	10	6	10	10	10	7	9	6	6	9	6	10	188
15	3	5	7	8	6	5	5	6	7	5	6	5	6	5	6	6	4	6	6	5	7	9	8	6	142
16	2	5	4	2	2	6	7	4	2	3	2	3	5	3	3	3	3	8	6	6	2	4	3	4	92
17	5	4	6	6	7	6	5	5	6	4	5	6	8	6	6	7	7	6	3	6	5	7	5	5	136
18	2	6	4	3	4	3	6	5	5	6	5	4	3	2	7	5	4	5	2	6	2	7	2	4	102
19	5	6	3	7	6	5	6	6	6	6	7	6	3	3	7	8	6	5	4	6	5	7	5	7	135
20	3	5	5	7	5	5	6	6	6	5	6	6	3	3	7	7	5	5	3	6	3	6	7	4	124
21	3	3	5	2	6	2	3	6	5	3	6	5	2	4	5	8	3	6	2	5	3	6	5	5	103
22	4	4	7	8	5	5	9	6	8	4	8	6	7	3	4	9	5	3	2	9	3	7	6	4	136
23	4	3	4	5	7	9	7	8	5	7	6	4	5	3	10	4	4	3	3	6	3	7	5	5	127
24	2	2	5	8	2	2	2	6	7	6	8	8	5	2	7	7	8	3	2	8	2	7	5	5	119
25	7	6	6	6	6	7	7	6	5	6	6	10	4	6	7	10	6	7	6	4	6	6	6	7	153
26	4	4	5	5	5	8	6	6	5	4	5	5	4	3	5	5	5	4	3	6	2	6	6	4	115
27	2	2	5	7	5	7	5	6	5	2	5	6	5	3	6	7	6	5	4	6	2	5	3	5	114
28	3	4	4	4	4	4	6	5	3	4	7	5	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	6	5	100

Fuente: directa.

Anexo 10.- Concentrado de los datos (continuación de la tabla anterior)

Tabla 162 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación).

Número	1.- Falta de Adaptación a los procedimientos	2.- Alumnado conflictivo	3.- Apoyo organizacional	4.- Carencias de recursos	5.- Comunicación escolar	6.- Carga psicosocial	7.- Carga mental	8.- Carga física	9.- Equidad	10.- Evaluación del desempeño	11.- Utilización de la Evaluación del desempeño	12.- Exceso de trabajo	13.- Inestabilidad laboral	14.- Falta de integración	15.- Organización escolar vinculada a procedimientos	16.- Reconocimiento laboral	17.- Remuneración económica	18.- Rivalidad profesional	19.- Sentido de pertenencia	20.- Valoración social	21.- Cursos	22.- Valores en los alumnos	23.- Presión para llegar a tiempo	24.- Ambigüedad de los directivos	Estrés, que equivale a la sumatoria de las 24 categorías	
29	2	3	6	6	6	3	3	7	8	4	5	4	6	6	4	4	3	3	2	6	2	4	3	5	105	
30	5	4	7	10	8	5	7	6	8	4	5	4	6	9	6	7	8	5	5	3	2	8	7	6	145	
31	4	3	4	4	3	4	4	4	5	5	4	5	6	7	8	6	8	9	9	9	9	8	6	7	141	
32	2	3	3	2	5	3	2	5	4	3	5	4	2	3	7	2	8	5	2	3	3	4	6	3	89	
33	4	3	5	4	4	6	7	5	3	3	10	5	3	8	4	7	7	5	2	6	6	5	2	4	118	
34	6	7	9	6	6	5	5	2	6	7	5	7	3	6	7	9	10	5	5	8	5	9	5	7	150	
35	6	5	5	6	8	4	3	7	5	5	8	8	5	5	7	7	6	6	3	8	5	6	3	6	137	
36	2	6	5	5	5	5	6	3	3	6	4	3	5	4	3	9	8	2	5	6	7	8	6	5	121	
37	6	7	7	4	7	8	8	5	8	3	8	7	5	6	8	10	10	7	7	9	10	6	4	7	167	
38	8	5	7	4	8	6	7	7	8	4	8	5	6	5	7	6	9	4	7	8	5	7	4	8	153	
39	2	6	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	4	7	2	5	2	2	2	2	68	
40	3	5	8	6	7	4	4	4	5	4	7	6	6	2	8	5	8	5	3	6	4	5	4	7	126	
41	3	4	5	6	6	2	7	2	4	2	4	3	6	2	6	5	4	6	3	4	4	3	2	3	96	
42	4	3	7	6	6	4	7	5	7	3	6	6	7	4	7	6	7	5	2	6	5	7	6	6	132	
43	4	7	2	3	3	7	6	6	3	3	3	7	3	2	6	4	6	3	2	9	2	7	3	3	104	
44	5	5	8	8	8	7	7	6	8	5	6	8	6	6	8	8	9	6	7	6	8	6	6	8	165	
45	2	4	2	5	3	4	6	4	2	5	4	6	2	4	4	7	4	2	2	6	2	5	2	2	89	
46	6	4	7	7	8	5	5	4	7	4	4	5	6	8	8	7	9	4	4	5	5	7	3	5	137	
47	6	4	8	9	8	8	6	6	8	4	6	10	6	7	10	6	10	8	6	10	6	5	6	9	172	
48	2	3	2	2	2	4	7	2	2	3	3	5	2	2	3	3	4	3	2	6	2	3	2	2	71	
49	4	4	6	6	6	6	4	4	8	4	9	5	4	3	6	6	6	4	2	8	4	6	3	6	124	
50	4	4	6	6	8	8	6	7	6	4	9	8	6	4	8	8	7	4	3	8	4	6	9	7	150	
51	6	4	7	6	10	5	6	6	10	6	9	6	7	6	9	10	5	7	6	6	5	6	7	9	164	
52	3	4	6	4	4	3	5	6	5	4	5	7	4	4	6	8	7	8	6	6	6	6	6	4	127	
53	3	4	2	5	5	6	5	6	6	4	6	6	6	2	5	4	5	3	3	2	3	2	6	3	102	
54	4	4	4	2	4	6	3	6	2	4	6	6	3	2	6	6	6	2	2	6	4	6	2	4	100	
55	5	4	10	6	10	6	4	7	9	4	5	5	6	6	9	9	9	5	4	5	5	7	2	8	150	
56	4	4	5	6	5	6	3	5	5	6	6	5	4	2	4	5	5	4	4	6	5	4	8	5	116	
																									Promedio	122
																									Desviación estándar	26.3

Fuente: directa.

Anexo 11.- Concentrado de los datos de las 8 categorías específicas de la EMED

Tabla 163 Concentrado de datos de las ocho categorías de la EMED.

Número	Factores de personalidad	Alumnado	F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	F.O.D. Poco control de la administración	Factores de trabajo docente	Factores sociales	F.O.I. Relacionados con trato justo y ligados a la personalidad	F.O.I. Procedimientos claros	Estrés
1	10	10	11	17	6	19	14	15	102
2	11	17	8	15	16	9	9	12	97
3	9	12	11	15	21	18	7	6	99
4	13	12	18	21	18	19	19	19	139
5	18	10	14	20	14	18	22	15	131
6	20	15	20	17	16	17	17	20	142
7	13	15	11	15	16	19	17	14	120
8	7	8	16	11	20	15	10	11	98
9	10	11	15	15	13	19	20	19	122
10	6	14	6	6	13	7	6	6	64
11	10	14	17	20	14	12	15	13	115
12	11	16	9	15	24	11	14	16	116
13	9	18	9	11	13	10	11	9	90
14	26	16	26	23	22	19	26	30	188
15	14	19	20	20	16	16	19	18	142
16	11	12	9	8	17	17	9	9	92
17	14	15	18	18	16	18	19	18	136
18	8	19	11	9	14	13	13	15	102
19	15	19	16	18	17	14	16	20	135
20	12	16	15	19	17	14	15	16	124
21	10	12	16	10	11	15	13	16	103
22	12	15	19	19	20	15	23	13	136
23	11	17	11	14	24	12	16	22	127
24	12	15	14	21	10	13	20	14	119
25	23	18	22	18	20	17	15	20	153
26	12	14	12	16	20	13	14	14	115
27	12	9	14	16	18	14	15	16	114
28	11	12	12	14	15	11	12	13	100

Fuente: directa.

Anexo 12.- Concentrado de los datos de las categorías generales de la EMED

Tabla 164 Concentrado de datos de las ocho categorías de la EMED (continuación).

Número	Factores de personalidad	Alumnado	F.O.I. Intervención pertinente de la Administración	F.O.D. Poco control de la administración	Factores de trabajo docente	Factores sociales	F.O.I. Relacionados con trato justo y ligados a la personalidad	F.O.I. Procedimientos claros	Estrés
29	8	11	12	12	13	15	19	15	105
30	14	16	16	25	18	17	19	20	145
31	18	16	19	18	12	25	15	18	141
32	8	10	8	16	10	11	11	15	89
33	11	11	18	13	18	19	16	12	118
34	18	23	23	21	12	19	14	20	150
35	17	16	17	15	14	19	18	21	137
36	10	20	21	19	14	12	12	13	121
37	20	16	27	18	21	22	21	22	167
38	20	16	18	17	20	17	22	23	153
39	7	10	8	8	7	14	7	7	68
40	12	14	17	18	12	13	18	22	126
41	9	9	14	12	11	12	14	15	96
42	12	13	18	19	16	15	20	19	132
43	13	17	8	12	19	14	9	12	104
44	20	16	24	23	20	18	20	24	165
45	10	14	11	11	14	12	8	9	89
46	15	15	19	19	14	17	17	21	137
47	22	13	20	25	20	25	20	27	172
48	9	9	7	8	13	11	7	7	71
49	11	14	16	15	14	15	21	18	124
50	15	14	18	22	21	16	21	23	150
51	18	16	22	18	17	19	26	28	164
52	16	14	20	17	14	18	14	14	127
53	12	10	9	16	17	7	18	13	102
54	12	14	14	10	15	10	11	14	100
55	14	15	24	17	17	16	20	27	150
56	13	14	15	19	14	12	15	14	116
Promedio									122.4
Desviación estándar									26.32

Fuente: directa.

Anexo 13- Concentrado de los datos de las 12 categorías especiales de la EMMD

Tabla 165 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación).

Número de maestro	Relación maestro-alumno	Confianza	Distancia maestro alumno	Libertad-orden	Actividad maestro alumno	Motivación	Intereses de los alumnos	Experimentación	Ritmo de la clase	Inducción deducción	Imitación creatividad	Énfasis individuo-grupo	Metodología Tradicionalista
1	2	2	6	6	4	2	10	2	2	6	2	2	46
2	7	6	4	6	5	5	8	4	7	8	5	4	69
3	6	3	7	7	3	6	5	3	6	5	8	6	65
4	4	5	5	6	3	6	8	3	7	6	7	5	65
5	3	4	7	8	10	6	6	6	4	9	6	5	74
6	6	5	6	6	5	5	6	4	8	6	6	4	67
7	4	2	5	4	5	4	6	3	4	5	5	4	51
8	5	5	6	5	6	3	8	5	5	6	6	5	65
9	4	4	4	6	5	5	6	3	5	6	8	8	64
10	7	7	6	6	5	4	5	3	7	7	6	5	68
11	6	4	7	7	8	2	8	5	8	6	7	8	76
12	5	4	7	6	5	3	7	4	7	7	3	4	62
13	2	2	5	5	6	4	4	2	4	6	5	4	49
14	2	2	3	2	2	2	7	2	4	4	2	2	34
15	5	5	5	8	3	4	8	6	5	5	4	3	61
16	5	2	4	4	5	2	8	3	2	7	2	5	49
17	4	7	6	7	6	6	7	4	6	5	4	4	66
18	8	7	7	5	5	3	6	3	6	5	5	5	65
19	7	4	6	6	5	5	6	5	7	6	5	5	67
20	7	4	6	6	5	5	6	5	7	6	5	5	67
21	3	5	6	8	6	4	8	7	7	6	4	4	68
22	8	8	7	7	4	4	7	4	6	4	3	4	66
23	6	5	9	9	8	7	8	4	5	5	8	6	80
24	9	6	7	6	7	3	8	7	6	8	5	9	81
25	6	5	3	6	5	9	7	5	7	7	5	3	68
26	5	3	4	6	2	4	5	2	4	5	2	2	44
27	7	7	7	4	6	3	8	5	7	6	6	3	69
28	6	6	7	6	6	4	6	5	6	7	6	5	70

Fuente: directa.

Anexo 14.- Concentrado de los datos de las 12 categorías específicas de la EMMD (continuación)

Tabla 166 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMMD (continuación).

Número de maestro	Relación maestro-alumno	Confianza	Distancia maestro alumno	Libertad-orden	Actividad maestro alumno	Motivación	Intereses de los alumnos	Experimentación	Ritmo de la clase	Inducción deducción	Imitación creatividad	Énfasis individuo-grupo	Metodología Tradicionalista
29	3	2	3	4	4	2	8	2	4	4	5	2	43
30	6	7	4	4	8	2	8	4	7	8	6	2	66
31	6	6	7	6	7	8	6	6	6	6	5	5	74
32	8	4	8	3	7	3	5	3	3	7	3	4	58
33	6	3	8	8	4	2	7	5	7	7	3	3	63
34	5	5	4	5	4	4	6	3	6	7	4	4	57
35	5	3	5	6	4	4	6	4	4	6	4	4	55
36	3	4	5	8	5	7	8	4	8	6	6	5	69
37	6	2	4	5	2	5	3	3	3	4	2	2	41
38	4	4	3	7	4	5	5	3	4	4	3	3	49
39	2	2	2	4	7	3	7	6	2	7	5	6	53
40	5	3	3	5	5	5	6	4	4	6	2	4	52
41	5	2	4	5	5	5	4	4	5	5	3	5	52
42	5	3	6	7	7	5	7	2	6	10	4	2	64
43	2	6	5	4	4	3	7	2	3	4	3	4	47
44	6	7	7	8	5	5	8	4	6	5	5	4	70
45	6	2	2	4	6	3	6	3	7	6	4	3	52
46	2	2	4	6	5	3	7	4	8	7	7	5	60
47	2	2	6	8	4	2	6	2	2	7	6	6	53
48	5	2	3	6	3	2	6	2	5	10	5	4	53
49	7	5	6	5	5	3	8	4	7	5	4	5	64
50	4	4	6	6	5	3	6	6	5	8	9	4	66
51	6	6	7	5	5	6	7	6	5	6	7	5	71
52	4	3	4	4	4	6	9	6	7	8	5	3	63
53	8	7	5	5	7	3	4	5	7	8	5	5	69
54	4	6	6	7	8	10	7	5	6	7	5	6	77
55	5	3	3	4	5	6	8	3	6	4	3	2	52
56	7	7	7	8	6	6	8	6	6	6	5	6	78
Promedio													61.55
Desviación Estándar													10.44

Fuente: directa.

Anexo 15.- Concentrado de los datos de las 24 categorías de la EMED (continuación)

Tabla 167 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación).

Número de maestro	Relación rica-escasa	Aula Laboratorio-Auditorio	Conocimiento construido-impuesto	Metodología pasiva-activa	Metodología Tradicionalista
1	10	12	14	10	46
2	17	16	19	17	69
3	16	16	14	19	65
4	14	15	18	18	65
5	14	24	16	20	74
6	17	16	18	16	67
7	11	13	13	14	51
8	16	14	18	17	65
9	12	16	14	22	64
10	20	15	15	18	68
11	17	17	21	21	76
12	16	14	18	14	62
13	9	15	10	15	49
14	7	6	13	8	34
15	15	15	19	12	61
16	11	11	13	14	49
17	17	19	17	13	66
18	22	13	15	15	65
19	17	16	18	16	67
20	17	16	18	16	67
21	14	18	22	14	68
22	23	15	17	11	66
23	20	24	17	19	80
24	22	16	21	22	81
25	14	20	19	15	68
26	12	12	11	9	44
27	21	13	20	15	69
28	19	16	17	18	70

Fuente: directa.

Anexo 16.- Concentrado de los datos (continúa de la anterior)

Tabla 168 Concentrado de los datos de las 24 categorías específicas de la EMED (continuación).

Número de maestro	Relación rica-escasa	Aula Laboratorio-Auditorio	Conocimiento construido-impuesto	Metodología pasiva-activa	Metodología Tradicionalista
29	8	10	14	11	43
30	17	14	19	16	66
31	19	21	18	16	74
32	20	13	11	14	58
33	17	14	19	13	63
34	14	13	15	15	57
35	13	14	14	14	55
36	12	20	20	17	69
37	12	12	9	8	41
38	11	16	12	10	49
39	6	14	15	18	53
40	11	15	14	12	52
41	11	15	13	13	52
42	14	19	15	16	64
43	13	11	12	11	47
44	20	18	18	14	70
45	10	13	16	13	52
46	8	14	19	19	60
47	10	14	10	19	53
48	10	11	13	19	53
49	18	13	19	14	64
50	14	14	17	21	66
51	19	16	18	18	71
52	11	14	22	16	63
53	20	15	16	18	69
54	16	25	18	18	77
55	11	15	17	9	52
56	21	20	20	17	78
Promedio					61.55
Desviación estándar					10.44

Fuente: directa.