



**UNIVERSIDAD
INSURGENTES**

Plantel Xola

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON
INCORPORACIÓN A LA UNAM CLAVE 3315-25**

“EL ESTRÉS LABORAL Y SU INTERRELACIÓN CON LA
RESILIENCIA EN UN GRUPO DE PROFESORES DE IXTAPALUCA
ESTADO DE MÉXICO”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO/A EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N

MARICELA GARCÍA CRUZ
DAVID ROJAS ESCOBAR

ASESORA: MTRA. ANA LUISA SERNA URIBE



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mí pequeñita Lizeth que con el corazón lleno de tristeza tuve que sacrificar horas de convivencia, cuidados y juegos para poder terminar mi carrera. Agradeciendo siempre que al verme por la noche, brille su mirada y corra con alegría a darme un fuerte abrazo, brindándome sonrisas y miles de besos, demostrándome así su gran cariño. Para ti hija que desde que naciste eres mi mayor fortaleza, inspiración y mi mayor alegría. Te amo Lizeth gracias por existir en mi vida.

Mamá agradezco con todo mi corazón la ayuda y apoyo que siempre me has brindado, principalmente con el cuidado de mi hija. Gracias por acompañarme en la alegría y en la tristeza, tú siempre has sido para mí una súper mujer que me ha enseñado a luchar en la vida. Ahora que termino mis estudios esta última etapa significa la culminación de tus esfuerzos combinados con los míos. Gracias mamá.

A mi papá a quien estaré siempre agradecida por todos sus esfuerzos y sacrificios pero sobre todo por la ayuda y cariño que siempre me has dado. Desde niña me enseñaste a esforzarme, así como la honradez y la perseverancia. Ahora que culmino esta etapa profesional tú también eres parte importante de mi logro, pues tus esfuerzos se ven reflejados en mí. Gracias Padre.

A mis hermanas Gabriela, Raquel y Martha que aunque pareciera que nunca podríamos superar las adversidades que nos impuso la vida, siempre pudimos resolverlas juntas. Les agradezco no solo por estar presentes sino porque durante este trayecto me han formado también como persona, siempre recordaré los momentos de felicidad y las enseñanzas que aunque no lo parezca les he aprendido. Gracias hermanas

David este es un logro más en nuestras vidas, un reconocimiento a nuestro trabajo, a las horas de dedicación a los estudios. Valió la pena todo el esfuerzo, mi amorcito. Valió que cada día nos viéramos un ratito menos para ahora poder celebrar. También te agradezco por apoyarme en los momentos en los que me siento afligida y siempre tienes las palabras correctas para darme ánimo e impulsarme para creer en mí y que pudo lograr lo que me proponga.

Para mis maestros Ana Luisa Serna, Blanca Perla Ruíz, Cesar Javier Arámbula y José Briam González, mi gratitud y cariño por su infinita paciencia y profesionalismo. Importante ha sido su presencia en mi vida, mi respeto para ustedes mis queridos profesores.

Maricela García Cruz

Agradecimientos

Gracias a la vida por ponerme en el camino de esta bella carrera que es la Psicología, porque también he aprendido lo necesaria que es para poder aliviar todos esos momentos difíciles por los que pasamos todas las personas sin excepción.

A mi mamá y a mi hermana por ser las mujeres que son, gracias por formar en mí a un buen hombre con valor y respeto hacia los demás. Gracias por ser siempre tan amorosas y comprenderme con todo y mis pensamientos locos. Por ser ejemplo de perseverancia, compromiso y todas aquellas cosas positivas que un profesional pudiera tener. Saben que no hay manera de pagar su apoyo, y la única forma en la que lo puedo hacer es siendo un buen psicólogo. Gracias las amo mucho.

A mi sobrino Alan porque es mi chaparrito consentido, por ser la chispa que detona las risas y la diversión. Ojalá algún día cuando seas grande puedas leer este trabajo y te animes a ser psicólogo, como dices que quieres ser. Te amo chaparrito.

Mary gracias por ser parte de mi vida, por estar conmigo estos casi ocho años. Sabes que te amo mucho te doy la gracias por amarme y comprenderme. Por estar a mi lado en los buenos y malos momentos, por ayudarme a aliviar las situaciones difíciles. Por regañarme cuando no tengo la razón y hacerme comprender. Por hacerme reír con tus ocurrencias como cuando me dices que soy muy fumado. Gracias por ser parte y apoyo de este trabajo, que juntos sacamos adelante y al cual también dimos forma.

Dr. José Briam Limón González sabe que le estoy enormemente agradecido por la enseñanza y ayuda dentro y fuera de la escuela. Por conocer parte de mi vida y brindarme herramientas para saber desarrollarla mejor. Por exigirme calidad en todo lo que hago y por transmitirme su manera de pensar. Por ser la persona accesible que es sin importar la situación, por nunca hacer aburridas sus clases ni tampoco el aprendizaje. Le agradezco mucho porque este trabajo tiene también forma gracias a usted.

Al maestro Cesar Javier Arámbula Ríos quien despertó el interés por el tema de la resiliencia. Por hacerme comprender lo importante que es la resiliencia en el contexto de la salud mental. Le doy las gracias también por transmitirme ese gran conocimiento con el que cuenta. Porque cada una de sus clases fue de enriquecimiento personal.

A mi asesora la maestra Ana Luisa Serna por apoyarme en esta investigación, por compartir sus conocimientos y experiencia para realizar esta tesis. Por hacerme ver con claridad mis ideas y poder plasmarlas. Gracias por todo.

Gracias a cada uno de mis maestros de la UIN que sin su enseñanza y ayuda no podría haber concluido mi carrera. Siempre los recordare con mucha admiración y aprecio.

A los maestros de las primarias que participaron y que gracias a ellos se logró que esta investigación se pudiera realizar. Mi respeto hacia su profesión, que en ocasiones es poco reconocida y remunerada.

David Rojas Escobar

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. Estrés Laboral	5
1.1 Antecedentes históricos del estrés.....	5
1.2 Definición de estrés y estrés laboral.....	7
1.3 Tipos de Estrés Laboral.....	8
1.4 Causas del Estrés Laboral.	10
1.5 Síntomas, efectos y consecuencias del estrés.....	14
1.6 Recursos ante el estrés	16
1.7 Personalidad y estrés	18
1.8 Estrés en las profesiones	21
1.9 Estrés en el docente	22
1.10 Al respecto de la reforma educativa.....	24
1.10.1 Reforma educativa como sinónimo de estrés laboral	26
Capítulo 2. Resiliencia.....	28
2.1 Definición de resiliencia	28
2.2 Características de las personas resilientes.....	30
2.3 Factores de riesgo para la resiliencia	32
2.4 Factores protectores para la resiliencia	34
2.5 Modelos explicativos de la resiliencia	38
2.5.1 Modelo compensatorio	38
2.5.2 Modelo desafiante	38
2.5.3 Modelo de protección y vulnerabilidad.....	39

2.5.4 El modelo ecológico de Bronfenbrenner	39
2.5.5 Modelo familiar de ajuste y adaptación.....	40
2.5.6 Modelo de interacción-evolución de la resiliencia	41
2.5.7 El modelo de Vanistendael	41
2.5.8 Modelo integrador de la resiliencia	42
2.6 ¿Cómo son los profesores resilientes?	43
Capítulo 3. Maestros	46
3.1 Contexto al que se enfrentan los maestros	46
3.2 Desarrollo del maestro	48
3.3 Las funciones del docente	50
3.4 Mejores Escuelas.....	52
3.5 Las competencias en la docencia	55
3.5.1 Definición	55
3.5.2 Las competencias que necesita el docente.....	56
Capítulo 4. Investigaciones Relacionadas	60
4.1 Investigación de estrés	60
4.2 Investigación de resiliencia	63
Capítulo 5. Metodología	68
5.1 Justificación.....	68
5.2 Planteamiento del problema.....	69
5.3 Objetivos	70
5.3.1 Objetivo general	70
5.3.2 Objetivos específicos.....	70
5.4 Variables	70
5.5 Hipótesis.....	70

5.6 Definición conceptual	71
5.6.1 Estrés laboral	71
5.6.2 Resiliencia	71
5.7 Definición operacional	71
5.8 Tipo de estudio	72
5.9 Diseño de investigación	73
5.10 Escenario	73
5.11 Muestra.....	73
5.12 Muestreo.....	73
5.13 Criterios:.....	73
5.13.1 El criterio de inclusión fue:	73
5.14 Instrumentos	73
5.15 Procedimiento	78
Capítulo 6. Resultados	79
Capítulo 7. Discusión.....	93
Capítulo 8. Conclusiones	98
Referencias.....	103
Anexos	112

Resumen

En su trabajo, a los docentes se les presentan constantemente retos o adversidades a las cuales se tienen que enfrentar para poder cumplir con su función como miembros del contexto educativo. Uno de sus mayores retos en su función es enfrentar o manejar el estrés que su trabajo les produce, el estrés es resultado de distintas fuentes que van desde el control de su grupo hasta el poco reconocimiento de su labor. Ante el estrés como situación adversa, también existen diversas maneras de afrontarlo, entre una de ellas se encuentra la resiliencia que tienen los maestros. La resiliencia ayuda a manejar o soportar el impacto del estrés sobre la actividad del maestro, además logra provocar un aprendizaje favorable de aquellas experiencias que sean percibidas como desagradables. El objetivo de esta investigación fue conocer la relación entre el estrés laboral y la resiliencia en profesores de educación básica de nivel primaria. La muestra estuvo conformada por 60 docentes de primaria de Ixtapaluca Estado de México, 39 mujeres y 21 hombres. La media de edad para las mujeres fue de 39.44 y para los hombres fue de 40.62, los instrumentos que se emplearon fueron la Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos de Saavedra y Villalta (2008) y el Inventario de Estrés para Maestros (IEM), versión del Teachers Stress Inventory (Boyle & Borg, 1995), a éste último se le agregaron dos reactivos (21 y 22) para evaluar el estrés relacionado con la nueva reforma educativa y con la zona de trabajo. Los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre el estrés laboral y la resiliencia en los docentes de educación básica de nivel primaria.

Palabras clave: resiliencia, estrés laboral, maestros, docencia.

Introducción

Sloan y Cooper (1988), mencionan que el estrés laboral es un desajuste entre el sujeto y su trabajo, y esto es entre sus habilidades y las exigencias del empleo. Indican que el lugar de trabajo es un complejo sistema social tanto para el estrés como para la satisfacción laboral.

Actualmente el ritmo de vida que se lleva genera demasiadas demandas para aquellos que están inmersos en el ámbito laboral. Estas demandas provocan estrés que repercute en el bienestar físico y mental del trabajador. El estrés se presenta en mayor parte en aquellas profesiones que están en constante interacción con las personas.

Una de las profesiones que siempre está en interacción con personas es la docencia, ello sin importar el nivel educativo donde se impartan clases. El ser maestro implica estar sometido a las exigencias administrativas, educativas, gubernamentales y las demandas de alumnos y de padres de familia. El ambiente en el que se desenvuelve el maestro junto con los factores antes mencionados pueden ser generadores de estrés.

Desde el punto de vista de la psicología, es importante comprender que el maestro, presenta una carga de estrés la cual no solo puede afectar sus relaciones laborales sino también su ámbito familiar. Por lo que sus relaciones afectivas se ven alteradas debido a la sobre carga de trabajo que puede llegar a rebasar sus capacidades de interacción con los demás.

A pesar de existir factores de riesgo que provocan estrés también existen factores protectores que ayudan a disminuir o manejar el impacto que el estrés tiene sobre la persona.

Un factor protector del cual se puede hablar es la resiliencia, Munist, Suárez, Krauskopf y Silbar (2007) la definen como una configuración de capacidades y conductas

que están enfocadas a continuar con el sentido de la vida y desarrollarse frente a la adversidad para aliviar consecuencias psicológicas, fisiológicas, y sociales provenientes de situaciones traumáticas.

La resiliencia ayuda a generar herramientas para afrontar el estrés y las situaciones adversas que éste representa, por ello es importante trabajar y fomentar la resiliencia no solo en los alumnos sino también en los maestros. Pues como lo mencionan González y Valdez (2006) es poco realista pretender que los alumnos sean resilientes si sus docentes no lo son. Si los docentes mismos están en situaciones adversas que apenas soportan, cómo pueden encontrar la energía y la fuerza necesarias para promover la resiliencia entre sus alumnos.

La resiliencia es importante porque les brinda herramientas a los maestros para poder trabajar de manera adecuada y poder relacionarse con los demás. El relacionarse con sus pares ayuda a crear redes de apoyo dentro del trabajo que favorecen al funcionamiento de los maestros. El contar con estas redes de apoyo ayuda al docente a manejar situaciones adversas, ya que a través del intercambio de información y experiencias se puede aprender cómo abordar o tratar distintas situaciones que se presenten.

La resiliencia puede ayudar a disminuir los niveles de estrés, esto sirve para que los maestros no se vean incapacitados en sus actividades dentro y fuera de su trabajo. Por otro lado si los docentes tienen altos niveles de estrés su resiliencia se verá afectada ya que las herramientas para hacer frente al estrés pueden llegar a ser insuficientes.

El propósito de este estudio es conocer la relación que existe entre el estrés laboral y la resiliencia. Además abordar el tema relacionado con la resiliencia en docentes, ya que actualmente existen muy pocos estudios al respecto, existen algunos en el ámbito escolar sin

embargo dichos estudios están enfocados a los alumnos. También lo que se pretende con esta investigación es conocer el porcentaje de maestros con estrés laboral y el porcentaje de maestros con resiliencia, así como determinar los niveles de estrés y resiliencia.

Por lo anterior, el presente trabajo está conformado por ocho capítulos. En el primero de ellos se abordan los antecedentes históricos del estrés, definición de estrés y estrés laboral, tipos de estrés laboral, causas, síntomas, efectos y consecuencias, recursos ante el estrés, personalidad, estrés en las profesiones y la docencia, y por último la relación entre la reforma educativa y el estrés. En el segundo se habla sobre la definición de resiliencia, características de las personas resilientes, factores de riesgo, factores protectores, modelos explicativos de la resiliencia y cómo son los profesores resilientes. El tercer capítulo habla sobre el contexto al que se enfrentan los maestros, desarrollo del maestro, las funciones del docente, mejores escuelas y las competencias en la docencia. En el capítulo cuarto se mencionan las investigaciones previas sobre las variables abordadas en nuestro estudio. En el quinto capítulo se describe la metodología de esta investigación. En el sexto capítulo se muestran los resultados encontrados de la aplicación de los instrumentos. En el capítulo siete se discuten los resultados confrontados con la teoría e investigaciones. Finalmente en el capítulo ocho se realizan las conclusiones obtenidas del estudio.

Capítulo 1. Estrés Laboral

En el capítulo se abordará el tema de estrés actualmente presente en la vida de los individuos. Se inicia con la descripción de la palabra estrés, quiénes hicieron los primeros estudios sobre éste tema hasta llegar a definir como tal al estrés, para a partir de esto definir el estrés laboral, los síntomas y consecuencias que presenta, los recursos que puede utilizar el individuo para contrarrestarlo. Cómo se puede ver afectado el individuo; también las diversas profesiones que se pueden ver más agobiadas, entre ellas la docencia.

1.1 Antecedentes históricos del estrés

Stora (2006) comenta que la palabra estrés proviene del latín *stringere* que significa oprimir, apretar, atar, que en francés dio origen a “*estrechar*”, rodear con el cuerpo, con los miembros, apretando con fuerza, acompañado de sentimientos opuestos. Otra palabra derivada de *stringere* es sentimiento de abandono, de soledad, de impotencia que se experimenta durante alguna situación de necesidad, peligro o sufrimiento.

Lumsden (citado en Lazarus, 2000) menciona que para el siglo XIV la palabra estrés se usó por primera vez en un sentido no técnico para referirse a las dificultades, luchas o adversidad o aflicción. A finales del siglo XVIII, el físico-biólogo Robert Hooke contribuyó formulando un análisis de ingeniería sobre el estrés. Contempló la cuestión práctica de un modo en el que deberían diseñarse las estructuras creadas por el hombre; como los puentes para soportar cargas pesadas sin derrumbarse, las cuales tenían que resistir los fuertes vientos, los temblores y otras fuerzas de la naturaleza. Hooke originó tres conceptos básicos carga, estrés y tensión. La carga son fuerzas externas, como el peso; el estrés es el área sobre la que

se aplica la carga y la tensión es la deformación de la estructura producida por la carga y el estrés.

A finales del siglo XIX, el fisiólogo francés llamado Claude Bernard propuso que, a pesar de que un ambiente externo cambie el medio interno ("*milieu intérieur*") de cada organismo vivo debe permanecer más o menos constante; esta constancia interna sería una garantía para que la vida de los sujetos pudiera desarrollarse con libertad y autonomía (Cruz y Vargas, 2001).

En el año 1914, el fisiólogo Walter Cannon (citado en Redolar, 2011) conceptualizó al estrés como un síndrome de lucha-huida y agregó el concepto de homeostasis para describir la disposición que poseen la mayoría de los seres vivos para mantener el equilibrio fisiológico. Realizó múltiples estudios en los que estableció la existencia de muchos mecanismos con los que el organismo se protege frente a circunstancias como el hambre, la sed, las hemorragias, los cambios de temperatura, es decir, que exista un equilibrio para distintos componentes fisiológicos del individuo. Entre las respuestas fisiológicas emitidas en situaciones de emergencia como dolor y la ira, destacó la importancia de la activación del sistema nervioso simpático, dicha activación prepara al cuerpo para afrontar situaciones de peligro.

Selye (1960) hizo una de las primeras investigaciones sobre los efectos del estrés en el cuerpo, definió el estrés como el estado que se manifiesta por un síndrome que consiste en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico pero sin una causa particular, una respuesta indeterminada del organismo a cualquier demanda realizada sobre él.

Posteriormente Mason (1971) replanteó la teoría de Selye, mencionando que los estímulos estresantes producen el síndrome general de adaptación, siempre y cuando el sujeto perciba la situación como amenazante, remarcando también las causas sociales.

1.2 Definición de estrés y estrés laboral

Selye (1936; citado en Bensabat 1994) define el estrés como cualquier demanda, física, psicológica o emocional, buena o mala que provoca una respuesta biológica del organismo, idéntica o estereotipada.

Por otra parte Lazarus y Folkman (1991) definen al estrés como el resultado de la relación entre el individuo y el ambiente, evaluado por el sujeto como amenazante, el cual desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar.

Mientras que Otero (2011) guiado por definiciones interactivas o transaccionales, menciona que el estrés ya no es considerado sólo como un estímulo, tampoco únicamente como respuesta, sino como un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y su medio; una peculiar relación que depende tanto de la valoración cognitiva que la persona hace de las situaciones, como del modo con el que intenta afrontarlas.

Buceta, Bueno y Mas (2001) mencionan que el estrés es una respuesta general del organismo ante demandas internas o externas que en un principio resultan amenazantes, consistiendo, básicamente en una movilización de recursos fisiológicos y psicológicos para poder enfrentar cualquier demanda.

Algunas de las definiciones anteriores han servido para construir otras, pero abordadas desde el ámbito laboral, éstas se citarán a continuación.

Sloan y Cooper (1988) mencionan que el estrés laboral es un desajuste entre el sujeto y su trabajo, esto es, entre sus habilidades y las exigencias del empleo. Indican que el lugar de trabajo es un complejo sistema social tanto para el estrés como para la satisfacción laboral.

Para Martínez (2004) el estrés laboral es un proceso escalonado que comienza con síntomas leves, como puede ser cansancio o fatiga que no se alivia y conforme pasa el tiempo pasan a ser mayores las molestias. Pines y Aronson (1988) consideran que además de la fatiga, el estrés combina sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general y baja autoestima.

Otra opinión es la de Orlandini (2014) quien considera el estrés laboral como el malestar y las enfermedades ocasionadas por las tareas y las organizaciones donde trabaja la persona.

El estrés laboral es la reacción adversa que surge cuando las demandas laborales de varios tipos y combinaciones exceden la capacidad y los medios de una persona para hacerles frente (Health and Safety Executive, 1999).

Para Mingote y Pérez (1999) el estrés laboral es el desequilibrio mantenido entre las demandas que el ejercicio profesional exige y las capacidades de afrontamiento que tiene el trabajador.

1.3 Tipos de Estrés Laboral

Dependiendo del trabajador o individuo, y según como sea su carácter y otras características personales, será la respuesta que presente ante una situación de estrés, y éste será diferente para cada individuo, ya que ciertas situaciones muy estresantes para unos,

pueden ser poco estresantes para otros. Según Slipack (1996; citado en Campos 2006), existen dos tipos de estrés laboral:

1. El episódico: es aquel que ocurre momentáneamente, es un estrés que no se tiene por mucho tiempo y luego de que se enfrenta o resuelve desaparecen todos los síntomas que lo originaron. Un ejemplo de este tipo de estrés es el que se presenta cuando un trabajador es despedido de su empleo.
2. El crónico: se puede presentar cuando la persona se encuentra sometida a las siguientes situaciones:
 - Ambiente laboral inadecuado.
 - Sobrecarga de trabajo.
 - Alteración de ritmos biológicos.
 - Responsabilidades y decisiones muy importantes.

El estrés crónico es aquel que se presenta varias veces o frecuentemente cuando un trabajador es sometido a un agente estresor de manera constante, por lo que los síntomas de estrés aparecen cada vez que la situación se presenta y mientras el individuo no afronte esa exigencia de recursos el estrés no desaparecerá.

De Rivera (2010) hace una clasificación de cuatro tipos de estrés laboral.

- Traumático: Profesiones en riesgo de exposición a un trauma psíquico (militares, policías, servicios de emergencia médica).
- Inespecífico: Sobrecarga laboral por trabajo excesivo, apremiante y descontrolado.
- Desgaste profesional (*burn out*): sobrecarga personal producida por la propia actividad en sí.

- Acoso psicológico (*Mobbing*): Sobrecarga interpersonal producida por los compañeros o por la organización.

1.4 Causas del Estrés Laboral.

Actualmente, el estrés es considerado como un proceso en el que influyen tanto los aspectos de la situación (demandas) como las características del sujeto (recursos). Cuando las demandas superan a los recursos la tendencia será producir una situación de estrés en la que, para cubrir las demandas, el sujeto intentará producir más recursos llegando el estrés en ocasiones hasta su fase final que es el agotamiento del sujeto. Esta situación de demanda de recursos está directamente relacionada con los factores psicosociales que inciden en el estrés laboral. Estos factores se consideran como riesgos, consecuencias, fuentes de vulnerabilidad, recursos y estrategias o barreras para la prevención. Como causa directa del estrés laboral se tienen los factores psicosociales totalmente relacionados por un lado con el tipo de trabajo, actividad, o profesión que el individuo ejerza y por otro lado con el ambiente laboral que rodea al individuo y la cantidad de recursos que se demanden a cada trabajador. Esto puede afectar a cada trabajador de distinta forma, ya que las exigencias son dictadas para todos independientemente de sus diferencias individuales (Cano, 2002).

Tver y Rice (1999) mencionan que las exigencias laborales que exceden la capacidad de un individuo son un detonante de estrés. La sobrecarga que implica trabajar varias horas sin descansar adecuadamente, al igual que cumplir horas adicionales son también causas de estrés. De la misma manera el trabajo que exige una concentración continua y decisiones relevantes, o presentan un alto grado de complejidad causan estrés que afecta la capacidad técnica o individual.

En cambio, Moreno (2001; citado en Martínez, 2004) encontró que personas con alto compromiso o conciencia social son más propensas a asumir responsabilidades extras y a caer a la larga en situación de estrés.

Por otro lado, Salanova (2009) propone cinco causas relacionadas con el estrés laboral

- Nuevas formas de contratos e inseguridad en el empleo, esto puede ser debido a las condiciones de contratación y la falta de expectativas laborales de los trabajadores.
- La edad de los trabajadores, las personas de mayor edad son más vulnerables que los jóvenes, esto va de acuerdo con las demandas actuales de trabajo.
- Insatisfacción en el trabajo, es debido al aumento de la carga física y mental del puesto que se tiene. Cuando hay una sobrecarga de trabajo y presión las consecuencias negativas para el trabajador podrían ser estrés y dolores musculares.
- Aumento de las demandas emocionales en el trabajo, algunas de las principales causas son la violencia y el acoso en el trabajo.
- Desequilibrio entre la vida laboral y vida privada, tales como horarios amplios o rotación del puesto asignado a los trabajadores.

De Rivera (2010) explica cómo la carga laboral puede ser inespecífica y que depende de las condiciones del trabajo, este puede ser excesivo o apremiante cuando se otorga una alta responsabilidad, además los recursos que se proporcionan son insuficientes para llevar a cabo la tarea. También puede estar específicamente vinculada con relaciones interpersonales anómalas o exigentes.

Kanner (1978; citado en De Rivera 2010) habla sobre fuentes inespecíficas de estrés en el trabajo, describe 17 aspectos que cuando están presentes, lo convierten en una

experiencia positiva y describe otros 14 cuya presencia hace que sea una experiencia negativa para el sujeto. Kanner explica que las condiciones positivas pueden llegar a compensar a las negativas; que las características positivas se relacionan con las oportunidades, premios, experiencias de logros y las negativas, con exigencias y presiones.

Características positivas del trabajo

1. Relativa diversidad de las tareas, que no hay monotonía.
2. Grado idóneo de dificultad y complejidad (ni mucha ni poca).
3. Autonomía para organizar el propio trabajo.
4. Realizar tareas con sentido, que se entienda para qué sirven.
5. Ver el resultado de los esfuerzos, experiencia de éxito en las actividades.
6. Feedback, información frecuente sobre los resultados que se están consiguiendo.
7. Posibilidad de autoexpresión y de manifestar sus ideas, actitudes y preferencias.
8. Posibilidad de autorrealización, de aprender y desarrollar los propios recursos personales y profesionales en el trabajo.
9. Posibilidad en la organización y en la política de la empresa.
10. Recompensas tangibles y materiales.
11. Sentirse apreciado.
12. Flexibilidad de salario y premios.
13. Buenas relaciones interpersonales.
14. Apoyo incondicional, sentirse parte integrante del conjunto, consideración incondicional positiva.
15. Sensación de comunicar y compartir con los compañeros.
16. Sintonía emocional con los compañeros.

17. Ambiente físico confortable.

Características negativas del trabajo

1. Amenazas de castigo.
2. Cambios frecuentes en las formas de hacer las cosas.
3. Poca actividad.
4. Mucha actividad.
5. Tener que demostrar la propia valía continuamente.
6. Tener que tomar muchas decisiones.
7. Riesgo físico.
8. Presión ambiental estresante.
9. Interferencias burocráticas.
10. Complicaciones administrativas.
11. Sentimientos de culpabilidad.
12. Respuesta emocional excesiva.
13. Excesivo compromiso con el trabajo.
14. Exigencias conflictivas por parte de otras personas.

También menciona que el estrés laboral concretamente interpersonal puede proceder de dos fuentes.

- a) De los receptores del esfuerzo laboral, que pueden ser los clientes o personas atendidas por el trabajador.
- b) De sus propios compañeros o de la estructura organizativa en la que se enfoca su labor.

En el primer caso puede desarrollarse el síndrome de desgaste profesional, el segundo caso se debe al acoso psicológico en el trabajo.

1.5 Síntomas, efectos y consecuencias del estrés.

Cano (2002) habla sobre cómo el estrés afecta a nivel biológico, psicológico y social. La mayor parte de los cambios biológicos que se producen en el organismo cuando está sometido a una reacción de estrés no son percibidos por el sujeto. A nivel psicológico los síntomas producidos por el estrés pueden ser fácilmente identificados por la persona que está sufriendo dichos cambios. La reacción más frecuente cuando la persona se encuentra sometida a una reacción de estrés es la ansiedad.

De acuerdo a este autor los síntomas de ansiedad más frecuentes son:

1. A nivel cognitivo-subjetivo:
 - Preocupación
 - Temor
 - Inseguridad
 - Dificultad para decidir
 - Miedo
 - Pensamientos negativos sobre sí mismo
 - Temor a la pérdida de control
 - Dificultad para concentrarse
2. A nivel fisiológico:
 - Sudoración
 - Palpitaciones

- Taquicardia
- Temblor
- Molestias de estómago
- Dificultades respiratorias
- Sequedad en la boca
- Dificultad para deglutir
- Dolor de cabeza
- Mareo
- Náuseas
- Fumar o comer en exceso
- Intranquilidad motora (movimientos repetitivos)
- Llorar quedarse paralizado

Cada vez que se está estresado el cuerpo entra en un estado de alerta que provoca tensión muscular en la espalda inferior, el cuello y los hombros, lo cual puede provocar dolor de cabeza por tensión. Otra consecuencia del estrés es que provoca que el estómago secrete ácido clorhídrico, el cual se usa para la digestión de la comida. Sin embargo, si el ácido es secretado cuando el estómago está vacío, puede quemar la membrana de recubrimiento del estómago, del esófago y de los intestinos superiores. Si la irritación se repite a lo largo de cierto periodo, puede provocar el desarrollo de úlceras (Tver y Rice, 1999).

De acuerdo con González, Moreno y Garrosa (2005) el estrés puede ser generado debido a las características de una tarea, así como del ambiente al que se ve expuesto y a las condiciones del lugar en donde se realizan las actividades, esto no solo puede tener consecuencias en la salud del individuo y su correcto funcionamiento dentro del trabajo,

también puede interferir en el procesamiento de información la cual va de la mano con una degradación del nivel de rendimiento.

Por otro lado Hockey (1986; citado en González, Moreno y Garrosa, 2005) dice que las situaciones estresantes pueden tener repercusiones en los incrementos de activación fisiológica y se pueden observar en algunos indicadores como la tasa cardiaca, el diámetro pupilar o los aumentos de determinadas hormonas en la sangre.

Otero (2011) menciona las consecuencias físicas, entre algunas de las más destacadas están el dolor de cabeza, problemas gastrointestinales, infecciones virales, desajustes en el sueño- vigilia, problemas dermatológicos y las patologías físicas (ej. úlceras pépticas, enfermedades coronarias, asma bronquial, impotencia, dolores crónicos, diabetes). En cuanto a las consecuencias para la salud mental las más importantes son la irritabilidad, el agotamiento emocional, olvido de cosas importantes, sentimientos de urgencia de tiempo, y cinismo y desconfianza.

1.6 Recursos ante el estrés

Arroba y James (1990) comentan que hablar y actuar asertivamente cuando se encuentra bajo estrés tiene tres ventajas: se siente mejor la persona, aumentan las posibilidades de mejorar las relaciones con los demás y existen más posibilidades de alcanzar las metas. La asertividad es una habilidad importante cuando se tiene que enfrentar una persona al estrés contemporáneo debido a que:

- Si la persona es asertiva puede aprender a lidiar mejor con su estrés.
- La asertividad contribuye a resolver los eventos y logra reducir el impacto global de éstos.

- Con la asertividad se puede aprender a decir no a demandas inapropiadas, poco realistas o excesivas. Aprender a decir no con propiedad equivale a reducir las presiones del entorno.

Gutiérrez y Ángeles (2012) mencionan que la autonomía, la percepción de control, la toma de decisiones en el trabajo y el apoyo social, son de suma importancia para mantener a los trabajadores sanos, satisfechos, contentos y productivos.

Estos autores dicen que la autonomía del empleado se refiere a la percepción que tiene en cuanto a su capacidad para organizar él mismo sus tareas o demandas de su trabajo. La percepción de control y apoyo social están asociadas con la satisfacción laboral y el compromiso con la organización.

Fernández y Garrido (1999; citados en Gutiérrez y Ángeles 2012) explican la existencia de una relación positiva cuando un trabajador puede ejercer sus propias habilidades con una gran satisfacción laboral y por consecuencia cuenta con mayor autoestima y menor número de quejas somáticas.

Peiró y Prieto (1996; citados en Gutiérrez y Ángeles 2012) proponen cinco mecanismos de afrontamiento:

- Planear, es la distribución del trabajo, organizado y dando prioridades para asegurar un desempeño eficiente.
- Búsqueda de apoyo social, establecer comunicación con los compañeros del trabajo, para encontrar apoyo.
- Retirarse, evitar situaciones estresantes.

- Restructuración cognitiva, redefinir la situación estresante y negativa como una experiencia con contenido positivo o neutro.
- Disminución de responsabilidad, implica reducir los niveles de participación, compromiso e implicaciones del trabajo.

Una opinión similar es la que propone Terry (1991; citado en Gutiérrez y Ángeles, 2012) quien dice que uno de los modos de afrontamiento ante el estrés va a quedar determinado por los recursos con los que cuenta la persona y su habilidad para aplicarlos a la situación. Para esto propone una clasificación de estos recursos de afrontamiento (Ver tabla 1).

1.7 Personalidad y estrés

Friedman y Rosenman (citados en Melgosa, 1995 y Bensabat, 1994) hacen la distinción de dos tipos de personalidades, las cuales llamaron tipo A y tipo B. Posteriormente estas dos clasificaciones dieron origen a un tercer tipo, la personalidad tipo C:

La personalidad tipo A corresponde a quienes exteriorizan su estrés por medio de reacciones excesivas. Estas personas reaccionan con irritabilidad y excesos de cólera ante los factores estresantes y viven constantemente bajo presión. Quienes tienen personalidad tipo A suelen tener problemas para relajarse, se aferran a sus trabajos, sacrificando su vida familiar y afectiva.

La personalidad tipo B corresponde a las personas que dominan de forma adecuada su estrés. Reaccionan con calma, con cordura y con una buena percepción de la situación. Su conducta es de tranquilidad, su expresión facial es relajada, evita las situaciones competitivas y rara vez se queja.

Tabla 1 Recursos de Afrontamiento

Recursos	Categoría	Descripción
Personales		
Físicos	Salud y energía	El bienestar físico es un recurso necesario para resistir a problemas e interacciones estresantes. Este recurso resulta ser especialmente importante cuando se requiere una movilización drástica y repentina, desde esta perspectiva, una persona enferma difícilmente podrá afrontar de forma eficaz dicha situación.
Psicológicos	Las creencias positivas y condiciones personales	Las creencias (esperanza y la fe) son recursos valiosos que ayudan a tranquilizar a la persona en situaciones adversas; éstas determinan la influencia en el proceso de evaluación de la situación y del estilo de afrontamiento respectivo. Tanto la naturaleza y el grado de generalización determinan el valor de la creencia como recurso propiamente dicho
Sociales		
Solución de problemas	Capacidad de análisis, planeación y decisión	Habilidad para la obtención de información pertinente que permite el análisis de la situación y de las posibilidades de acción, predecir posibles resultados, y realizar el plan de acción adecuado. Si no se tienen estos recursos, probablemente habrá un afrontamiento poco eficaz o simplemente no lo habrá
Habilidades sociales y apoyo social		Capacidad para comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada, funcional y efectiva. Permite la integración para trabajar en equipo. Brinda un apoyo informativo y emocional.
Recursos materiales		Dinero y bienes o servicios que se pueden adquirir, los cuales en un momento de crisis disminuyan el grado de vulnerabilidad de la persona y facilitan un mejor afrontamiento
Ambientales		Condiciones ecológicas, climatológicas, de hábitat que se aseguren niveles de seguridad, satisfacción y bienestar percibido

Adaptado de Terry (en Gutiérrez y Ángeles, 2012).

La personalidad tipo C se presenta en quienes son introvertidos y obsesivos, tienden a interiorizar su reacción al estrés. Aparentan ser resignadas y apacibles, pero se trata de una calma fingida, puesto que sufren en silencio.

El tipo de personalidad asociada al estrés es la tipo A que es un conjunto de conductas y características que incluyen ser competitivo, alto rendimiento, agresividad, impaciencia, inquietud, presenta discursos ofensivos y la característica de estar bajo la presión del tiempo y la responsabilidad (Cassidy, 2011). Los individuos con este tipo de personalidad también responder con ansiedad, fatiga, síntomas psicósomáticos o infartos de miocardio (Orlandini, 2014).

De la misma manera para Newstrom (2011) la vulnerabilidad al estrés se relaciona con las características tipo A y B. Las personas tipo A son agresivas y competitivas, son impacientes consigo mismas y con los demás y se rigen por presiones constantes de tiempo. Se exigen mucho incluso en momentos de recreación y esparcimiento, no se dan cuenta que muchas de las presiones que sienten son ocasionadas por ellas mismas y no por su ambiente. Por el estrés constante que presentan, son más propensas a padecimientos físicos como infartos de miocardio. En comparación las personas tipo B son más relajadas y tranquilas. Aceptan responsabilidades y saben trabajar en equipo más que competir entre ellas, son más relajadas con respecto a las presiones del tiempo, por lo que tienen menos problemas relacionados con el estrés.

El afrontamiento del estrés tiene diferentes consecuencias individuales según el procedimiento utilizado. Las distintas estrategias de afrontamiento pueden producir efectos nocivos sobre la salud, ya sea de forma directa como el aumento de la tensión arterial, o bien de forma indirecta como lo es comer y beber en exceso o por fumar y consumir drogas. Esto

llega a presentarse sobre todo en personas que son ambiciosas, competitivas, impacientes y hostiles, como aquellos con personalidad tipo A (Mingote y Pérez, 1999).

1.8 Estrés en las profesiones

En el ámbito laboral un nivel de tensión mínimo provoca que el trabajador muestre al máximo sus capacidades, los desequilibrios en éste ámbito pueden afectar el rendimiento personal y el de sus trabajos, a la vez que puede influir negativamente sobre el desarrollo personal y familiar (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1981; citados en López y Campos, 2002).

El desgaste profesional puede manifestarse de diferentes formas, esto puede ser desde un trastorno psicológico, como la depresión o desencadenarse un estrés crónico presentando insomnio, problemas gastrointestinales entre otras alteraciones. También se desvincula de su puesto de trabajo, sus responsabilidades y tareas, pierde la confianza en sus habilidades, y todo lo ve desde un punto de vista negativo (Martínez, 2004).

La perspectiva biopsicosocial de la salud ha puesto en los últimos años, una mayor apreciación sobre la relevancia del estrés laboral en las distintas profesiones. En el caso particular de los profesionales de la salud el estrés está cada día más presente, vinculados a éste ámbito se han señalado tres grupos principales de factores que posibilitan la aparición de estrés entre estos profesionales: a) mayor sobrecarga en la atención a los pacientes, lo que origina el aumento de la carga emocional y mental; b) mayores exigencias económicas, lo que provoca un aumento de las tareas de los profesionales sanitarios y c) un empeoramiento de las condiciones laborales, lo que incrementa los turnos de trabajo (Mingote, Jiménez y Gálvez, 2004).

Casalnueva y Di Martino (1994; citados en Acosta, 2008) evaluaron el grado de estrés en distintas profesiones, la calificación que se asignó para evaluar el nivel de estrés fue de 0 a 10.

Como se observa la tabla 2 muestra las profesiones con los niveles de estrés más altos.

Tabla 2. Nivel de estrés en determinadas profesiones

Profesión	Nivel de estrés
Mineros	8,3
Policías	7,7
Trabajadores de construcción	7,5
Pilotos de líneas aéreas	7,5
Periodistas	7,5
Dentistas	7,3
Médicos	6,8
Enfermeros	6,5
Paramédicos	6,3
Músicos	6,3
Profesores	6,2
Directores de personal	6,0

Adaptado de Casalnueva y Di Martino (en Acosta 2008).

1.9 Estrés en el docente

La profesión del docente es una de las más extensas, en cuanto a los años que laboran, y con mayor contacto con las personas como receptores de su actividad. La docencia ha venido experimentando la presión de la sociedad no sólo para impartir los conocimientos académicos, sino también para intervenir o corregir los problemas sociales (por ejemplo, las drogas, la delincuencia, entre otros). La escuela en sus diferentes niveles (preescolar, primaria, secundaria, prepa y universidad) promueve actividades de crecimiento personal y facilita el desarrollo de los futuros profesionales (Arrogante, 2014).

Para Ramos (1999) el trabajo del docente es tan pesado, que algunos de ellos deciden abandonar esta labor. Kyriacuo (2003) expone que los docentes pueden sufrir de ansiedad o estrés debido al mal comportamiento de los alumnos, las malas condiciones del trabajo, las presiones por el tiempo y el devaluado contexto escolar.

Travers y Cooper (1997) identificaron diez factores diferentes de estrés en el docente

1. Interacción docente/estudiante
2. Dirección/estructura de la escuela
3. Tamaño del aula/masificación
4. Cambios que tienen lugar en la enseñanza
5. Evaluación del profesorado
6. Preocupaciones directivas
7. Falta de estatus/promoción
8. Carencia de suplentes y de personal
9. Inseguridad laboral
10. Ambigüedad del papel del docente

Capel (1991) encontró que los niveles de estrés en el docente cambian en función del período del curso, estos cambios provocan altibajos según las actividades o vacaciones escolares.

Entre una de las principales causas de estrés en los docentes mexicanos se encuentran la incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus consecuencias en los derechos laborales de los profesores, la preocupación ante los nuevos cambios de la reforma educativa y las constantes modificaciones educativas (García y Barraza, 2014). La falta de información

sobre la reforma y los constantes rumores que se generan en torno a ella, además de las evaluaciones externas que exigen un dominio de los planes y programas de estudio generan estrés en los docentes (Madrigal y Barraza, 2014; citados en García y Barraza, 2014).

1.10 Al respecto de la reforma educativa

En el año 2012, el día 3 de diciembre, dos días después de que asumió la presidencia el Lic. Enrique Peña Nieto firmó junto con los tres principales partidos políticos (PRI, PAN y PRD) el Pacto por México, donde se anuncia la educación de calidad y equidad, en la cual se impulsará una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos: el primero trata de aumentar la calidad de la educación básica y que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA; el segundo menciona que incrementará la matrícula y mejorará la calidad en los sistemas de educación media superior y superior y el tercer objetivo explica que el Estado recuperará la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (López, 2013) .

Este mismo autor menciona algunas de las modificaciones que se hicieron en el Artículo 3° Constitucional, en esta nueva reforma se encuentra la calidad en la educación, la evaluación obligatoria, los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencia. En los Artículos 3° y 73 se señalan los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional.

Para Pineda, Gracida y Muñoz (2015) la reforma educativa, tal como se predefine en los cambios constitucionales, busca como objetivo central el incrementar la calidad de la educación pública obligatoria que incluye la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y

media superior. La tesis central es que sin buenos maestros, bien formados y con capacidad docente, no será posible lograr una buena calidad educativa.

Dichos autores hacen una síntesis de acuerdo al documento oficial, donde la reforma establece las siguientes medidas:

- La obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.
- El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos directivos mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de conocimientos y capacidades que correspondan a cada función, así como la sujeción al reconocimiento, los estímulos y permanencia en el servicio a la evaluación obligatoria. Todos estos procesos deberán establecerse en la Ley del Servicio Profesional Docente
- La creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa
- El fortalecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante el otorgamiento de su autonomía constitucional y la ampliación de sus facultades, incluidas la de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la de reglamentar las acciones de evaluación que realicen autoridades federales y locales.
- Un mandato al Poder Legislativo y a las autoridades que correspondan, según sus facultades, para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, ampliar el número de escuelas de tiempo completo, reforzar el sentido formativo de la evaluación, instituir un sistema nacional de información y gestión educativa, y prohibir el consumo en las escuelas de alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.

1.10.1 Reforma educativa como sinónimo de estrés laboral

La reforma transformará a la educación, pero el Estado no adquiere responsabilidades para garantizar un presupuesto suficiente, políticas adecuadas para el fortalecimiento de la escuela pública y el pleno respeto a los trabajadores de la educación (López, 2013).

Hernández (2013) explica que la reforma educativa mexicana no tiene un proyecto educativo definido. No hay nada en ella que explique hacia qué dirección se quiere ir en el aspecto pedagógico, ni cómo resolver los principales problemas del sector. No hay un solo planteamiento que aclare cómo terminar con la desigualdad y rezago educativo en el que se encuentran 32 millones de personas. Este autor menciona que más que aprobarse una reforma educativa, se aprobó una reforma laboral y administrativa. Su objetivo es que el Estado controle la conducción de la educación pública, y que los docentes pierdan un derecho adquirido: la estabilidad de su trabajo.

Al respecto Del Rio (2015) menciona que el Estado no puede recuperar la rectoría de la educación, puesto que nunca la ha perdido. Y si reconociera que no tiene el control sobre la educación, aceptaría que instituciones privilegiadas son quienes sí la tienen. Por otro lado, explica que el propósito de la reforma educativa es imponer una disciplina laboral entre el magisterio para controlarlo políticamente. Es una reforma administrativa que no tiene como objetivo mejorar la educación en ningún aspecto, salvo en tener estándares y perfiles de maestros mejor preparados, pero no pensando realmente en mejorar la educación. Lo que se pretende es tener el control de los docentes, considerándolos como empleados del Estado. Se ha calificado a la reforma educativa como un perjuicio laboral y un intento de imponer un modelo educativo tecnócrata al servicio sectores privilegiados.

Otra opinión similar es la que tienen Pineda, Gracida y Muñoz (2015) pues la reforma educativa se planificó, organizó y aprobó sin tomar en cuenta la participación de uno de los principales protagonistas que está conformado por el magisterio nacional. A los maestros se les considera como objeto de reforma y no como sujeto. No se ha tomado en cuenta su opinión sobre la definición de conocimientos y sus capacidades idóneas para la acción docente ni para los mecanismos de evaluación de su desempeño.

Para Hernández (2014; citado en Rosales, 2016) la reforma legaliza la posibilidad de despedir o remover de sus funciones a los maestros y directores que cuenten ya con una plaza de base definitiva, si no aprueban evaluaciones o exámenes. Esta medida afecta a los cerca de 1 millón 150 mil docentes y 600 no maestros (secretarías, veladores y prefectos, entre otros).

En este apartado se hizo un recorrido histórico para conocer cómo surgió el estrés, cuáles son las repercusiones, los recursos de los que se puede valer un sujeto para aminorar el estrés, cómo se puede ver afectado un individuo en el ámbito laboral y cuáles son las profesiones que están sometidas continuamente al estrés, la relación que tiene la reforma educativa y el estrés en los docentes. En el siguiente apartado se revisarán temas relacionados con la resiliencia.

Capítulo 2. Resiliencia

La resiliencia es un constructo al cual se ha prestado atención en las últimas décadas con la intención de entender cómo es que una persona que se enfrenta a situaciones adversas puede no ser afectado de manera importante en su vida. El concepto se empezó a estudiar en los años setenta para identificar las cualidades que permiten romper con patrones establecidos en ciertas problemáticas. En este apartado se conocerá la definición de resiliencia, de acuerdo a la aportación que hacen durante varios años diversos autores sobre este concepto. Además se mencionarán las características que posee una persona resiliente, factores de riesgo y protectores. Así mismo se comentarán los modelos explicativos de la resiliencia y finalmente se hablará de cómo es un profesor resiliente.

2.1 Definición de resiliencia

Sarason y Sarason (2006) definen la resiliencia como aquella capacidad que tienen las personas para afrontar la adversidad y su capacidad de recuperación ante el estrés.

Grotberg (2001) coincide con la idea de que la resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido de experiencias adversas.

Melillo, Suárez y Rodríguez (2004) explican que la resiliencia es la capacidad de adaptarse positivamente para enfrentar adversidades y salir fortalecido de éstas.

De la misma manera para Martín (2013) la resiliencia es la capacidad de adaptarse y superar las crisis y pruebas que la vida pone a una persona. Agregando que la persona resiliente no solo resiste a la adversidad, sino que se enfrenta a ella con buena dosis de estabilidad emocional, tiene éxito y enriquecimiento personal.

La resiliencia es la posibilidad que tiene una persona para adaptarse exitosamente a circunstancias difíciles y amenazas al desarrollo (Woolfolk, 2010).

Otra aportación es la que hace Rutter (1993; citado en Quiñones, 2007) quien dice que la resiliencia es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana a una persona que vive situaciones de riesgo para que se desarrolle de una manera exitosa.

Para Bonanno (2004; citado en Zoellner & Feeny, 2014) la resiliencia es la capacidad de quienes están expuestos a eventos potencialmente devastadores; como la muerte de un familiar, violencia en el hogar y situaciones de riesgo, de mantener relativamente estables sus niveles de salud y mantenerse psicológicamente y físicamente funcional.

La resiliencia es la capacidad del ser humano para resistir ante situaciones desfavorables y recuperarse de éstas. Desarrollando conductas orientadas hacia un ajuste psicosocial positivo, a pesar de la existencia de dolor y conflicto intrapsíquico (Pasqualini, 2010).

The International Resilience Project explica que la resiliencia es una capacidad universal que le permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar las consecuencias que la adversidad tiene sobre ellas (1996; citado en Saavedra y Villalta, 2008).

Por otra parte para Luthar y Cushing (1999; citados en García y Domínguez, 2013) la resiliencia es un proceso dinámico que resulta en la adaptación positiva de una persona sobre los contextos de adversidad.

La resiliencia es una configuración de capacidades y conductas que están enfocadas a continuar con el sentido de la vida y desarrollarse frente a la adversidad para aliviar

consecuencias psicológicas, fisiológicas, y sociales provenientes de situaciones traumáticas (Munist, Suárez, Krauskopf y Silber, 2007).

Clarke (2013) explica que la resiliencia es la capacidad para vivir y soportar traumas, adversidades, situaciones de riesgo y estrés. Implica aprender de los eventos para salir fortalecido de ellos.

Mientras que Manciu (2003) define la resiliencia como la capacidad para tener un ciclo normal del desarrollo, para continuar proyectándose hacia el futuro a pesar de acontecimientos adversos y de condiciones de vida difíciles. La persona usa recursos propios y de esta manera tiene una mirada constructiva del futuro.

La resiliencia es la capacidad de la persona para sobreponerse a experiencias negativas y salir fortalecido en el proceso de superarlas (Henderson y Milstein, 2003).

2.2 Características de las personas resilientes

Autores como Benard en 1991 y Higgins en 1994 (citados; en Henderson y Milstein, 2003) proponen una serie de características que posee una persona resiliente tales como:

- Generan relaciones sociales fácilmente
- Tienen pensamiento crítico
- Resolución de problemas
- Perspectiva positiva del futuro
- Cuentan con motivación y metas
- Se interesan activamente en el cambio social
- Mantienen fe sobre las cosas
- Obtienen un aprendizaje del estrés, trauma o tragedia vivida

Mientras que Masten & Reed (2005) explican que adaptarse y enfrentarse a contextos de adversidad significa obtener aprendizaje y buenos resultados de dichos contextos. Para Werner y Smith (1989; citados en Córdova, 2006) la resiliencia disminuye el impacto del estrés y de los eventos negativos, ello se refleja en la capacidad para afrontar, resistir y recuperarse de factores que pueden ser destructivos.

Los autores citados anteriormente mencionan ciertas características de una persona resiliente:

- Logros académicos y sociales
- Conductas propias a la edad de la persona
- Felicidad y satisfacción sobre las cosas que se realizan y de la vida
- Ausencia de conductas no aceptadas socialmente
- Una conducta activa hacia el problema a resolver
- Propiciar la atención positiva de los demás
- Una visión optimista de las experiencias
- Mantener expectativas positivas sobre la vida
- Estar alerta y ser autónomo
- Explorar nuevas experiencias
- Una conducta proactiva

En cambio Polk (1997) propone otras características de la resiliencia las cuales ha clasificado en cuatro patrones:

1. El patrón disposicional, se refiere a las características físicas y psicosociales. Las primeras incluyen los factores constitucionales y genéticos que permiten el desarrollo de la

resiliencia como lo son la inteligencia, la salud y el temperamento; las segundas incluyen las competencias personales y el sentido del self.

2. Patrón relacional, incluye darle sentido a las experiencias vividas, tener habilidades para relacionarse con modelos positivos y tener alguien en quien confiar. Igualmente tener una amplia red social y tener confianza y desarrollo de la intimidad personal.

3. El patrón situacional, es la habilidad de hacer una evaluación de la propia capacidad para actuar y de las consecuencias de una acción. Igualmente incluye conocimiento de qué es lo que puede lograrse y la capacidad de establecer metas alcanzables. Además el patrón situacional también se manifiesta en la búsqueda de novedad, curiosidad y creatividad.

4. Patrón filosófico, se refiere a la creencia o convicción de que vendrán mejores tiempos, hallar un significado positivo a las experiencias. Asimismo la creencia de que la vida tiene un propósito y tiene significado.

2.3 Factores de riesgo para la resiliencia

Sarason y Sarason (2006) explican que algunas personas no son resilientes debido a que manejan con menor eficacia lo que les sucede en la vida cotidiana. Algunos otros son todavía más vulnerables en situaciones particulares que les recuerden problemas o dificultades pasados. Las personas que comparten condiciones o factores de vulnerabilidad se convierten en parte de un grupo de alto riesgo y están más propensos a los efectos negativos de sus vivencias.

Dichos autores mencionan factores de riesgo que posibilitan el no ser resiliente:

- Enfermedad genética

- Negligencia o abuso durante la infancia
- Inteligencia por debajo del promedio de acuerdo a la edad
- Problemas socioeconómicos
- Ser miembro de una familia numerosa
- Criminalidad
- Trastornos mentales
- Desorganización comunitaria
- Racismo y discriminación

Para Athié y Gallegos (2009) los factores de riesgo que afectan la resiliencia tienen la posibilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta en cierto momento. Entre estos factores se encuentran la pobreza, la muerte de alguno de los padres, el divorcio, las enfermedades mentales y crónicas.

Theis (2003; citado en Mateu, García, Gil y Caballer, 2009) y Zautra, Hall y Murray (2008) clasifican los factores de riesgo de la siguiente manera:

1. Situaciones perturbadoras: Trastornos psicológicos o conductas adictivas, muerte de alguno de los padres y separaciones.
2. Factores socioambientales: Separación de los padres, pobreza y falta de trabajo
3. Bioquímicos o fisiológicos. Hacen referencia a la presión arterial, niveles de colesterol, niveles de glucosa, al índice de masa corporal y genética asociada a la ansiedad.
4. Individuales. Son los asociados a enfermedades mentales, a la depresión y lesiones cerebrales.

5. Interpersonales o familiares. Se refieren a las historias de trauma infantil, historias de abuso en edad adulta y estrés crónico.
6. Social y organizacional. Se refiere a la amenaza del entorno, la criminalidad y el estrés laboral.

Los factores de riesgo incrementan la posibilidad de tener un desajuste o experimentar resultados negativos en áreas de la vida como la salud física, salud mental, el resultado académico o el ajuste social. Algunos de los factores de riesgo que se han encontrado son: experiencias traumáticas, pobreza, conflicto familiar, exposición crónica a la violencia, uso de drogas, problemas con los padres, conducta criminal y trastornos mentales (Braverman, 2001; citado en Becoña, 2006).

De igual forma entre los factores que ponen en riesgo la recuperación o resiliencia se encuentran las enfermedades, tipos de violencia y muerte de algún familiar. Siendo también importante la percepción e interpretación subjetiva de la persona ante la situación de vulnerabilidad (Rocha, Sodre, Nemoto y Centa, 2009; citados en González, 2012).

2.4 Factores protectores para la resiliencia

Logros académicos, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentar problemas, toma de decisiones e incrementar el locus de control interno son factores protectores que facilitan el desarrollo de una persona y establecen la posibilidad de una autoestima alta. Además estos factores están fuertemente vinculados al desarrollo de personas resilientes (Krauskopf. 1995; citado en Pasqualini, 2010).

Sarason y Sarason (2006) explican que hay personas que, a pesar de estar expuestas a múltiples factores de riesgo, no muestran consecuencias que se esperarían bajo estas circunstancias. Los factores de protección pueden compensar elementos de alto riesgo en la vida de alguien y contribuir a la resiliencia.

Dichos autores mencionan factores de protección que fortalecen la resiliencia:

- Temperamento positivo y alegre
- Inteligencia por encima del promedio
- Competencias sociales
- Estructura familiar de menor tamaño
- Relaciones comprensivas con los demás
- Buenas relaciones con hermanos
- Disponibilidad de servicios sociales y de salud
- Comunidad socialmente cohesiva

Garnezy (1985; citado en Ong, Bergeman & Chow, 2010) menciona que existen tres categorías de factores protectores:

1. Atributos individuales: temperamento flexible y buenas habilidades de autorregulación
2. Relaciones: apoyo y confianza de los padres, cohesión familiar y relaciones estrechas con los demás.
3. Sistemas externos de apoyo: instituciones educativas de calidad, cercanía con la comunidad y participación con organizaciones prosociales.

Henderson y Milstein (2003) hacen una clasificación de factores protectores; internos y ambientales, que retoman de Richardson, Bernard, Werner y Smith, Hawkins, Catalano y Miller. (Ver tabla 3).

Tabla No. 3 Factores protectores: internos y ambientales

Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia.	Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presta servicios a otros y /o a una causa. 2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas. 3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas. 4. Sentido del humor. 5. Control interno. 6. Autonomía; independencia. 7. Visión positiva del futuro personal. 8. Flexibilidad. 9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste. 10. Automotivación. 11. "Es idóneo" en algo; competencia personal. 12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve vínculos estrechos. 2. Valora y alienta la educación. 3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico. 4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes). 5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines. 6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar "la ayuda requerida". 7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación. 8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas. 9. Promueve el establecimiento y el logro de metas. 10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación). 11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa. 12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Adaptado de Richardson, Benard, Werner y Smith, Hawkins, Catalano y Miller (en Henderson y Milstein, 2003).

Kotliarenko (1997; citado en Saavedra y Villalta, 2008) menciona como factores protectores los siguientes elementos:

- Autoestima positiva
- Confianza, optimismo y sentido de esperanza
- Autonomía
- Sociabilidad
- Capacidad de experimentar emociones
- Empatía
- Humor
- Sentido de competencia
- Ambiente familiar cálido

En cuanto a los factores protectores el supuesto del cual se parte es que, la existencia de ciertos aspectos de resiliencia individuales y sociales permiten salir enriquecidos y fortalecidos sin caer en la enfermedad. En los factores individuales se incluyen habilidades de comunicación y de resolución de problemas, sentido del humor, alta autoestima, creatividad, autonomía, tolerancia a la frustración y capacidad de pedir ayuda. En la familia existen factores como el apoyo incondicional por al menos una persona significativa y emocionalmente estable, creencias religiosas que promuevan la unidad familiar y la búsqueda de significados en momentos difíciles. En el ámbito comunitario, se ha considerado la presencia de pares y personas mayores en la comunidad que brinden la posibilidad de transiciones positivas en la vida (Fiorentino, 2008).

2.5 Modelos explicativos de la resiliencia

Algunos autores (Fergus y Zimmerman, 2005; Garmezy, Masten y Tellegen 1984; entre otros, citados en Arenas, 2012) plantean estudios sobre resiliencia y se basan en tres modelos, en los cuales se encuentran: el modelo compensatorio (modelo aditivo simple); modelo desafiante (relación curvilínea entre la respuestas de estrés y las respuestas de adaptación); el modelo protección vs vulnerabilidad (interacción entre el estrés y los atributos personales).

2.5.1 Modelo compensatorio

Es un modelo lineal debido a que es un mecanismo compensatorio que equilibra la exposición de riesgo de un sujeto; este mecanismo tiene un efecto directo en los resultados. Un factor de riesgo o estrés, agregando un factor compensatorio como la autoestima, se fusionan para producir un resultado en las competencias del individuo, como resultado final se obtiene un indicador de resiliencia en el sujeto; este modelo actúa en una dirección a un factor de riesgo.

2.5.2 Modelo desafiante

Este modelo de resiliencia actúa de manera curvilínea ante el estrés percibido y la adaptación, esto provoca que la experiencia de estrés pueda aumentar, o bien reducir la competencia en el individuo. Este modelo explica que el tener poco estrés es un desafío insuficiente, pero el generar mucho estrés puede crear un sentimiento de desaliento en la persona, de tal forma, el estrés óptimo favorece a la adaptación esto es por medio del proceso de desafío, esto ayuda como preparación para enfrentar futuros acontecimientos estresantes. El modelo se caracteriza porque el experimentar bajos niveles de estrés, puede estar asociado

con resultados negativos, pero cuando se presentan niveles moderados de estrés el resultado puede ser significativamente positivo.

2.5.3 Modelo de protección y vulnerabilidad

Este modelo tiene un vínculo entre el estrés y los atributos personales, es decir que los atributos ayudarán a modular el impacto del estrés. De acuerdo con este planteamiento que se hace sobre la resiliencia, algunos atributos personales del individuo son vistos como protectores, tomado en cuenta aquellos individuos que tienen niveles altos de un atributo en específico éstos se verán poco afectados por los niveles de estrés, mientras que aquellas personas que tienen un nivel bajo del atributo tienden a tener menores competencias con niveles similares de estrés. Los factores o procesos protectores interactúan con los factores de riesgo esto ayuda a no obtener resultados adversos.

2.5.4 El modelo ecológico de Bronfenbrenner

Delage (2010) utilizando el modelo ecológico de Bronfenbrenner (ver figura 1) menciona que, fundamentalmente para poder desarrollar resiliencia se necesita que existan interacciones positivas entre diferentes esferas, de manera que los recursos utilizados en un nivel tengan mayor efecto cuando reciben la influencia positiva de otro nivel o que, la solidez de un determinado nivel pueda substituir las debilidades de otro.

Este autor menciona las esferas de la siguiente manera (Ver figura 1):

- La primera esfera es la del individuo con todas sus características personales, genéticas, biológicas y sociales.
- La segunda esfera es el ambiente que lo rodea, el grupo familiar, es decir, el microsistema en el nivel de vida inmediato.

- La tercera esfera abarca la familia ampliada, los vecinos, las amistades; el conjunto de esos diversos microsistemas entre los cuales evoluciona el individuo, que se conoce con el nombre de mesosistema.
- La cuarta esfera representa un ambiente más amplio como la escuela, el medio profesional, que pueden desarrollar un papel importante, aunque más indirecto en el desarrollo de la persona. Éste es el exosistema.
- La quinta esfera reúne los valores y normas sociales y es lo que se denomina el macrosistema.

Estas cinco esferas se influyen recíprocamente y mantienen diversas interacciones a lo largo del tiempo para construir el cronosistema.

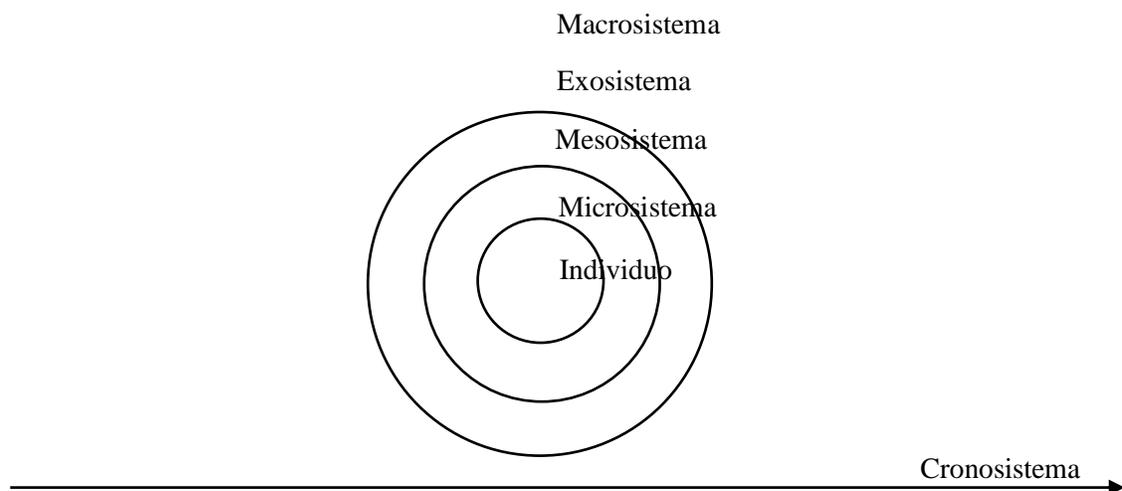


Figura 1. El modelo ecológico según Bronfenbrenner (en Delage, 2010, pag. 64).

2.5.5 Modelo familiar de ajuste y adaptación

El Modelo Familiar de Ajuste y Adaptación plantea que cuando una familia llega a enfrentar una crisis, puede ocurrir un desequilibrio en su dinámica, y las demandas pueden superar la capacidad familiar para satisfacerlas; ante esta situación, la adaptación exitosa de

la familia va a depender del afianzamiento de estos recursos protectores (McCubbin y Patterson, 1982; citados en Cohen, 2012).

2.5.6 Modelo de interacción-evolución de la resiliencia

Martín (2013) explica la interacción del sujeto y el ambiente, el cual puede presentarse como situaciones adversas o no adversas, que son ambientes de características muy particulares, que dan lugar a que el individuo obtenga muchos aprendizajes que presiden la conducta humana. También dice que no todos los individuos enfrentan igual las mismas circunstancias, ni todas las situaciones resultan tan sencillas de resolver, lo que caracteriza al individuo resiliente es que cada situación de error o inconveniente le ayuda a redefinir los parámetros de la circunstancia y de su propio afrontamiento y termina saliendo adelante, pero no sin voluntad, y por supuesto sufriendo caídas.

2.5.7 El modelo de Vanistendael

Vanistendael (1994; citado en Gil, 2010) introduce una visión moral de la resiliencia entendida como la capacidad de tener éxito de forma aceptable en la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. La resiliencia según Vanistendael tiene dos componentes: resistencia frente a la destrucción, que implica la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión, y capacidad de formar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. Vanistendael desarrolla la metáfora de la casita de la resiliencia, con ella explica cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad (Ver figura 2):

- Cimientos: las necesidades básicas y la aceptación de la persona.
- Planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar sentido a la vida.

- Primer piso: la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida y el sentido del humor y la creatividad.
- Desván o ático: otras experiencias por descubrir.

2.5.8 Modelo integrador de la resiliencia

Para Mateu, García, Gil y Caballer (2009) el punto de partida para generar procesos de resiliencia se produce en la interacción entre la persona, la familia y la comunidad. Cada uno de estos aspectos aporta sus propios recursos y debilidades, durante la interacción que se genera la persona puede desarrollar mecanismos de protección ante las vivencias y las experiencias que se le presentan. Según como perciba estas experiencias y la cantidad de mecanismos protectores que ponga en marcha ante éstas, puede vivirlas como pruebas (de una mayor o menor intensidad) o llegar incluso a desarrollar un trauma. La prueba considera que, aunque la persona sufra, luche, se deprima o esté furiosa se siente realmente viva. El trauma es algo imprevisible a lo que hay que sobrevivir, y que provoca pérdida de una parte de uno mismo (Ver figura 3).

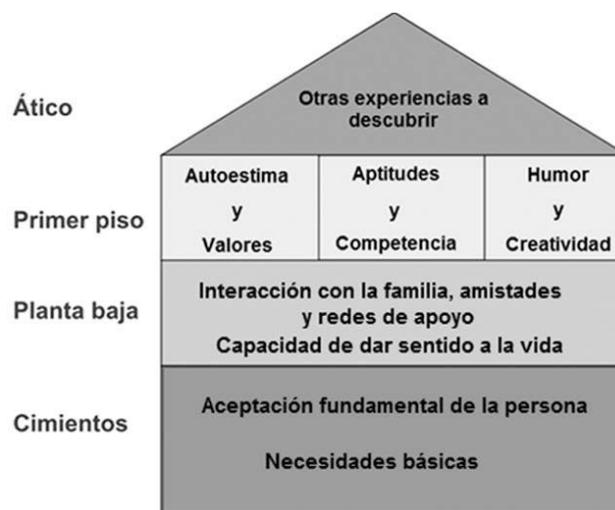


Figura 2. Modelo de la casita de Vanistendael (en Gil 2010, pag. 36).

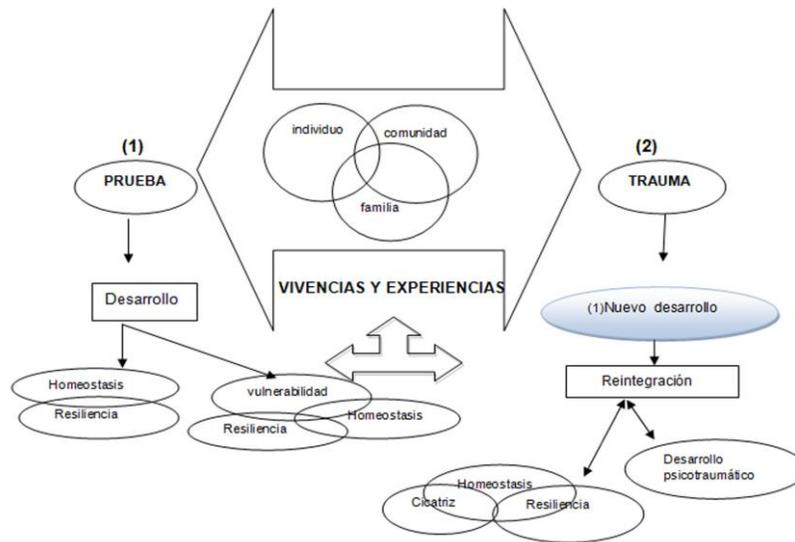


Figura 3. Modelo integrador de resiliencia adaptado de Mateu, Gil y García (2009; citado en Mateu, Gil, García y Caballer, 2009, pag. 235).

2.6 ¿Cómo son los profesores resilientes?

Uriarte (2006) menciona que los profesores resilientes son capaces de involucrarse en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad, profesores, padres y alumnos que buscan expresamente el desarrollo integral de todos los alumnos y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social. También tienen la capacidad de poder atender la formación de individuos inmaduros, dependientes, necesitados en muchos aspectos, ocuparse de niños afectados por malas experiencias, este tipo de situaciones suponen que el maestro esta emocionalmente estable, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificado con su trabajo.

Una opinión similar es la de Marujo, Neto y Perlorio (2003) quienes dicen que una actitud optimista y el pensamiento positivo son las claves del éxito profesional del profesor resiliente. Las personas que mantienen una actitud optimista y positiva se centran en los medios que contribuyen hacia la solución posible, hacia el logro de las metas propuestas. Un

docente optimista se recupera de desmoralizaciones, es persistente en el logro de sus objetivos, percibe las dificultades como retos a superar y no evade las tareas difíciles. Si la educación se realiza en un clima de optimismo y de confianza, con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables, los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas.

Cohen (2012) expone una propuesta que permite a los profesores identificar los procesos resilientes que requiere desarrollar o aquellos que han adquirido para comenzar su propio proceso de autoconocimiento y mejora (véase en la tabla No.4).

Tabla 4. Procesos Resilientes

	Educador no resiliente	Educador resiliente
Vínculos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento aislado de otros docentes 2. Encuentro escasos incentivos para colaborar con los demás 3. Tengo interacciones escasas y poco intensas con los otros adultos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Busco oportunidades de interactuar con otros. 2. Suelo participar en actividades cooperativas. 3. Puedo interactuar fácilmente con otros, aunque hayan diferencias de jerarquía.
Limites	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy confundido respecto a las expectativas. 2. Pienso que muchas reglas carecen de sentido. 3. No suelo tener voz en la formulación de políticas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendo y acepto las políticas y reglas 2. Intervengo en la elaboración y modificación de políticas.
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me preocupa que mi técnica de enseñanza y conocimientos no estén actualizados. 2. Creo que mi autoestima como docente es más bien baja. 3. Carezco de habilidades para trabajar con otros adultos en iniciativas de cambio escolar 	
Afecto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento marginado del ámbito de trabajo. 2. No me siento apreciado. 3. Generalmente suelo recibir pocas gratificaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tengo una sensación de pertenencia 2. Pienso que la comunidad donde laboro respalda mis actividades 3. Creo mucho en las iniciativas que recompensan los esfuerzos

(Continuación)

Expectativas	1. Demuestro poca confianza en mi propia capacidad. 2. Establezco metas propias de poca exigencia. 3. Creo que los colegas no les gustan los intentos por progresar	1. Demuestro confianza en mi propio potencial de excelencia. 2. Me siento valorado en el rol que desempeño. 3. Me siento respaldado por las autoridades.
Oportunidades	1. Me siento desatendido. 2. Soy receptor pasivo. 3. No sé participar con eficacia.	1. Valoro el aumento de responsabilidades y tareas. 2. Participo con eficacia. 3. Estoy al tanto de lo que sucede y tomo parte de los éxitos de mi comunidad.

Tomada de Cohen (2012, pag. 136-137).

En este capítulo se pudo conocer la importancia que tiene la resiliencia para la vida del ser humano y como ayuda a poder salir adelante de una situación adversa. Se abordaron desde definiciones hasta cómo es un maestro resiliente, es importante mencionar que si la persona no cuenta con las suficientes herramientas para ser resiliente puede sucumbir ante situaciones desfavorables, las cuales pueden ser generadas por alguna enfermedad o situación ambiental. En el siguiente apartado se revisarán temas relacionados con el docente.

Capítulo 3. Maestros

En este capítulo se abordarán temas como: el contexto al cual se enfrentan los docentes, cómo es el desarrollo del profesor dentro de su profesión, las funciones del maestro, las exigencias que surgen ante un cambio continuo para el mejoramiento de las escuelas en México y cuáles son las instituciones que están involucradas para que este cambio ocurra. Todo ello se describirá desde los puntos de vista de distintos autores.

3.1 Contexto al que se enfrentan los maestros

Fernández (1993) dice que el trabajo docente tiene una relación peculiar tanto con las organizaciones como con el público, pues ninguna de estas dos pueden controlar ni someter al profesor por completo, ni tampoco pueden conocerlo suficientemente. Sobre esta doble posibilidad se desarrolla la autonomía limitada del profesor. Las organizaciones pueden establecer el horario, condiciones de trabajo, la promoción del maestro, su salario y los objetivos de su labor, pero solo en mínima cantidad su proceso específico de trabajo. Así, los profesores tienen poca libertad en cuanto a la creación de los objetivos de la educación, pero sí más autonomía en el proceso para conseguirlos.

Este mismo autor explica que en cuanto menor sea la intromisión de las organizaciones y cuanto más lejana sea la intervención del público, mayor será la autonomía del profesor. Pero mientras las administraciones y propietarios sean entidades poderosas, y que obedezcan a un deseo único, el trabajo de los profesores estará detenido.

Otra de las situaciones que también se les interpone a los maestros según Díaz (2009) es que, los planes y programas pueden convertirse en un eje de conflicto entre los intereses intelectuales y pedagógicos del profesor y los intereses de gestión de la institución educativa.

Por tanto el docente puede encontrarse en una situación de conformidad en la cual él mismo descuida su labor. En este caso se limita a cumplir los programas desde la práctica del menor esfuerzo, con notas, textos y apuntes. En síntesis la labor que lleva a cabo es un cumplimiento burocrático de su trabajo.

Dicho autor además comenta que todo plan y programa necesita darse sus espacios de flexibilidad para no caer en la simple implantación. El problema es técnico, pero tiene repercusiones intelectuales y políticas. No es posible implementar los planes y programas de estudio de tal forma que no puedan realizarse los cambios necesarios a los contenidos, conforme avanza el desarrollo del conocimiento. Y tampoco es posible que no se involucre al docente en el desarrollo, la situación administrativa que transita por los planes y programas de estudio es una barrera para la práctica docente.

En contraste Pilonieta (2014) explica que la educación no es asunto de Estado, sino de gobierno, y eso la hace vulnerable e ineficiente, como lo son los servicios en manos del gobierno. La debilidad y vulnerabilidad de la educación manejada por el gobierno, alimentada por los intereses políticos y sectores de organizaciones, más que ayudar a la calidad de la enseñanza, provocan incompetencia. La escuela es una pirámide educativa, un lugar que sirve para la clasificación de los individuos, asignando lugares y niveles de poder, prestigio y recursos. Este ámbito y contexto es el que rodea y en el cual está inserta la profesionalización de los maestros.

De igual forma el sistema normalista a cargo del gobierno ha quedado rebasado ya en el siglo XXI, en la actualidad los profesores no pueden pensar como alguna vez lo hicieron. Sin embargo, la intervención del gobierno es tal que la formación en la Escuela Normal sigue con los mismos saberes acabados, probablemente para asegurar su propia supervivencia y

estabilidad, en lugar de luchar y comprometerse con la enseñanza que genere un cambio radical, que se enfoque en las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea (Ducoing, 2013).

Actualmente en México el gobierno ha establecido constitucionalmente las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente. Las condiciones bajo las cuales los docentes ingresan a la impartición de educación básica y media superior, y las oportunidades para su desarrollo profesional, se establecen en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta ley instaure perfiles y parámetros que los docentes deben cumplir, y considera su desempeño en un concurso de oposición. Para considerar su continuidad y promoción, se incluyen evaluaciones periódicas obligatorias (INEE, 2015).

3.2 Desarrollo del maestro

Para Vezub (2010) el desarrollo profesional de los profesores pasa por tres procesos de aprendizaje:

- **Pedagógicos:** implica los múltiples aprendizajes que posibilitan la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos de los maestros para la enseñanza. Por ejemplo, en las áreas curriculares, en las clases escolares, en el trabajo en equipo y en el estudio de nuevas teorías.
- **Personales:** es el conocimiento de sí mismo que permite recuperar el deseo de educar y de enseñar. Involucra examinar la trayectoria e historia profesional personal, para estar dispuesto a inventar y reinventarse.

- Institucionales: es el desarrollo que se presenta entre colegas de profesión, a través del intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos, dentro de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales. Estos procesos permiten vincularse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que alimenten el conocimiento del maestro.

Para Tardif (2009) la acción del maestro no se basa en un saber riguroso sobre fenómenos que haya que organizar en un sistema de causas y efectos. Al contrario el proceso de formación se orienta al desarrollo de una forma de vida, idea que engloba los fines naturales, sociales e individuales del ser humano. Explica que el maestro no es un científico, pues su objetivo no es conocer al ser humano, sino actuar y formarlo en un contexto específico.

El desarrollo del maestro puede asociarse con la actividad del artesano, es decir, la actividad de alguien que:

- Tiene una idea del objetivo que quiere conseguir.
- Posee un conocimiento del material con el que trabaja.
- Actúa basándose en la tradición y en recetas de efecto comprobado, específicas de su arte.
- Actúa guiándose también de su habilidad personal y por su experiencia.

Este mismo autor menciona que el maestro en el aula no posee una modalidad de su propia acción con la que pueda guiar su actividad con ciertos conocimientos específicos. Actúa guiándose por determinadas finalidades y su práctica pertenece al talento personal, intuición, experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso.

En la docencia mexicana la premisa del modelo educativo 2016 es que, los maestros son libres de elegir sobre la aplicación del currículo frente alumnos de características heterogéneas. Este modelo pretende que, tanto en lo individual como en lo colectivo, a los maestros se les otorguen los apoyos necesarios para facilitar su quehacer como educadores y contribuir a su desarrollo profesional. Es decir, que puedan tener acceso a recursos pedagógicos innovadores, a una formación continua, y asesoría pedagógica para trabajar de manera planeada, actualizada y orientada al aprendizaje de los alumnos. Tras su admisión, los nuevos maestros tienen derecho a recibir tutoría durante los dos primeros años de servicio. Para los maestros que ya se encuentran en servicio la actualización y formación continua ha de contemplar el aprendizaje del maestro de su propia práctica y de las experiencias de sus compañeros, así como de la actualización de conocimientos y competencias docentes para su mejora permanente (SEP, 2016).

3.3 Las funciones del docente

Cabrera (2014) menciona que el profesor debe ser un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes. La labor del maestro no solo se trata de transferir información, ni conocimiento, el profesor debería de presentarles una problemática, situándolos en un contexto y colocando los problemas en una perspectiva, para que el alumno indague las posibles soluciones al problema, ésto se logrará con las competencias de cada estudiante. El maestro será quien día a día logre potenciar y valorar los niveles de alcance que cada uno de los educandos pueda alcanzar (Delors, 1997). Ésto implica que el educador debe estar en un constante aprendizaje, ya que en la actualidad se están innovando nuevos conocimientos que al mismo tiempo son cambiantes (Frade, 2009).

Klausmeier (1968) explica que cuando un solo profesor está a cargo del aula y se le asigna a éste un grupo de niños para toda la tarea escolar, durante un semestre o un año, el maestro a cargo tiene que preparar un programa u horario cotidiano a manera de guía general de la distribución de tiempo y poder trabajar sin contratiempos. González (2010) comenta que el profesor puede tener pocas horas frente a su grupo; sin embargo, tiene la responsabilidad de preparar su clase, planificar sus materias, hacer programas, informes finales de materias, investigar en libros o internet, realizar presentaciones, obtener fotocopias, imprimir y calificar exámenes. Ello implica en promedio una hora de preparación por cada hora de actividad en clase. Además que en algunas ocasiones tiene que preparar a sus alumnos para concursos culturales, artísticos y académicos.

Por consiguiente la función del docente se centra en incrementar las probabilidades de que el estudiante obtenga nuevos conocimientos, además de que el educando a través de la práctica logre establecer nuevas relaciones (Piña, 2010).

Joyce, Weil y Calhoun (2000; citados en Piña 2010) señalan la manera en cómo trabajan los docentes en las funciones de enseñanza:

1. Se comunican los objetivos al estudiante
2. Se les Presentan estímulos
3. Incrementan la atención de los estudiantes
4. Ayudan al estudiante a recordar lo aprendido previamente
5. Promueven la realización del aprendizaje
6. Determinan la continuidad del aprendizaje
7. Impulsan y guían el aprendizaje

Estos autores mencionan que el profesor lleva al alumno a construir diferentes maneras de conocimiento cuando está aprendiendo, logrando que el estudiante adquiera nuevas habilidades y saberes.

Otra opinión similar es la que tienen Mejía y Sierra (2008) sobre el desempeño docente en el aula para la educación básica, pues debe incluir la programación didáctica, la forma de trabajo, la toma de decisiones, la gestión de materiales, tiempos y contenidos, así como la metodología y la evaluación de los aprendizajes. No obstante la práctica docente es la labor o el ejercicio que define su saber en espacios intencionados para la construcción de conocimientos, como por ejemplo el aula. La labor del profesor tiene el objetivo de producir un aprendizaje e involucra los procesos de enseñanza y las relaciones interpersonales del docente con los demás actores (alumnos, padres y directivos), el clima del aula y la atención a la diversidad.

Otro autor que concuerda con esta idea es Tardif (2009), quien comenta que cuando el docente ingresa a una institución escolar se integra al sistema educativo y comienza a hacer uso de sus herramientas para adaptarse, esto sucede por dos motivos: por sus compañeros de trabajo, quienes se encargan de transmitirle el modo de laborar, o bien por las experiencias que va logrando.

3.4 Mejores Escuelas

Para Guevara y Backhoff (2013) uno de los requerimientos en un sistema educativo de calidad es una plantilla de profesores bien preparados y actualizados, de acuerdo con las recomendaciones que hace la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), se requiere de un sistema de evaluación que permita seleccionar a los mejores

aspirantes al magisterio, así como identificar las deficiencias en los docentes que se encuentran en servicio.

Los mismos autores hablan sobre el informe de “*escuelas eficaces*” proporcionado por la Comisión Nacional de la Excelencia de la Educación, donde se hace hincapié sobre los requisitos mínimos para ser profesor y su capacidad de emprender acciones básicas. Algunos de los puntos que indica el informe son la puntualidad y la creación de un clima de seguridad en el aula la cual es importante para promover el aprendizaje.

Al respecto en el año 2008 la SEP y la OCDE establecieron “*el acuerdo para mejorar la calidad de la educación en México*”, uno de los componentes acordados es el desarrollo de prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y a los docentes. La OCDE menciona que es necesario construir un sistema firme que permita elegir, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para las escuelas. Para ello propone ocho recomendaciones que darán como resultado una enseñanza de calidad (OCDE, 2010).

1. Definir la enseñanza eficaz: México necesita definir claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad sepan cuáles son el conocimiento, las habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz.
2. Contratar mejores candidatos docentes: se busca que la docencia en México adquiera un estatus profesional de alto nivel, el primer paso es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente, especial pero no exclusivamente, en las escuelas Normales. Una forma de lograrlo es aumentar la exigencia en la entrada a los programas de formación inicial docente y establecer un examen de selección nacional entre otras herramientas de evaluación.

3. Fortalecer la formación inicial docente: Las escuelas Normales públicas, privadas y otras instituciones de formación inicial docente necesitan mejorar si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes
4. Mejorar la evaluación inicial docente: El país debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes.
5. Abrir todas las plazas docentes a concurso: Todas las plazas docentes (incluyendo las vacantes) deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación (Concurso).
6. Crear periodos de inducción y prueba: implementar un primer periodo formal de inducción, con apoyo básico para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes), el segundo periodo de prueba los docentes practicantes deberán ser capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como maestro.
7. Mejorar el desarrollo profesional: La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas.
8. Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional.

El Banco Mundial es otro de los organismos interesados en financiar los proyectos educativos, siempre y cuando éste resulte beneficiado. La opinión de esta institución sobre el maestro, su formación y el salario es que, no son una condición determinante para mejorar la calidad en las escuelas; pero si es un factor que puede influir para que ocurra un cambio educativo (Mercado, 2007).

El mismo autor menciona que otro punto importante para que exista calidad, es crear un calendario en el cual se establezca un número determinado de asistencias a la escuela (200 días, más los que se acumulen). Esta idea es para que la asistencia regular de los estudiantes en las instituciones garantice una educación de calidad.

No obstante un factor importante en la educación es corregir las metodologías tradicionales basadas en la memorización, e inclinarse hacia modelos pedagógicos que promuevan procesos y habilidades cognoscitivas y así poder obtener aprendizajes con mayor sentido para el estudiante (González, 2006).

3.5 Las competencias en la docencia

3.5.1 Definición

La competencia según Argudín (2005) abordada desde la educación es una unión de los conocimientos sociales, afectivos, habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten realizar una tarea o actividad.

Otra definición similar es la que propone la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM (citado en Cézares y Cuevas, 2007) para la cual una competencia es una construcción social de aprendizajes significativos que combina atributos tales como:

conocimientos, comportamientos, valores y habilidades, que sirven para realizar tareas en determinadas situaciones.

Para Montenegro (2007) ser competente es saber hacer y comprender lo que se hace, aceptando de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las conductas realizadas y convirtiendo los contextos a favor del bienestar humano.

En cambio Malpica (2012) dice que dos elementos ligados a cualquier definición de competencia deben ser: el desempeño, que surge de los recursos puestos en práctica para el desarrollo de una tarea en la que se usa lo que se sabe, y las situaciones en la que dicho desempeño es sobresaliente, pertinente y oportuno.

3.5.2 Las competencias que necesita el docente

Un maestro competente debe contar con cuatro saberes básicos: el saber por sí mismo, como requisito primordial que lleva hacia la comprensión; el saber hacer, como la puesta en práctica de habilidades basadas en los aprendizajes; el saber ser, como la parte más difícil porque se requiere carácter actitudinal e incluso llevar a cabo una evaluación, y el saber transferir, como probabilidad de trascender la situación inmediata para actuar y adaptarse a nuevos contextos y seguir transformándolos (Cézares y Cuevas, 2007).

Otra idea es la que tiene Argudín (2005), pues dice que los saberes no son suficientes hoy en día. Lo que se requiere es inteligencia y otra serie de atributos personales, no saberes acumulados, por lo que los profesores en las escuelas viven una gran transformación.

Entre los atributos que cita dicha autora se encuentran los siguientes:

- Capacidad de aprender
- Capacidad de poner en práctica los conocimientos
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de adaptación ante las situaciones
- Habilidades interpersonales
- La creación de nuevas ideas
- Comunicación oral y escrita en la misma lengua
- Toma de decisiones
- Capacidad crítica y autocrítica
- Habilidades en el manejo de la computadora
- Capacidad de laborar en equipo
- Conocimientos básicos sobre el área de estudio
- Compromiso ético (valores)
- Conocimientos de una segunda lengua
- Habilidades de investigación

Por otra parte Perrenoud (2007) propone diez dominios de competencias consideradas prioritarias para la formación continua del docente (ver tabla N. 5).

Tabla 5 Dominio de competencias

Competencias de referencia	Competencias más eficaces para trabajar en la formación continua
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje
2. Gestionar la progresión	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problemas ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Observar y evaluar a los alumnos en los escenarios de aprendizaje, según el enfoque formativo.
3. Elaborar y hacer dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la cooperación entre alumnos y encontrar formas simples de enseñanza mutua. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos que presentan alguna dificultad.
4. Involucrar a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, especificar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar un grupo de trabajo dirigir reuniones. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar los recursos de la escuela • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informe e integrar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Involucrar a los padres en valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar instrumentos multimedia en su enseñanza. • Comunicarse a través de medios telemática (computadora o tablet)
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.

Tomada de Perrenoud (2007, pag. 121-122).

En especial se pretende que las competencias docentes se centren en tres aspectos fundamentales: gozar de conocimientos prácticos y actualizados, poseer contenidos y tener la capacidad para trabajar con alumnos; el maestro tiene la responsabilidad de renovar constantemente sus capacidades creativas y conocimientos para estar al día con la vida actual que requiere de nuevas destrezas, comprensiones, enfoques y teorías, las cuales no puede evadir; otro reto implica que el docente se vuelva competente emocionalmente y redefina sus actitudes para trabajar con grupos cada vez más diversos (Vaello, 2009).

En este apartado se hizo un recorrido importante en el cual se conoció, a través de la opinión de distintos autores; las situaciones ante las cuales deben de trabajar los maestros, su desarrollo profesional, las funciones que éstos tienen, los cambios que están surgiendo en la práctica del docente y las competencias que se necesitan para la educación en México. De esta forma se espera conocer si los temas tratados en este y los anteriores capítulos muestran alguna relación con investigaciones que se han hecho en distintas profesiones, entre ellas la docencia. Para ello en el siguiente capítulo se comentarán estudios que han incluido a maestros entre las personas de investigación.

Capítulo 4. Investigaciones Relacionadas

4.1 Investigación de estrés

En este capítulo se revisarán algunas investigaciones que toman dentro de sus variables estrés y resiliencia. Dichas investigaciones son a nivel nacional como internacional, incluyen muestras de diversos ámbitos así como de distintas edades. Estos antecedentes servirán para conocer cómo han sido tratadas las variables y qué resultados se obtuvieron en cada uno de ellos, dentro de los estudios presentados se encuentran algunas muestras del ámbito laboral que tienen trato y manejo directo con las personas, lo cual implica saber manejar el estrés y tener herramientas ante la adversidad.

Un estudio de tipo descriptivo transversal hecho por Cortaza y Francisco (2014) sobre estrés laboral en un hospital de Veracruz; donde participaron 41 enfermeros de diferentes áreas y edades, se encontró que algunos ambientes psicológicos que generan más estrés en los participantes son la muerte, el sufrimiento e incertidumbre en el tratamiento. Hallazgos que sitúan a estos profesionales como personas que realmente viven conflictos emocionales diarios, generados por el contacto que tienen con la muerte y el sufrimiento de las personas a las que proporcionan cuidado, que son profesionales sensibles y en muchas ocasiones son percibidos por los usuarios o familiares como personas poco sensitivas a estos procesos.

En la isla de Cuba se realizó un estudio de estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria, en dicho estudio se utilizó una muestra de 621 maestros de cuatro provincias, se aplicó el Inventario de Estrés para Maestros, la Escala Sintomática de Estrés y el Inventario de Burnout de Maslach. En los resultados se encontró que el 80% de los sujetos evaluados sufren de estrés laboral mientras que el otro 60% de los

sujetos sufren de burnout. Los resultados de estrés laboral mostraron que el 11.7% se encuentran en el nivel nada y ligero, mientras que 88.2% presentó el nivel moderado y severo (Oramas, 2013).

Zambudio (2012) realizó una investigación sobre estrés e inestabilidad en un equipo de ventas, evaluó a 11 sujetos todos varones mayores de 21 años con una antigüedad mínima de 3 años laborando como vendedores de autos por comisión. El instrumento que usó para medir estrés fue el Cuestionario de Estrés Laboral (Job Stress Survey; JSS) de Spilberger y el Inventario de Malestar Percibido en la Inestabilidad Laboral de Leibovich y Schufer. En este estudio se encontró que la tercera parte de los vendedores presentaron un alto nivel del estrés en los últimos 6 meses. Presentaron molestias cognitivas en primer lugar, seguidas por preocupaciones económicas, preocupaciones por la salud, molestias emocionales, preocupaciones por el futuro, molestias ambientales y competencia personal.

En Argentina Sánchez (2011) realizó un estudio sobre estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria dedicada a la producción de cereal, la investigación tuvo un diseño correlacional, los participantes fueron 64 trabajadores hombres y mujeres. Los instrumentos que se utilizaron fueron el cuestionario de estrés laboral elaborado por la autora de la tesis, Cuestionario de Satisfacción Laboral de Peiró y Melía y el Cuestionario de Bienestar Psicológico de Casullo. Los resultados fueron los siguientes; existió un alto grado de estrés en los trabajadores y los estresores más frecuentes en los trabajadores fueron falta de justicia organizacional, dificultades interpersonales y sobrecarga laboral; se encuentran insatisfechos con la igualdad, justicia con el trato de la empresa y las negociaciones sobre los aspectos laborales, por lo cual se encontraron bajos en sus proyectos y metas sobre la vida y su autonomía para tomar

decisiones independientes. Se encontró que la relación entre estrés laboral y satisfacción laboral está asociada en forma negativa, los trabajadores que tuvieron menor satisfacción en el trabajo desarrollaron mayor estrés.

Un estudio de tipo descriptivo realizado en médicos venezolanos para conocer los síntomas físicos y psicológicos percibidos en función del estrés laboral, conocer estilos de afrontamiento y sensibilidad emocional. La muestra estuvo conformada por 130 médicos los cuales 75 eran mujeres y 55 hombres de diferentes categorías laborales: residentes, adjuntos y jefes de servicio. Se utilizaron los instrumentos de Escala de Sensibilidad Emocional de Guarino y Roger, Cuestionario de Afrontamiento de Roger y Cuestionario de Estrés Laboral de Karasek y Theorell, adaptado por Pérez. Este estudio encontró que los médicos pertenecientes a las áreas de medicina interna, cardiología y cirugía reportaron estrés laboral, de acuerdo con esto, los síntomas físicos en los médicos pueden ser predecibles a partir del uso del afrontamiento emocional ante los eventos estresantes. (Bethelmy y Guarino, 2008).

Oramas, Rodríguez y Rodríguez (2007) realizaron un estudio sobre estrés en docentes de educación básica en Guanajuato México, en el cual participaron 1150 profesores de nivel primaria, secundaria y preescolar, que laboran en escuelas públicas. El instrumento que utilizó esta investigación fue la versión adaptada del Inventario de Fuentes de Estrés de Travers y Cooper. En los resultados se encontró que algunas de las principales fuentes de estrés para estos profesores son control de la disciplina, atender grupos numerosos y trabajar en aulas saturadas con espacio reducido y carencia de recursos indispensables para enseñar. Una de las fuentes de presión fue la falta de apoyo gubernamental, las dificultades relacionadas con el tiempo, las tareas administrativas, el sueldo bajo y la escasa valoración social de la profesión.

4.2 Investigación de resiliencia

Un estudio longitudinal realizado por Kobasa (1979; citado en Godoy y Godoy, 2002) sobre las reacciones de estrés en 450 ejecutivos de ambos sexos mostró que, los individuos que estaban expuestos a altos niveles de estrés pero que no desarrollaban enfermedades físicas y psicológicas como consecuencia de los reajustes de su empresa, presentaban altos niveles de resiliencia. Por otro lado, los ejecutivos que estaban expuestos a altos niveles de estrés y que posteriormente desarrollaban trastornos psicossomáticos eran aquellos con menos resiliencia. Este estudio señaló cómo los ejecutivos más resilientes tenían actitudes más activas, motivación y respondían mejor a las situaciones de estrés con mayor efectividad. Así pues, concluyen que la personalidad resiliente hace menos probable la aparición de trastornos somáticos o psicológicos asociados al estrés.

Werner (1993) realizó un estudio a lo largo de treinta años con 698 niños nacidos en condiciones desfavorables hasta su vida adulta en la isla de Kauai (Hawai). El objetivo del estudio fue conocer las consecuencias en el desarrollo psicológico que tiene el estrés perinatal, el entorno de pobreza y un entorno familiar conflictivo. Se encontró que una tercera parte del total de estos niños se catalogó como de alto riesgo debido a que sufrieron experiencias de estrés, los padres tenían problemas de alcoholismo o enfermedades mentales. Otro porcentaje de niños que estuvieron expuestos a factores de riesgo desarrollaron como consecuencia problemas de conducta y aprendizaje, delinquieron y en el caso de las mujeres se embarazaron antes de los 18 años. Sin embargo otros niños quienes habían solo gozado de los cuidados de una figura significativa tuvieron un desarrollo sano y positivo. Lograron una visión optimista, eran competentes y se adaptaron a su contexto social y cultural. A estos niños se les llamó resilientes.

Seis meses después de los atentados del 11 de septiembre en Nueva York de 2001 se hizo una investigación con 2,752 personas para conocer cómo la resiliencia ayuda a disminuir los síntomas por Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT). Se encontró que más de la mitad de la muestra (65.1%) tenía uno o ningún síntoma de Trastorno por Estrés Postraumático. Los hallazgos fueron consistentes con la opinión de que la resiliencia es frecuente aun entre los individuos más expuestos. En aquellas personas que incluso sufrieron algún tipo de daño físico durante el ataque (26.1%), la tercera parte de estas personas fueron resilientes. Estos hallazgos demuestran que hasta en las personas que presentaron daño físico y que tuvieron un síntoma de TEPT la proporción que fue resiliente nunca cayó por debajo de un tercio (Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006).

Menezes, Fernández, Hernández, Ramos y Contador (2006) en un estudio con 265 cuidadores de ancianos de diferentes instituciones geriátricas, cuyo objetivo fue analizar la relación entre resiliencia y aspectos mentales positivos y negativos en el bienestar psicológico (burnout y engagement) encontraron, utilizando los instrumentos: Inventario de Burnout de Servicios Generales MBI-GS; Utrecht Work Engagement Scale y Connor Davidson Resilience Scale CD-RISC, que los cuidadores con menor capacidad de resiliencia tenían un mayor agotamiento y menor eficacia. Además como consecuencia éstos tenían menor compromiso laboral y a su vez presentaron mayores niveles de Burnout. Por otro lado, los cuidadores que fueron más resilientes exteriorizaron de mejor manera sus emociones, tuvieron compromiso laboral, eficacia profesional y en la medida que reforzaron sus atributos personales evitaron el Burnout. En una situación de adversidad laboral los cuidadores con mayor resiliencia fueron capaces de utilizar sus recursos personales para sobreponerse a las dificultades y de esta manera experimentar emociones positivas.

Otro estudio que se llevó a cabo con 208 jóvenes sin hogar (122 hombres, 84 mujeres y 2 transgénero) reveló que a pesar de que estos jóvenes no tenían hogar y estaban expuestos a factores de riesgo como drogas, relaciones negativas, homicidios y abusos sexuales eran resilientes debido a que la mayoría tenía una autoestima positiva de sí mismos. Este estudio demostró que los jóvenes que eran resilientes tenían salud mental en comparación con aquellos que no eran resilientes (Kidd & Shahar, 2008).

González y Valdez (2006) desarrollaron un estudio para conocer el estado de estancamiento del profesor y la construcción de resiliencia en la escuela, para dicho estudio participaron 100 profesores de ambos sexos de escuelas primarias de las ciudades de Toluca y Metepec. Se aplicó la Encuesta sobre el Estado de Estancamiento del Profesor creado por Milstein y el Cuestionario de Diagnóstico de la Construcción de la Resiliencia en la Escuela, elaborada por Henderson. Los principales resultados del estudio mostraron que para los maestros la vida es una rutina, y para las maestras la escuela no brinda oportunidad de crecimiento. Estos resultados se discuten en términos de desafíos que enfrentan los profesores y en la importancia de incrementar la resiliencia entre los profesores. Al mismo tiempo consideran que la resiliencia debe fomentarse desde los padres

En una investigación que se llevó a cabo para conocer los niveles de resiliencia, y tomando en cuenta las condiciones en las que trabajan 286 maestros de primaria de las comunidades de Ventanilla y Callao en Perú se encontró que, no existían diferencias estadísticamente significativas. El análisis estadístico para determinar los niveles de resiliencia en los maestros de ambas comunidades mostró que no había diferencias, a pesar de que el contexto donde laboran es distinto. En Ventanillas las escuelas no cuentan en su mayoría con los servicios básicos, hay sobrepoblación en las viviendas, existe violencia y

pobreza. En cambio en Callao las condiciones de vida y de las escuelas son mejores. Lo que se concluye en esta investigación es que la resiliencia más allá de ser una condición que dependa de factores externos a la persona, es una construcción propia (López, 2012).

Un estudio nacional realizado por Athié y Gallegos (2009) con dos grupos de mujeres: el primero de bajos recursos económicos y el segundo de nivel socioeconómico medio alto determinó que la condición socioeconómica baja es un factor de riesgo que incrementa el desarrollo de problemas emocionales y de conducta. En contraste las mujeres que tuvieron un nivel socioeconómico medio alto fueron más resilientes y como consecuencia tuvieron mejor funcionamiento familiar, comunicación, cohesión y autonomía. Así las mujeres que también mostraron tener mejor comunicación e interacción con los miembros de su familia promovieron habilidades importantes para enfrentar situaciones adversas. Las mujeres del estrato medio alto fomentaron más la pertenencia y apoyo entre los miembros de su familia para el desarrollo de habilidades y conductas resilientes.

González y Valdez (2011) desarrollaron un estudio con 74 adultos de la ciudad de Toluca para conocer la relación entre resiliencia y personalidad. Encontraron que menos de la mitad de la muestra fue resiliente, pero esta mitad tenía más sentido de responsabilidad que aquellos que no fueron resilientes. Respecto a las personas que no fueron resilientes hallaron que presentaron mayor nivel del factor neuroticismo (ansiedad, hostilidad, depresión e impulsividad), por lo que se encuentran más vulnerables ante situaciones adversas de la vida. Por otro lado también encontraron que las personas resilientes tienen menos posibilidad de depresión.

En este capítulo se retomaron estudios sobre estrés y resiliencia realizados en diferentes años y contextos. Se tomaron en cuenta estudios que tienen muestras diferentes

debido a que las investigaciones sobre estrés y resiliencia que incluyan a maestros dentro de sus variables son escasas. Sin embargo, los estudios presentados servirán para hacer una comparación entre los resultados obtenidos en ellos y los resultados que se obtendrán en nuestra investigación.

Capítulo 5. Metodología

5.1 Justificación

La escuela a nivel primaria, al ser una de principales instituciones de enseñanza, genera demandas escolares y personales que provocan estrés al profesor, el que a su vez genera desajustes en su funcionamiento. Sin embargo, existen profesores resilientes que aunque estén sometidos a las exigencias de su entorno laboral saben afrontar estas situaciones que pueden ser desfavorables en su funcionamiento físico, psicológico y social.

Desde el año 2013 en que se dió a conocer la nueva reforma educativa se han presentado cambios en la forma de enseñanza y en las condiciones laborales de los profesores. Actualmente los profesores están sometidos a evaluaciones externas que exigen un dominio de los planes y programas de estudio (García y Barraza, 2014). Tal vez estos cambios podrían estar provocando una inestabilidad en algunos aspectos como: el salario, edad de término laboral y zona de trabajo.

El contexto al que se enfrentan los profesores sobre las nuevas condiciones y formas de trabajo posibilitan que esté en riesgo su estabilidad emocional, y ello conlleve a que el maestro no encuentre o no cuente con las herramientas necesarias que le ayuden a ser resiliente y enfrentar los retos que se le presentan. Ante estas condiciones es posible que presenten estrés laboral que repercuta en su salud y vida cotidiana.

Por ello es importante realizar esta investigación que proporcione información sobre si los maestros tienen la capacidad de enfrentar el contexto que se les presenta en su labor como docentes y si este contexto les genera estrés laboral que repercuta negativamente en su entorno biopsicosocial.

El hecho de que el maestro conozca su situación emocional relacionada con su trabajo e identifique las herramientas con las que cuenta para trabajar y para afrontar al estrés, implica una mejor adaptación al entorno escolar lo que a su vez repercutirá en un beneficio para los alumnos. Además es importante atender no sólo el aspecto educativo sino también el psicológico y emocional del maestro.

5.2 Planteamiento del problema

Actualmente los profesores en educación básica están en constantes cambios en su ámbito laboral, los cuales podrían estar incrementado el estrés laboral, pero algunos de ellos están generando nuevas estrategias de afrontamiento ante estos cambios laborales, con la intención de obtener aprendizaje y salir fortalecidos de las exigencias que les genera su ambiente de trabajo.

Probablemente mientras el maestro esté en contacto con ambientes estresantes pero encuentre la forma de afrontarlos no se verá afectado en su vida cotidiana y en su salud física y mental. En cuanto a los docentes no resilientes no tendrán la capacidad para afrontar situaciones de estrés y su trabajo se verá disminuido al igual que su salud física y mental.

De ahí el interés por plantearse la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre el estrés laboral y la resiliencia en profesores de educación básica de nivel primaria?

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo general

Conocer la relación entre el estrés laboral y la resiliencia en profesores de educación básica de nivel primaria

5.3.2 Objetivos específicos

- Determinar el porcentaje de profesores con estrés laboral y porcentaje de profesores resilientes.
- Identificar los niveles de estrés laboral en el profesor.
- Identificar los niveles de resiliencia en el profesor.
- Determinar si existe relación entre el estrés laboral y resiliencia en los profesores

5.4 Variables

Variables atributivas: estrés laboral y resiliencia

5.5 Hipótesis

H1: Existe relación entre el estrés laboral y la resiliencia en profesores de educación básica de nivel primaria.

H0: No existe relación entre el estrés laboral y la resiliencia en profesores de educación básica de nivel primaria.

5.6 Definición conceptual

5.6.1 Estrés laboral

Sloan y Cooper (1988) mencionan que el estrés laboral es un desajuste entre el sujeto y su trabajo, y esto es entre sus habilidades y las exigencias del empleo. Indican que el lugar de trabajo es un complejo sistema social tanto para el estrés como para la satisfacción laboral.

5.6.2 Resiliencia

La resiliencia es una configuración de capacidades y conductas que están enfocadas a continuar con el sentido de la vida y desarrollarse frente a la adversidad para aliviar consecuencias psicológicas, fisiológicas, y sociales provenientes de situaciones traumáticas (Munist, Suárez, Krauskopf y Silbar, 2007).

5.7 Definición operacional

El estrés laboral se midió a través del Inventario de Estrés para Maestros (IEM) de Boyle y Borg, traducido y adecuado al contexto organizacional del docente en Cuba por Oramas (2013). Este inventario está compuesto por 20 ítems y se divide en dos partes, la primera se encarga de averiguar las condiciones exteriores del trabajo potencialmente estresantes, la segunda explora la autovaloración con respecto al estrés laboral que percibe:

- El reconocimiento y desarrollo profesional
- Las características del alumnado
- La organización de la jornada laboral
- La sobrecarga y conflicto de los roles
- Las relaciones interpersonales
- Los recursos materiales

- El ambiente físico
- Y otras condiciones de trabajo

Para calificar el Inventario de estrés en maestros (IEM), se establecieron cuatro categorías a partir de la distribución según la escala:

- No estrés laboral percibido: ≤ 20
- Estrés laboral percibido ligero: > 20 y ≤ 40
- Estrés laboral percibido moderado: > 40 y ≤ 60
- Estrés laboral percibido severo: > 60 y ≤ 80

La resiliencia se midió con la Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos de Saavedra y Villalta (2008). Esta escala mide 12 factores de resiliencia: F1 Identidad; F2 Autonomía; F3 Satisfacción; F4 Pragmatismo; F5 Vínculos; F6 Redes; F7 Modelos; F8 Metas; F9 Afectividad; F10 Autoeficacia; F11 Aprendizaje; F12 Generatividad.

La calificación de la escala de resiliencia se establece de acuerdo a tres categorías a partir de un puntaje determinado:

- Puntaje directo $143 - 236 =$ Bajo
- Puntaje directo: $237 - 274 =$ Promedio
- Puntaje directo: $275 - 300 =$ Alto

5.8 Tipo de estudio

Descriptivo y correlacional, la intención fue conocer más sobre el estrés laboral y su relación con la resiliencia.

5.9 Diseño de investigación

Es no experimental y transversal debido a que la medición se hizo en solo momento para conocer la relación entre el estrés laboral y la resiliencia en profesores de educación primaria.

5.10 Escenario

Consejo técnico de la Escuela Primaria 2 de Marzo del municipio de Ixtapaluca, Estado de México.

5.11 Muestra

60 profesores de educación primaria

5.12 Muestreo

No probabilístico de tipo intencional

5.13 Criterios:

5.13.1 El criterio de inclusión fue:

- Maestros que trabajan frente a grupo

5.14 Instrumentos

Para medir la resiliencia se usó la Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos de Saavedra y Villalta (2008). Dicha escala está compuesta de 60 reactivos tipo Likert que van de “muy de acuerdo”= 5 a “muy en desacuerdo”= 1. La escala cuenta con una validez de coeficiente de Pearson de 0.76 y tiene una confiabilidad de 0.96 Alfa de Cronbach.

La escala permite medir 12 factores de resiliencia:

- Factor 1: Identidad. (Yo soy- condiciones de base). Son juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales se refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen a lo largo de su historia.
- Factor 2: Autonomía. (Yo soy-visión de sí mismo). Son juicios que refieren al vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte al entorno sociocultural.
- Factor 3: Satisfacción. (Yo soy-visión del problema). Son juicios que develan la forma en cómo el sujeto interpreta una problemática.
- Factor 4: Pragmatismo. (Yo soy-respuesta resiliente). Juicios que muestran la forma de interpretar lo que realiza el sujeto.
- Factor 5: Vínculos. (Yo tengo-condiciones de base). Juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal.
- Factor 6: Redes. (Yo tengo-visión de sí mismo). Son los juicios que hacen referencia al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano.
- Factor 7: Modelos. (Yo tengo-visión del problema). Juicios que refieren al papel que desempeñan las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas.
- Factor 8: Metas. (Yo tengo-respuesta resiliente). Son juicios que refieren al valor contextual de metas y redes sociales por sobre la situación problemática. Objetivos definidos, acciones encaminadas hacia un fin.

- Factor 9: Afectividad. (Yo puedo-condiciones de base). Juicio que refiere a las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno.
- Factor 10: Autoeficacia. (Yo puedo-visión de sí mismo). Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática.
- Factor 11: Aprendizaje. (Yo puedo-visión del problema). Son juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de aprendizaje.
- Factor 12: Generatividad. (Yo puedo-respuesta). Juicios que refieren a la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas.

Los reactivos de la escala cuentan con cinco opciones de respuesta los cuales muestran el grado en que se está de acuerdo:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo Ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

La calificación de la escala de resiliencia se establece de acuerdo a tres categorías a partir de un puntaje determinado:

- Puntaje directo 143 - 236 = Bajo
- Puntaje directo: 237 – 274 = Promedio
- Puntaje directo: 275 – 300 = Alto

El instrumento que se usó para medir el estrés laboral fue el Inventario de Estrés para Maestros (IEM), versión del Teachers Stress Inventory Boyle y Borg de 20 ítems, traducido y adecuado al contexto organizacional del docente en Cuba por Oramas (2013).

El Inventario de Estrés para Maestros (IEM) se encarga de averiguar las principales causas de estrés en el docente y las experiencias del mismo vinculadas con los estresores la forma en que se auto valoran de forma independiente. El inventario consta de 20 reactivos y se divide en dos partes, la primera se encarga de averiguar las condiciones exteriores del trabajo potencialmente estresantes, la segunda explora la autovaloración con respecto al estrés laboral que percibe. Los ítems son divididos y exploran las siguientes áreas: (1,3 y 8) reconocimiento y desarrollo profesional, las características del alumnado (2,7 y 18), la organización de la jornada laboral (6), la sobrecarga y el conflicto de los roles (4, 9, 11,12 y 15), las relaciones interpersonales (13, 17 y 19), los recursos materiales (16), el ambiente físico (5) y otras condiciones del trabajo (10,14 y 20).

- Reconocimiento y desarrollo profesional: Gratificación por salario, retroalimentación positiva ante el buen desempeño y posibilidades de promoción personal en el trabajo
- Características del alumnado: Variabilidad individual del comportamiento de los estudiantes que impone al docente demandas emocionales y relacionales
- Organización de la jornada laboral: Distribución del régimen de pausas y descansos
- Sobrecarga y conflicto de roles: Multiplicidad de tareas a desempeñar en un periodo de tiempo

- Relaciones interpersonales: Relaciones que deben establecer con los padres de los alumnos, superiores y colegas, que imponen demandas emocionales y relacionales
- Recursos materiales: Disponibilidad de los medios para el desempeño de la tarea
- Ambiente físico: ruido provocado por los alumnos
- Otras condiciones de trabajo: Condiciones específicas, como la introducción de cambios en el sistema de enseñanza, los programas mal definidos o poco detallados y tener un alumnado numeroso o estudiantes extras por ausencia de maestros.

El Inventario de estrés para el Maestro cuenta con un coeficiente de confiabilidad de $\alpha \geq 0.90$.

A los participantes se les presentan cinco opciones de respuesta, tipo Likert para cada reactivo, las cuales muestran el nivel de intensidad de estrés que les genera y le asigna un valor numérico.

- No Estrés: Cero
- Ligero Estrés: Un Punto
- Moderado Estrés: Dos Puntos
- Mucho Estrés: Tres Puntos
- Excesivo Estrés: Cuatro Puntos

Para calificar el Inventario de estrés en maestros (IEM), se establecieron cuatro categorías a partir de la distribución según la escala:

- No estrés laboral percibido: ≤ 20

- Estrés laboral percibido ligero: > 20 y ≤ 40
- Estrés laboral percibido moderado: > 40 y ≤ 60
- Estrés laboral percibido severo: > 60 y ≤ 80

Al instrumento de estrés se añadieron dos preguntas más (21 y 22) para conocer si la reforma educativa y la zona laboral generan estrés en los docentes. Las preguntas son dicotómicas, es decir, se respondieron con Sí y No.

5.15 Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos se acudió a la escuela 2 de Marzo de Ixtapaluca, Estado de México para pedir autorización con el supervisor de la Zona Escolar y poder tener acceso al Consejo Técnico que se llevó a cabo el día 25 noviembre de 2016, donde se reúnen los maestros de las diferentes escuelas que pertenecen a dicha zona escolar.

Llegado el día de consejo técnico se asistió a éste para realizar la aplicación de los instrumentos. Se permitió hacer la evaluación a 60 docentes, a estos se les explicó el propósito del estudio y se les mencionó que los datos recabados serian confidenciales. Posteriormente se dieron las instrucciones de cómo contestar cada uno de los instrumentos. Una vez contestados se recolectaron todos los instrumentos.

Una vez obtenidos los instrumentos se procedió a capturar los datos usando el programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solution Version 20). Para el cálculo de las variables se utilizó frecuencias, correlación de Pearson, T de Student para muestras independientes y tablas de contingencia.

Capítulo 6. Resultados

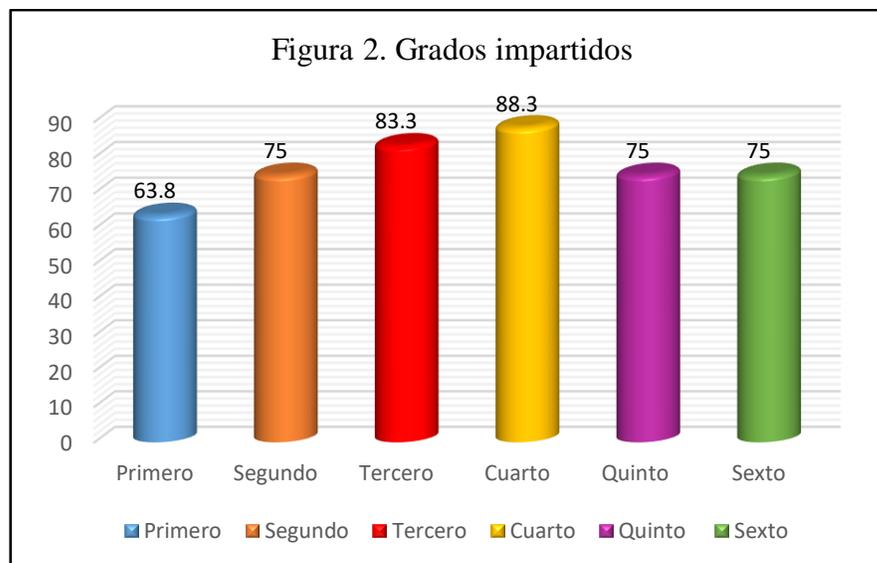


En la figura 1 se puede observar que la muestra está conformada por 65.0 % de mujeres y 35.0 % de hombres.

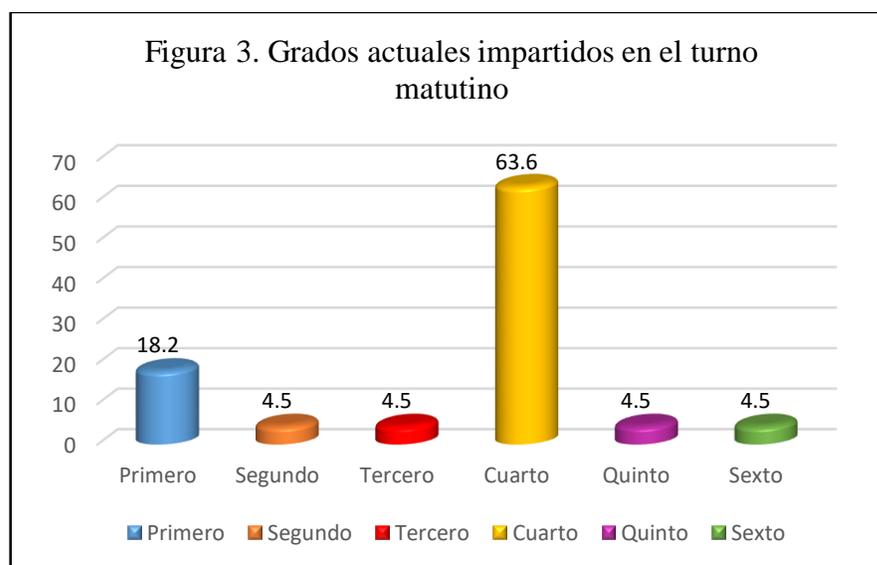
Tabla 1. Media de edad de los participantes

Sexo	N	Media	Desviacion tip.
Mujer	39	39.44	10.055
Hombre	21	40.62	10.447

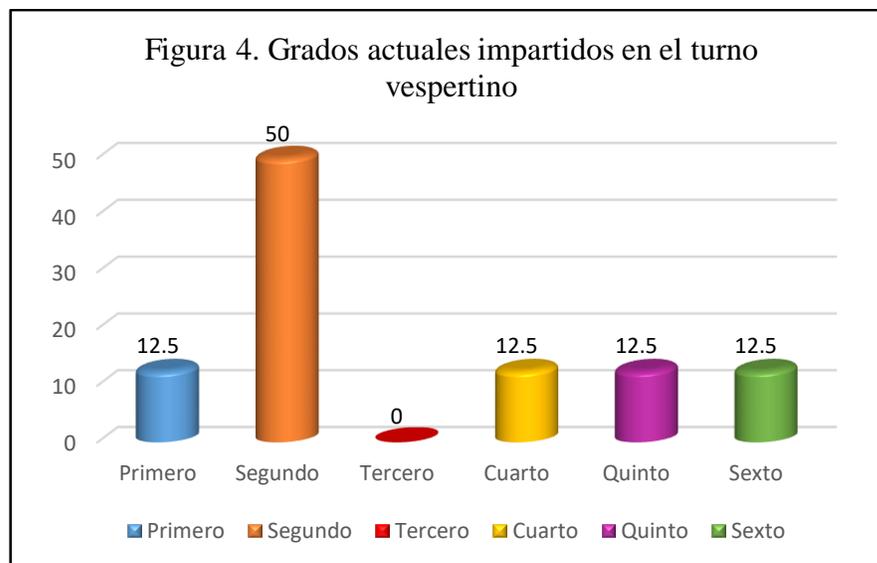
Se observa (tabla 1) que la media de edad de las mujeres se encuentra en 39.44 y la media de edad para los hombres es de 40.62.



La figura 2 muestra los grados en los cuales han impartido clases los maestros, el 68.3% ha impartido clases en primer grado, 75.0% en segundo grado, 83.3 en tercer grado, 88.3% en cuarto grado, 75% en quinto grado y el otro 75% sexto grado.

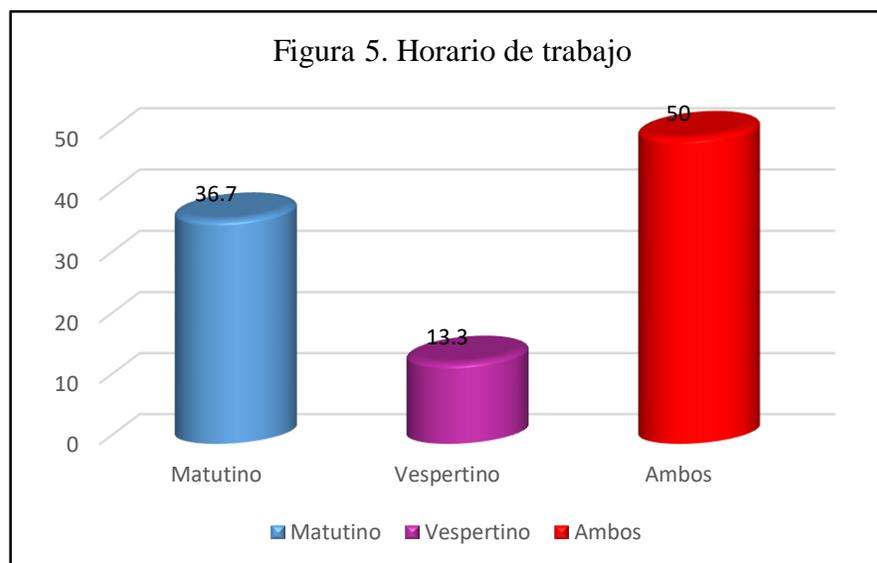


La figura 3 muestra el porcentaje de maestros que se encuentran impartiendo clases en el turno matutino. El 18.2 % de los maestros se encuentran en primer grado, 4.5 % en segundo, 4.5 % en tercero, 63.6 % en cuarto, 4.5 % en quinto y finalmente 4.5 % de ellos en sexto grado.

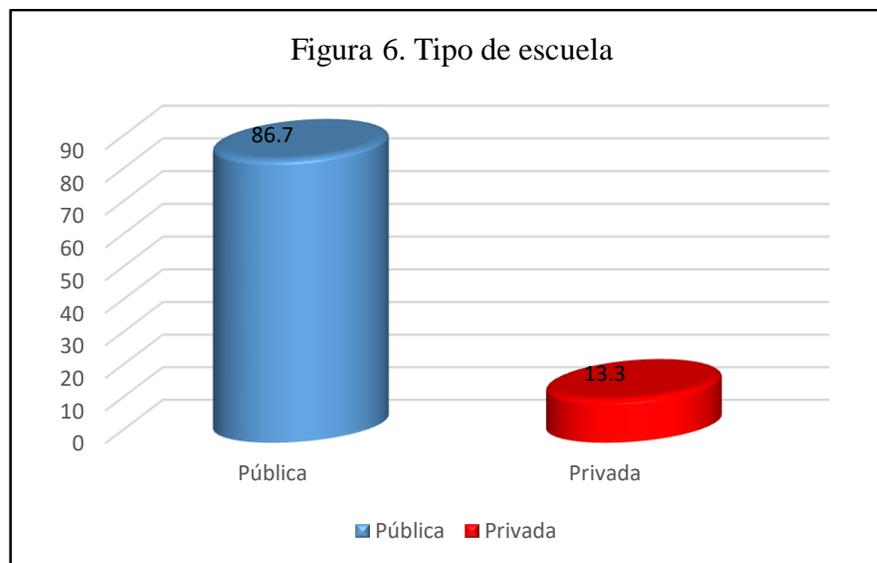


En la figura 4 se puede observar el porcentaje de profesores que proporcionan clases en el turno vespertino. El 12.5 % se encuentra en primer grado, 50 % está en segundo, 0 % en tercero, 12.5 % en cuarto, 12.5 % en quinto y 12.5 % se encuentra en sexto grado.

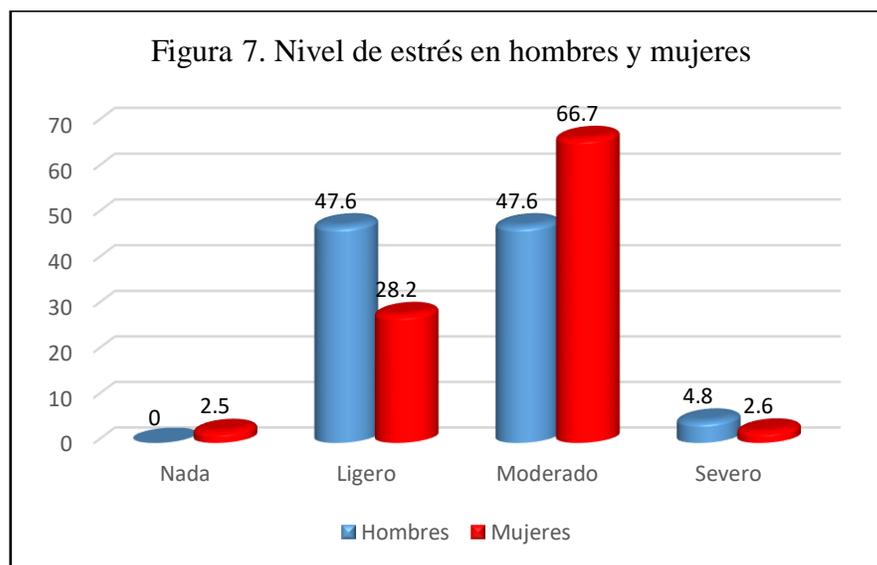
Nota: el 50 % de la muestra total se encuentran impartiendo clases en ambos turnos, como se podrá ver en la siguiente gráfica.



Se puede observar (figura 5) que 36.7 % de los profesores dan clases en el turno matutino, 13.3 % imparte clase en el turno vespertino y que 50 % se encuentra dando clases en ambos turnos.

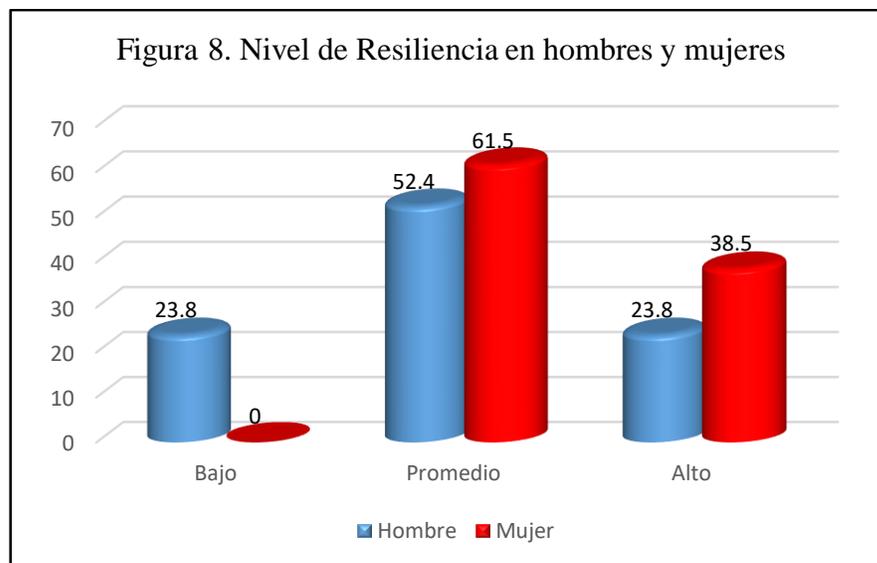


En la figura 6 se muestra que 86.7 % de los participantes se encuentra trabajando en escuela pública y que el 13.3 % está laborando en escuela privada.



La figura 7 indica que el nivel nada se presenta en 0 % de los hombres, 47.6 % presentan un nivel ligero de estrés. Mientras que 47.6 % tiene un nivel moderado y por último 4.8 % tiene un nivel severo.

En el caso de las mujeres el nivel nada se presenta en 2.6 %, el nivel ligero se presenta en 28.2 %, con nivel moderado el 66.7 % y con niveles severos de estrés son el 2.6 %.



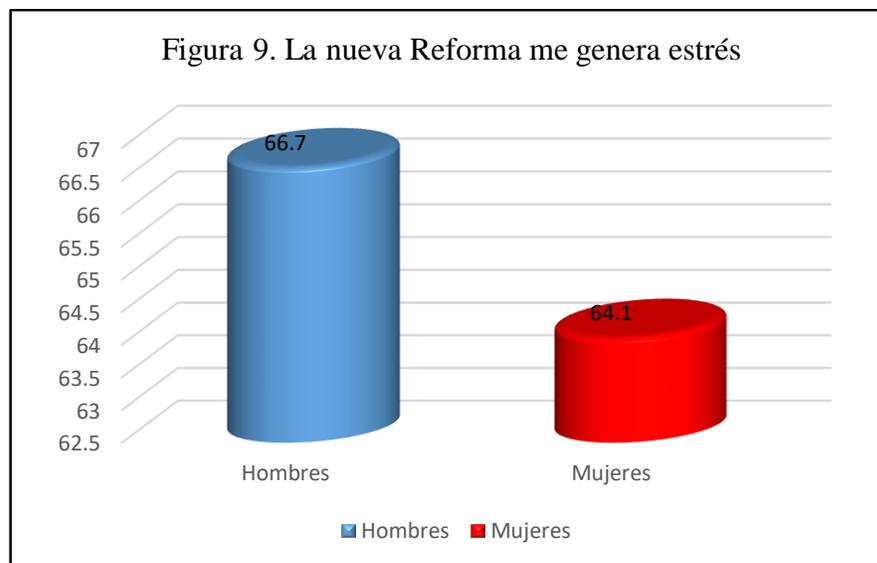
La figura 8 muestra en el caso de los hombres que 23.8 % tienen un nivel bajo de resiliencia, con un nivel promedio se encuentran 52.4 % y el nivel alto de resiliencia se presenta en 23.8 %.

En cuanto a los niveles de resiliencia en mujeres 0% tienen nivel bajo de resiliencia, 61.5 % cuenta con un nivel promedio y 38.5 % presenta un nivel alto de resiliencia.

Tabla 2. Comparación de medias de resiliencia y estrés en mujeres y hombres

	Sexo	N	Media
Resiliencia	Mujer	39	268.67
	Hombre	21	254.9
Estrés	Mujer	39	44.05
	Hombre	21	40.9

Se puede observar (tabla 2) que la media de resiliencia para mujeres es de 268.67 y en los hombres es de 254.9. Por otro lado la media de estrés para mujeres es de 44.05 y para hombres es 40.9.



La figura 9 muestra que al 66.7 % de los hombres la reforma educativa les genera estrés. Por otro lado al 64.1 % de las mujeres les genera estrés la nueva reforma.



La figura 10 indica que 28.6% los hombres consideran de alto riesgo la zona donde laboran y les causa estrés. En cuanto a las mujeres 38.5 % de ellas consideran de alto riesgo su zona de trabajo y ello les causa estrés.

Tabla 3. Relación entre total estrés y resiliencia

Resiliencia	Correlación de Pearson		-.138
	Sig. (bilateral)		.294
	N		60
Estrés	Correlación de Pearson		-.138
	Sig. (bilateral)		.294
	N		60

La tabla 3 muestra que no existe una relación estadísticamente significativa entre resiliencia y estrés.

Tabla 4. Correlación entre totales de estrés y factor de afectividad

		TOTAL ESTRÉS	F9 Afectividad
TOTAL ESTRÉS	Correlación de Pearson	1	-.278
	Sig. (bilateral)		.032
	N	60	60

La tabla 4 muestra que existe una correlación baja negativa entre el total de estrés y el factor 9 afectividad de resiliencia.

Tabla 5 . Relación entre niveles estrés y niveles de resiliencia

	Correlación de Pearson	-.135
	Sig. (bilateral)	.305

La tabla 5 indica que no hay relación estadísticamente significativa entre los niveles de estrés y niveles de resiliencia.

Tabla 6. La nueva reforma educativa me genera estrés

		Niveles de estrés			
		Nada	Ligero	Moderado	Severo
La nueva reforma educativa me genera estrés	No	0	38	57.1	4.7
	Sí	2.56	33.3	61.5	2.56

En la tabla 6 se indica los niveles de estrés y porcentaje de maestros a quienes la reforma educativa no les genera estrés. Encontrándose que 0 % tiene nivel nada, 38 % presentan nivel ligero, 57.1% tiene nivel moderado y que el 4.7 % tiene nivel severo de estrés.

En cuanto a los niveles de estrés y porcentaje a quienes la reforma educativa les genera estrés se encuentra que 2.56 % tiene nivel nada, 33.3 % presenta nivel ligero, 61.5 % tiene nivel moderado y 2.56 % tiene nivel severo de estrés.

Tabla 7. La nueva reforma educativa me genera estrés

		Niveles de resiliencia		
		Bajo	Promedio	Alto
La nueva reforma educativa me genera estrés	No	0	66	33
	Sí	12	53	33

La tabla 7 muestra el nivel de resiliencia y porcentaje de los docentes a quienes la reforma educativa no les genere estrés. El 0 % tiene un nivel bajo, 66 % presenta nivel promedio y 33 % muestra nivel alto de resiliencia.

Los niveles de resiliencia y porcentaje de docentes a quienes la reforma educativa les genera estrés señalan que 12 % tiene nivel bajo, 53 % nivel promedio y 33 % nivel alto.

Tabla 8. La zona en la que laboro es de alto riesgo y ello me genera estrés

		Nivel de estrés			
		Nada	Ligero	Moderado	Severo
La zona en la que laboro es de alto riesgo y ello me genera estrés	No	2.56	43.5	53.8	0
	Sí	0	19	71.4	9.5

Se muestran (tabla 8) los niveles de estrés y porcentajes de maestros a quienes no les genera estrés la zona donde laboran. El 2.56 % presenta nivel nada, 43.5 % nivel ligero, 53.8 % nivel moderado y 0 % nivel severo.

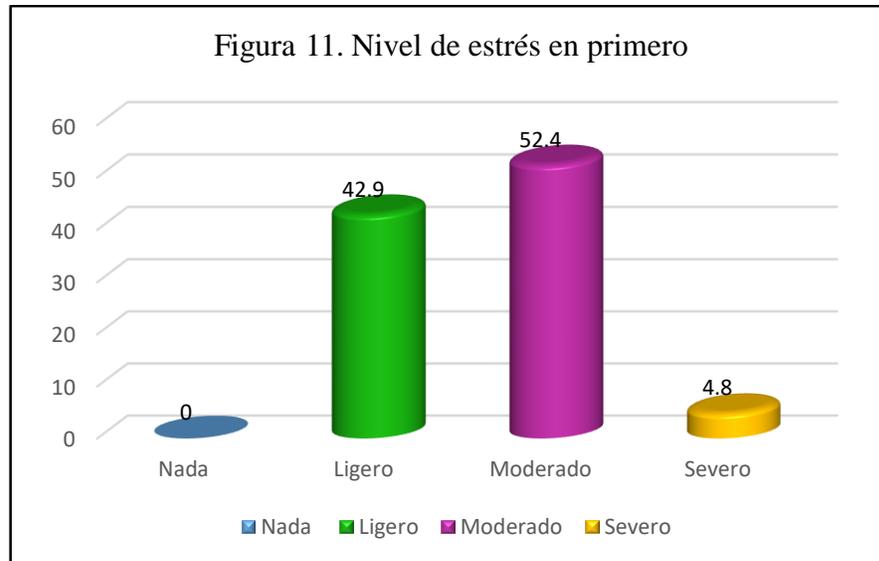
Para quienes les genera estrés la zona donde laboran por considerarla de riesgo se encuentra que 0 % presenta nivel nada, 19 % nivel ligero, 71.4 % nivel moderado y 9.5 % nivel severo.

Tabla 9. La zona en la que laboro es de alto riesgo y ello me genera estrés

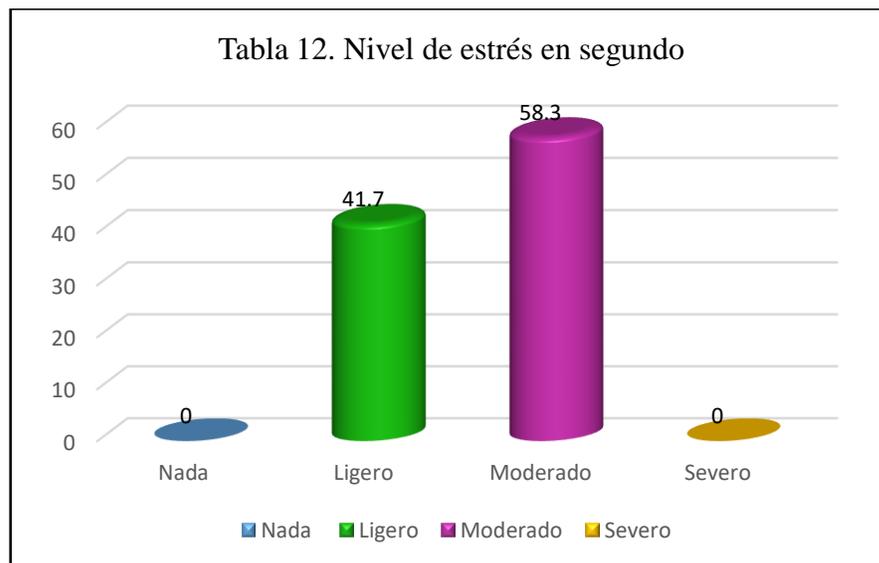
		Nivel resiliencia		
		Bajo	Promedio	Alto
La zona en la que laboro es de alto riesgo y ello me genera estrés	No	5.1	6.5	33.3
	Sí	14.2	52.3	33.3

En la tabla 9 se encuentra el nivel de resiliencia y porcentaje de maestros quienes no consideran de riesgo la zona donde trabajan y ello no les causa estrés. El 5.1 % tiene nivel bajo, 6.5 % tiene nivel promedio y 33.3 % nivel alto de resiliencia.

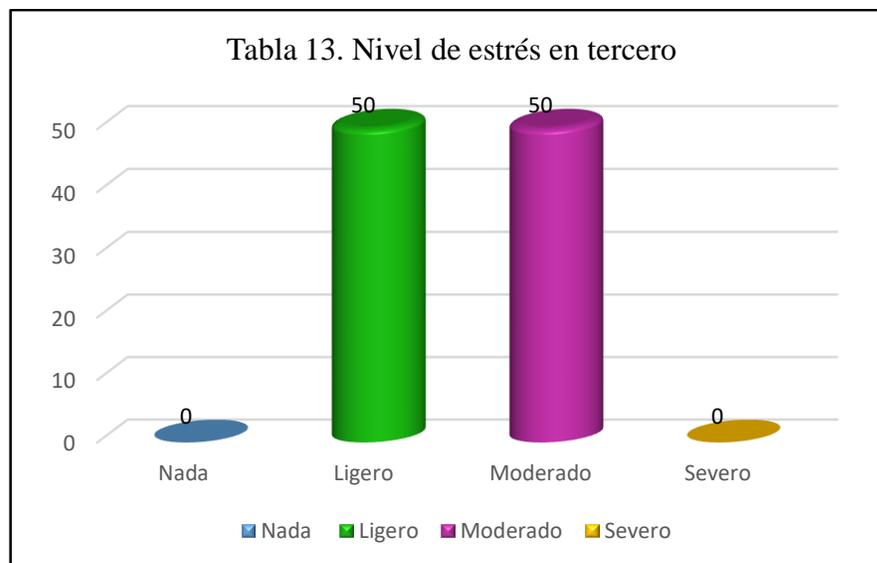
Los niveles de resiliencia y porcentajes de docentes que consideran de riesgo la zona donde laboran y ello les genera señala que 14.2 % presenta nivel bajo, 52.3 % muestra nivel promedio y 33.3 % tiene nivel alto de resiliencia.



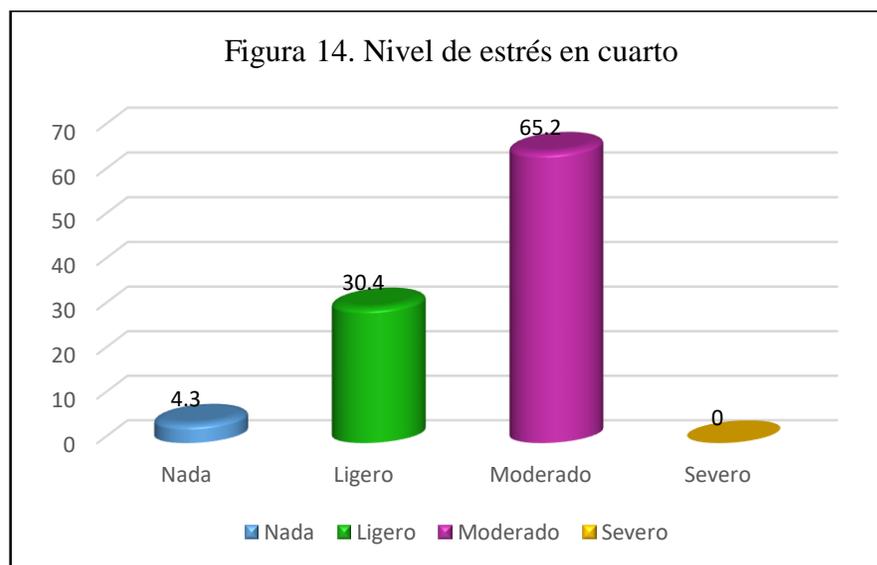
En la figura 11 se encuentra que 0 % de los maestros de primer grado tiene nivel nada de estrés. 42.9 % nivel ligero, 52.4 % nivel moderado y 4.8 % nivel severo.



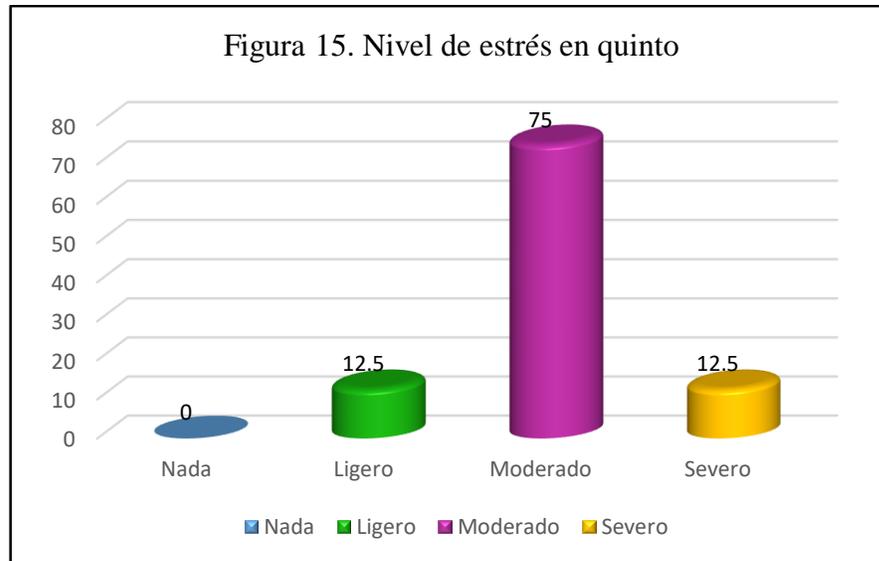
La figura 12 se muestra los niveles de estrés en los docentes de segundo grado, 0 % tiene nivel nada, 41.7 % nivel ligero, 58.3 % nivel moderado y 0 % nivel severo.



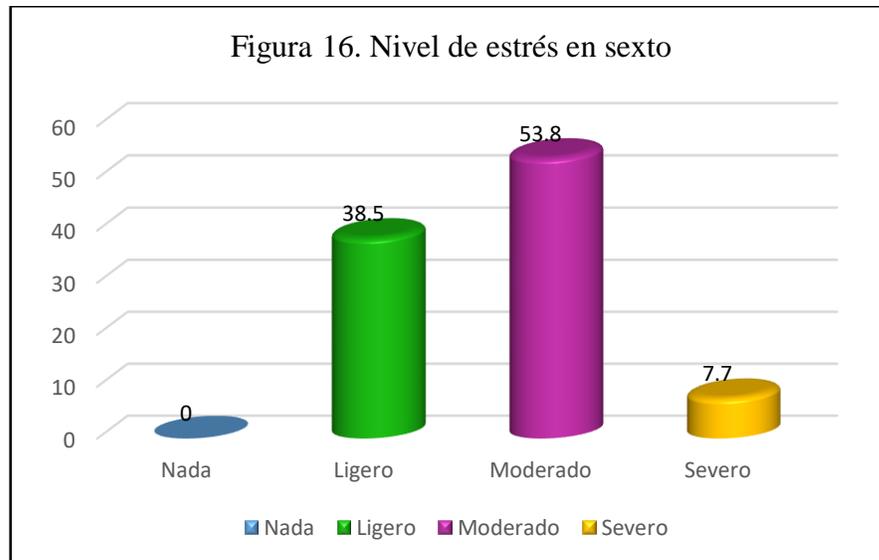
Se puede observar en la figura 13 que en tercer grado 0 % presenta nivel nada de estrés, 50 % nivel ligero, 50 % nivel moderado y 0 % nivel severo.



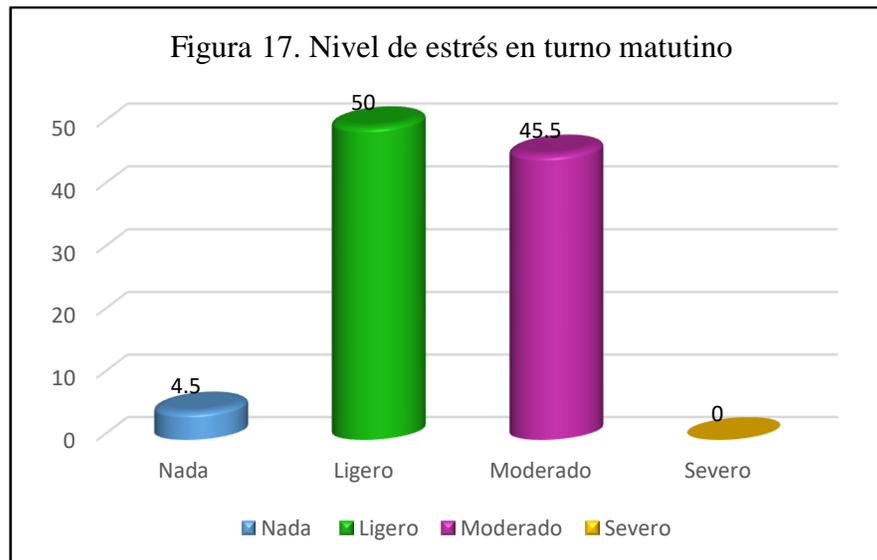
Los niveles de estrés de los maestros en cuarto grado (figura 14) indican que 4.3 % presenta nivel nada de estrés, 30.4 % tiene nivel ligero, 65.2 % nivel moderado y 0 % tiene nivel severo.



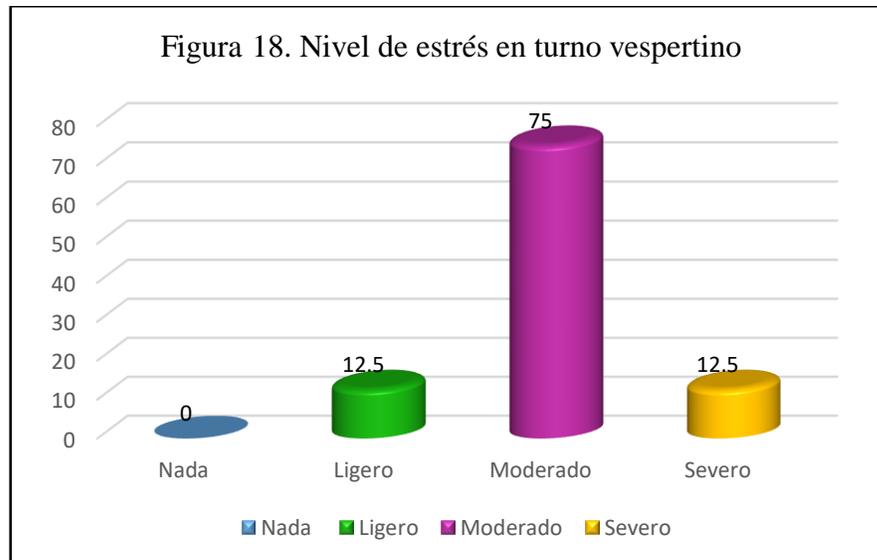
Se encuentra que (figura 15) 0 % de los maestros en quinto grado presenta nivel nada de estrés, 12.5 % muestra nivel ligero, 75 % nivel moderado y 12.5 % un nivel severo de estrés.



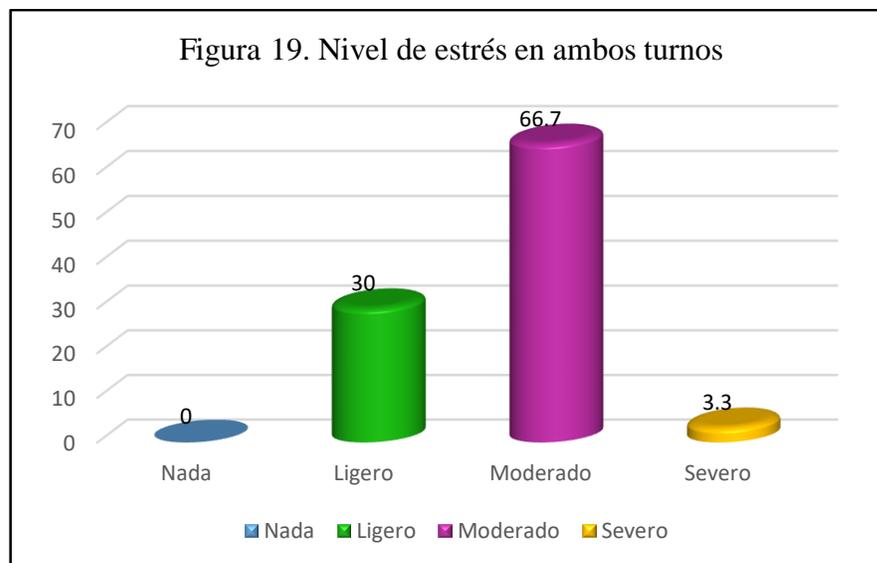
La figura 16 muestra los niveles de estrés de los docentes en sexto grado y se puede observar que 0 % presenta nivel nada de estrés, 38.5 % nivel ligero, 53.8 % nivel moderado y 7.7 % nivel severo.



Como se muestra (figura 17) los niveles de estrés de los maestros en el turno matutino son de 4.5 % en el nivel nada, 50 % en nivel ligero, 45.5 % en nivel moderado y 0 % presenta nivel severo.



En la figura 18 se muestran los niveles de estrés de los maestros en el turno vespertino, 0 % tiene nivel nada de estrés, 12.5 % nivel ligero, 75 % presenta nivel moderado y 12.5 % nivel severo de estrés.



En la figura 19 se muestra el nivel de estrés que presentan los maestros que trabajan en ambos turnos. El nivel nada se presenta en 0 % de los maestros, el nivel ligero en 30 %, en nivel moderado se ubican 66.7 % y en nivel severo 3.3 %.

Capítulo 7. Discusión

Warner y Smith (1989; citados en Córdova 2006) mencionan que la resiliencia disminuye el impacto del estrés y de los eventos negativos, y ello se refleja en la capacidad para afrontar, resistir y recuperarse de los factores que pueden ser destructivos. Lo anterior está relacionado con los resultados obtenidos en nuestro estudio con respecto al estrés y la resiliencia, ya que se aprecia una tendencia, que entre mayor sea la resiliencia el estrés disminuye, pero si la capacidad resiliente disminuye el estrés tiende a aumentar.

Los resultados indican que las maestras son más resilientes (268.57 Media) en comparación con los maestros (254.90 Media), lo cual indica que ellas de alguna manera tienen mejor afrontamiento ante la adversidad. Puede ser que no solo resisten a la adversidad, sino que se enfrentan a ella con estabilidad emocional, y a partir de ello tienen mayor éxito y enriquecimiento personal como lo menciona Martín (2013). Por otro lado es importante que los maestros generen herramientas para mejorar la resiliencia ya que de no ser así posiblemente pueden desarrollar trastornos psicosomáticos como lo señala el estudio de Kobasa (1979; citado en Godoy y Godoy, 2002) donde se encontró que ejecutivos que estaban expuestos a altos niveles de estrés y que posteriormente desarrollaban trastornos psicosomáticos eran aquellos con menos resiliencia. Este estudio señaló cómo los ejecutivos más resilientes tenían actitudes más activas, motivación y respondían mejor a las situaciones de estrés con mayor efectividad. Así pues, concluyen que la personalidad resiliente hace menos probable la aparición de trastornos somáticos o psicológicos asociados al estrés.

En general la actividad de los docentes no solo se trata de potenciar los conocimientos de los alumnos como lo afirma Delors (1997), sino que está inmerso en un ambiente donde tiene la responsabilidad de planificar su clase y todo lo administrativo que ello representa, y

sí se toma en cuenta que el 50 % por ciento de la muestra de esta investigación tiene la responsabilidad de dos turnos, la carga de trabajo por la que tiene que pasar se vuelve un factor de riesgo que puede provocar estrés. Ya que pudiera ser que las demandas superen a los recursos y para cubrir estas demandas, el sujeto intentará producir más recursos llegando el estrés en ocasiones hasta su fase final que es el agotamiento del sujeto (Cano, 2002).

En este sentido fomentar o ser resiliente tiene un papel importante pues ayuda a evitar el burnout. Tal como reportan Menezes, Fernández, Hernández, Ramos y Contador (2006) en su estudio con cuidadores de instituciones geriátricas donde encontraron que los cuidadores con menor capacidad de resiliencia tenían un mayor agotamiento y menor eficacia. Por otro lado, los cuidadores que fueron más resilientes exteriorizaron de mejor manera sus emociones, tuvieron compromiso laboral, eficacia profesional y en la medida que reforzaron sus atributos personales evitaron el agotamiento profesional.

Sí bien existen maestros para los cuales la escuela es una rutina y no brinda oportunidades de desarrollo, como lo señala la investigación de González y Valdez (2006). Siempre será importante trabajar la resiliencia en la escuela no sólo en los alumnos sino también entre los docentes, pues la acción de los profesores no se basa únicamente en transmitir saberes, sino en el desarrollo de su propia vida (Tardif, 2009). Y aunque en este estudio se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa que demuestre que la resiliencia disminuye a causa del estrés, sería idóneo que el trabajo del maestro también involucre el reforzamiento de la resiliencia para que el estrés no repercuta en su funcionamiento.

Respecto a los factores se encontró una correlación estadísticamente significativa entre factor afectividad de resiliencia, el cual se refiere a las posibilidades sobre sí mismo y

el vínculo con el entorno (Saavedra y Villalta, 2008), y la variable estrés, lo que indica que a mayor afectividad menor estrés. Por lo que ser afectivo genera conductas que ayudarán a que la persona establezca relaciones sanas y favorables que sirvan para tener apoyo en la disminución o manejo del estrés.

Otro trabajo relacionado con el factor 9 (afectividad) es el que hace Cohen (2012) sobre cómo construir fortalezas en el ámbito escolar donde explica los vínculos de un maestro resiliente como lo son: buscar oportunidades de interactuar con otros, participar en actividades cooperativas, interactuar fácilmente con otros, aunque haya diferencia de jerarquías. En cuanto a los maestros no resilientes, se sienten aislados de los otros docentes, encuentran escasos incentivos para colaborar con los demás, tiene interacciones escasas y poco intensas con otros adultos. Uriarte (2006) también menciona que los profesores resilientes son capaces de involucrarse en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad, profesores, padres y alumnos.

Sí se retoma también la investigación que realizó López (2012) con maestros de primaria de dos comunidades de Perú en la cual se tomaron en cuenta las condiciones en las que trabajaban los docentes, y la cual arrojó como resultado que las condiciones en las cuales laboran dichos maestros no son determinantes para ser resiliente. Más bien lo que propicia ser resiliente es una construcción o elaboración propia del sujeto y no depende de factores externos. Sí bien el estudio de López se desarrolló con una muestra más amplia también expone un dato importante como el de la presente investigación, y éste puede ser que un factor propio como lo es la afectividad, y la cual en parte depende de la capacidad de la persona de generar redes de apoyo, puede ayudar a afrontar eventos que afectan el bienestar de los maestros.

En cuanto al estrés, el nivel moderado fue el que prevaleció entre los docentes. Podría ser que este resultado esté asociado a factores externos, ya que se encontró que al 61.5% de los maestros la reforma educativa les genera estrés, así mismo se encontró que para el 71.4% es de riesgo la zona donde trabajan. Este resultado coincide con lo reportado por García y Barraza (2014), pues para ellos la reforma educativa y sus consecuencias en las condiciones laborales de los maestros son causa de estrés. Por otro lado, en nuestro estudio también se encontró a maestros con nivel severo de estrés, sin embargo el porcentaje es menor en comparación con los maestros que obtuvieron nivel moderado. Por lo que se puede inferir que aunque existan fuentes de estrés en los maestros de Ixtapaluca no es lo suficientemente fuerte para afectarlos de manera importante.

El modelo desafiante (Fergus y Zimmerman, 2005; Garmezy, Maesten y Tellegen, 1984; entre otros, citados en Arenas, 2012) el cual explica que tener poco estrés es un desafío, pero el generar mucho estrés puede crear un sentimiento de desaliento en la persona, de tal forma, tener un nivel de estrés moderado puede favorecer a la adaptación. Este planteamiento puede coincidir con el nivel de estrés moderado que presentaron los maestros de nuestra investigación, pues el estrés que ellos tienen no les impide adaptarse a las situaciones que se les presentan y de ésta forma no presentar agotamiento profesional. Por otro lado existen datos como el de Oramas (2013) donde se encontró que 88.2 % de los maestros cubanos se encuentran en un nivel moderado y severo de estrés, y de acuerdo a lo que reporta la autora los profesores se encuentran rebasados en sus capacidades para poder afrontarlo.

González, Moreno y Garrosa (2005) mencionan que el estrés se puede generar debido al ambiente al que se ve expuesto y las condiciones del lugar donde se realiza las actividades. Esta idea coincide con los resultados obtenidos del reactivo 22 del instrumento de estrés

laboral, en cual se encontró que 36 de los maestros tienen un nivel de estrés moderado debido a la zona en la que laboran. De estos 35 se encuentran ubicados en un nivel promedio de resiliencia, lo cual coincide con lo que indica Sarason y Sarason (2006) pues hay personas que, a pesar de estar expuestas a múltiples factores de riesgo, no muestran consecuencias que se esperarían bajo estas circunstancias.

En lo que respecta a los niveles de estrés por grado escolar se encontró que el quinto y sexto año es donde se presentó más el nivel severo de estrés. Quizá se deba a que son grados donde los niños están en una etapa de transición de la niñez a la pubertad. Ello implica cambios a nivel cognitivo y conductual por lo cual podría ser más difícil para el maestro tener control sobre el grupo. Si se considera también que las escuelas que fueron evaluadas son públicas, los alumnos por grado son numerosos. Lo cual provoca problemas sobre el control del grupo, esta idea coincide con el estudio de Oramas, Rodríguez y Rodríguez (2007) en el que se encontró que unas de las principales fuentes de estrés para los docentes son el control de la disciplina, atender grupos numerosos y trabajar en aulas saturadas con espacio reducido y carencia de recursos indispensables para enseñar.

En cuanto al estrés por turno se encontró que los maestros del turno vespertino son quienes presentaron mayores niveles de estrés (75 % de los maestros se ubican en nivel moderado y 12.5 % tiene nivel severo). Tomando en cuenta a los maestros con nivel severo es probable que su estrés se deba a la sobrecarga que implica trabajar varias horas sin descansar adecuadamente. De la misma manera el trabajo que exige una concentración continua y decisiones relevantes, o presentan un alto grado de complejidad causan estrés que afecta la capacidad técnica o individual (Tver y Rice, 1999). En este caso los maestros que tienen dos turnos podrían cumplir con este planteamiento.

Capítulo 8. Conclusiones

Después de hacer el análisis estadístico de este estudio se puede concluir que la hipótesis que se cumple es la nula. Pues en los resultados se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa entre resiliencia y estrés laboral. Aunque se puede inferir que mientras una variable aumenta la otra disminuye.

También se encontró que de los maestros evaluados la mayoría se encuentra en un nivel promedio de resiliencia, por lo que cuentan con las herramientas para hacer frente a las adversidades que representa su trabajo. De tal forma se puede decir que la resiliencia es la capacidad de adaptarse y superar las crisis y pruebas que la vida pone a una persona. También implica que la persona resiliente no solo resiste a la adversidad, sino que se enfrenta a ella con buena dosis de estabilidad emocional, tiene éxito y enriquecimiento personal, tal como lo sugiere Martín (2013), pues independientemente de los factores que puedan perjudicar el ámbito docente, éstos no tienen el impacto suficiente para afectar el funcionamiento de los maestros dentro de la escuela. Por tanto se puede pensar que tampoco fuera de ella. Es decir, que los problemas que afrontan los profesores no repercuten en su vida cotidiana.

Se pudo encontrar que uno de los factores más relevantes que puede mantener la resiliencia en los docentes es la afectividad. Este factor es descrito por Saavedra y Villalta (2008) como el juicio que refiere a las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno. Se puede decir que los maestros poseen la habilidad de poder relacionarse con sus iguales lo cual ayuda a mantener una red de apoyo que fomenta la resiliencia. Esto también tiene que ver con la confianza que tiene en sí mismo para poder mantener esas relaciones con los demás. En tanto a los resultados se puede explicar que si la afectividad disminuye el estrés

podría aumentar, con lo cual sí se podría ver afectada la confianza en sí mismos y como consecuencia la estabilidad en las relaciones con los demás.

Probablemente las redes que genera la afectividad propician que entre los maestros exista apoyo para que puedan afrontar los nuevos cambios ante la nueva reforma educativa o los riesgos que representa la zona en la que laboran, pues su trabajo también requiere cooperación entre ellos, de esta forma es posible sobrellevar las situaciones adversas que se presenten en cuanto a las nuevas formas de trabajo.

De los datos obtenidos en este estudio, los grados de quinto y sexto año son donde se presenta mayor porcentaje de maestros con nivel severo de estrés, probablemente como se ha mencionado por la transición que hacia la pubertad y los cambios de conducta que ello representa, y por la tanto el manejo de la conducta de los alumnos en los grados mencionados que se vuelve un factor que provoca más estrés, por lo que tener el control sobre el grupo es más difícil. Además que se sabe que estos dos últimos grados, a diferencia de los demás, son de aprendizajes que servirán para ingresar preparado a la educación secundaria, por lo que probablemente demanda de los docentes no sólo la transmisión de información sino formar o consolidar hábitos académicos que servirán para la nueva etapa escolar.

La literatura indica que la labor del maestro no solo se trata de transferir información, ni conocimiento, el profesor debería de presentarles una problemática, situándolos en un contexto y colocando los problemas en una perspectiva, para que el alumno indague las posibles soluciones al problema (Delors, 1997). A todo esto, la resiliencia puede ayudar a que los niveles de estrés disminuyan.

Otro dato importante que se encontró es que en el turno vespertino es donde se presentan niveles de estrés severo. Quizás se deba al descanso inadecuado que tienen entre sus actividades que realizan en la mañana y su trabajo como maestros por la tarde. Se considera que el descanso es primordial para mantener la salud física y mental, implica que también la carga mental que tienen influye en el estrés que puedan presentar los maestros. Además, sí se considera que los docentes tienen que hacer uso de su capacidad cognitiva para enseñar y para mantener la conducta en sus grupos, el desgaste mental por el que pasan se vuelve un componente para generar estrés, pues la valoración del estrés también depende de la capacidad cognitiva que tenga la persona. Al respecto, Otero (2011) señala que el estrés ya no es considerado sólo como un estímulo, tampoco únicamente como respuesta, sino como un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y su medio; una peculiar relación que depende tanto de la valoración cognitiva que la persona hace de las situaciones, como del modo con el que intenta afrontarlas.

Comparando datos se encontró que las maestras son más resilientes (61.5%) que los maestros (52.4%). Pero los maestros tienen menor porcentaje de estrés (47.6%) a diferencia de las maestras (66.7%). Son datos importantes que quizá se deberían de estudiar más a fondo, pues el propósito de esta investigación no fue encontrar a qué se debe o por qué de las variables, sino estudiar la relación entre variables, probablemente se deba al tipo de personalidad, a la capacidad de pensamiento o al ambiente, no obstante como se menciona no fue el propósito de esta investigación.

De acuerdo con lo ya mencionado anteriormente se puede dar respuesta a la pregunta de investigación “No existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de estrés y resiliencia en los maestros de educación primaria.”

En esta investigación, se trabajó con una muestra no probabilística por lo cual no puede ser generalizada para toda la población de maestros mexicanos, por tanto, pudiera ahondarse en futuras investigaciones en el tema.

Sería importante hacer una investigación a futuro sobre los niveles de estrés en los profesores que imparten el quinto y sexto grado de primaria. Otro estudio primordial podría enfocarse respecto a por qué se presenta un mayor nivel de estrés en los profesores del turno vespertino.

La aplicación de los dos instrumentos fue en una junta de consejo técnico, solo se dió acceso a un número limitado de profesores tanto del turno matutino como vespertino y no se permitió evaluar a toda la plantilla de maestros que se encontraba en ese momento.

Desde el enfoque de la psicología sería necesario que se brinde atención a través de una serie de talleres y también proporcionar estrategias que busquen mejorar los niveles de resiliencia y con ello disminuir el estrés en los maestros, en especial en aquellos que presentan nivel severo de estrés, para evitar también llegar al agotamiento laboral.

Otra intervención que podría beneficiarlos es un servicio de terapias grupales para que tengan un espacio donde puedan expresar cómo se sienten y con ello disminuir la carga emocional, de igual manera tratarlos terapéuticamente de manera individual.

Estas podrían ser algunas propuestas:

- Taller de comunicación e interacción entre profesores, directivos, alumnos y padres de familia.
- Taller de estrategias de manejo de conducta en adolescentes.

- Taller de habilidades para administrar mejor su tiempo tanto en el trabajo como fuera de éste.

Con el desarrollo de este trabajo se tuvo el alcance para conocer cuáles son los niveles de resiliencia y estrés que presentan algunos de los maestros de primaria en Ixtapaluca Estado de México, encontrando que la mayoría de los maestros evaluados son resilientes a pesar de presentar un nivel de estrés moderado, pero debido a las herramientas que generan al ser resilientes es posible manejar el estrés. Otro punto importante es la confianza en sí mismo de los maestros y gracias a esta confianza les es fácil interactuar y formar redes de apoyo las cuales sirven como una barrera ante el impacto de estresores. También se pudo conocer que la nueva reforma educativa y la zona donde trabajan les está generando estrés, pero no el suficiente para desistir en su labor como docente.

Referencias

- Acosta, J. (2008). *Gestión del estrés*. Barcelona: Bresca
- Arenas, P. (2012). *Resiliencia y riesgo de suicidio en los adolescentes expuestos a sucesos de vida estresante*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Arroba, T., & James, K. (1990). *La presión en el trabajo*. México: McGraw Hill.
- Arrogante, O. (2014). *Estudio del bienestar en personal sanitario: relaciones con resiliencia, apoyo social, estrés laboral y afrontamiento* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Oarrogante/Documento.pdf>
- Athié, D., & Gallegos, P. (2009). Relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar. *Psicología Iberoamericana*, 17 (1), 5-14.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Bensabat, S. (1994). *Stress. Grandes especialistas responden*. Bilbao: Mensajero.
- Bethelmy, L. & Guarino, L. (2008). Estrés laboral, afrontamiento, sensibilidad emocional y síntomas físicos y psicológicos en médicos venezolanos, Colombia. *Revista colombiana de psicología*, 17, 43-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80411803003.pdf>
- Bonanno, G., Galea, S., Bucchiarelli, A., & Vlahov, D. (2006). Psychological Resilience after Disaster: New York City in the Aftermath of the September 11th Terrorist Attack. *Psychological Science*, 17 (3), 181-186.
- Buceta, J., Bueno, A., & Mas, B. (2001). *Intervención psicológica y salud: control del estrés y conductas de riesgo*. Madrid: Dykison
- Cabrera, E. (2014). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá: Magisterio.

- Campos, M. (2006). *Causas y efectos del estrés laboral*. San Salvador: Universidad el Salvador
- Cano, A. (2002). *La naturaleza del Estrés*. Madrid: SEAS
- Capel, S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-43
- Cassidy, T. (2011). Stress and Work Psychology. En T. Devonport (Edit.). *Managing Stress*. New York: Nova
- Cézares, L., & Cuevas, J (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado*. México: Trillas.
- Clarke, D. (2013). *Resiliencia: guía práctica para reemprender el vuelo en las organizaciones*. España: Editorial FC.
- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial: Resiliencia familiar y escolar*. México: Porrúa
- Córdova, A. (2006). *Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Cortaza, L., Francisco, M. (2014). Estrés laboral en enfermeros de un hospital de Veracruz, México. *Revista iberoamericana de educación e investigación en enfermería*, 4 (1) 20-26. Recuperado de <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/103/>
- Cruz, C., & Vargas, L. (2001). *Estrés: entenderlo es manejarlo*. México: Alfaomega
- De Rivera, L. (2010). *Síndromes de estrés*. España: Síntesis
- Del Rio, E. (2015) *La reforma dizque heducativa*. México: Grijalbo.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar: el nicho familiar y la recuperación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz, A (2009). *El docente y los programas escolares*. México: Editorial IISUE

- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (Comp.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México: Editorial IISUE.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. España: Editorial Morata.
- Fiorentino, M. (2008). Construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y salud. *Suma Psicológica*, 15 (1), 95-114.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en la educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- García, A. y Barraza, A. (2014). *Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en el docente de educación primaria*. México: IUNAES.
- García, M., y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.
- Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos, modelos aplicables al entorno Escolar. *Revista de Investigaciones y Experiencias en la Formación del Profesorado*, 19, 27-42.
- Godoy, I., & Godoy, J. (2002). La personalidad resistente: Una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13 (2), 135-162.
- González, N., & Valdez, J (2006). Estado de estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4, (9) 2-4.
- González, N., & Valdez, J (2011). Resiliencia y personalidad en adultos. *Revista de Electrónica de Psicología Iztacala*. 14 (4), 295-316.
- González, E. (2012). *El fenómeno de la resiliencia en el bienestar y el rendimiento laboral: revisión de literatura de investigación*. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18231/6/TFM_EstefaniaGonzalezPiedra.pdf

- González, J., Moreno, B. & Garrosa, E. (2005). *Carga mental y fatiga laboral: teoría y evolución*. Madrid: Pirámide
- González, L. (2010). *Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. México: Universidad de Guanajuato.
- González, M., (2006). Currículo Basado en Competencias: una experiencia en Educación Universitaria. *Revista Educación y educadores*, 9 (2), 95-117
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez (Comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, G. & Backhoff, E. (2013). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México. Fondo de Cultura
- Gutiérrez, R. & Ángeles, I. (2012). *Estrés Organizacional*. México: Trillas
- Health and Safety Executive (1999). *Initial Advice Regarding Call Centre Working Practices*. Sheffield: HSE.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, L. (2013). *Las mentiras sobre la reforma educativa*. La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/15/opinion/017a1pol>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Kidd, S., & Shahar, G. (2008). Resilience in Homeless Youth: The Key Role of Self-Esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78 (2), 163-172.
- Klausmeier, H. (1968). *La enseñanza en la escuela primaria*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción: Manejo e Implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Planeta

- López, B. (2012). *Niveles de resiliencia en los docentes de primaria de las instituciones de Ventanilla y Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- López, L., & Campos, J. (2002). *Evaluación de factores presentes en el estrés laboral*. *Revista de Psicología*, 9 (1), 149-1165
- López, M. (2013) Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, 55-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- Malpica, M. (2012). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (Comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Martín, L. (2013). *La personalidad resiliente*. España: Editorial Síntesis.
- Martínez, J. (2004). *Estrés laboral: guía para empresarios y empleados*. España: Pearson.
- Marujo, H., Neto, L. & Perlorio, M. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Mason, J. (1971). A re-evaluation of concept of non-specificity in stress theory. *Journal of Psychiatric Research*, 8, 323-333.
- Masten, A., & Reed, M. (2005). Resilience in Development. En C. Snyder & S. Lopez (Comps.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press
- Mateu, R., García, M., Gil, J., y Caballer, A. (2009). *¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/82072>
- Mejía, F., y Sierra, Y. (2008). *Metodología para el seguimiento cualitativo a escuelas con énfasis en situaciones áulicas*. México: CEE.
- Melgosa, J. (1995). *¡Sin estrés!* Madrid: Safeliz.
- Melillo, A., Suárez, E., & Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Editorial Pardos.

- Menezes, V., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F., & Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18 (4), 791-796.
- Mercado, E. (2007). *El oficio de ser maestro: Relatos y Reflexiones breves*. México: Colectivo cultural de nadie
- Mingote, J., & Pérez, F. (1999). *El estrés del médico: manual de autoayuda*. España: Díaz de Santos.
- Mingote, J., Jiménez, B., & Gálvez, M (2004). Desgaste profesional y la salud de los profesionales medicos: revision y propuestas preventivas. *Medicina Clínica*. 123 (7), 265-270.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño: fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Magisterio.
- Munist, M., Suárez, E., Krauskopf, D., & Silber, T. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Newstrom, J. (2011). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw Hill.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para la mejora de calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Ong, A., Bergeman, C., & Chow, S. (2010). Positive Emotions as a Basic Building Block. En J. Reich, A. Zautra, & J. Hall, (Edits.). *Handbook of Adult resilience*. New York: The Guilford Press.
- Oramas, A. (2013). Estrés laboral y síndrome burnout en docentes cubanos de enseñanza de primaria. (Tesis de doctorado). Escuela nacional de salud pública. Cuba. Recuperado de http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf
- Oramas, A., Rodríguez, L. & Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 5-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839282002>

- Orlandini, A. (2014). *El estrés qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Otero, J. (2011). *Estrés Laboral y Burnout en Profesores de Enseñanza Secundaria*. España: Díaz de Santos.
- Pasqualini, D. (2010). Diagnóstico de las necesidades de la población adolescente. En D. Pasqualini & A. Llorens (Comps.). *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Biblioteca de Aula
- Pilonieta, G. (2014). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. México: Editorial NEISA.
- Pineda, J., Gracida, H., & Muñoz, A. (2015) *La reforma educativa y la evaluación docente en Guerrero*. Recuperado de <http://ru.iiec.unam.mx/2895/1/Eje4-036-Pineda-Gracida-Munoz.pdf>
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: The Free Press.
- Piña, R. (2010). *El desempeño del docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquito, año 2010* (Tesis de doctorado). Universidad Mayor de San Marcos: Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2366/1/Pi%C3%B1a_sr.pdf
- Polk, L. (1997). Toward a middle range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19 (3), 1-13.
- Quiñones, M. (2007). *Resiliencia: resignificación de la adversidad*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramos, F. (1999). *El síndrome del burnout*. Madrid: UNED-Klinik
- Redolar, D. (2011). *El cerebro estresado*. Barcelona: UOC
- Rosales, J. (2016) *La reforma educativa de Peña Nieto y Televisa*. Recuperado de http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/LareformaeducativadePe%C3%B1aNietoyTelevisa_14.pdf

- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*. Chile: CEANIM.
- Salanova, M. (2009). *Psicología de la salud ocupacional*. España: Síntesis
- Sánchez, C. (2011). *Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria cerealera*. (Tesis de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111836.pdf
- Sarason, I., & Sarason, B. (2006). *Psicopatología psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. 11 Ed. México: Pearson Prentice Hall.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Compañía general fabril.
- SEP (2016). *El modelo educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP.
- Sloan, C. & Cooper, S. (1988). *Occupational stress indicators*. Windsor: NFER-
- Stora, J. (2006). *El Estrés*. México: Publicaciones de la Cruz
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Editorial Narcea.
- Travers, J. & Cooper, L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós
- Tver, D., & Rice, E. (1999). *Bienestar en el trabajo: guía de salud para el ejecutivo*. México: Trillas
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista Psicodidáctica*, 11, 7-23. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514747002>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona: Grao.

- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: UNESCO.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11 Ed. México: Pearson.
- Zambudio, A. (2012). *Estrés e inestabilidad laboral en un equipo de ventas*. (Tesina de licenciatura). Universidad del Aconcagua. Argentina.
- Zautra, A., Hall, J., & Murray, K. (2008). Resilience: a new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychology Review*, 2 (1), 41-64
- Zoellner, L., & Feeny, N. (2014). Facilitating resilience and recovery following Trauma. En Zoellner, L., & Feeny, N (Comps.). *Conceptualizing risk and resilience following trauma exposure*. New York: The Guilford Pres.

Anexo 1

Sexo: Mujer _____ Hombre _____ Edad: _____
Tipo de escuela en la que enseña: pública _____ privada _____
Grados en los que ha impartido clases: 1° ___ 2° ___ 3° ___ 4° ___ 5° ___ 6° ___
Grado(s) que enseña actualmente: 1° ___ 2° ___ 3° ___ 4° ___ 5° ___ 6° ___
Turno en el que trabaja: Matutino ___ Vespertino ___ Ambos ___

Inventario de Estrés para Maestros (IEM)

Instrucciones: lea los siguientes reactivos y marque con una "X" ¿cuánto estrés le originan estos factores?

0: Ningún estrés 1: Ligero 2: Moderado 3: Mucho estrés 4: Excesivo estrés. No hay respuestas buenas ni malas

Factores	0	1	2	3	4
1. Pobres perspectivas de promoción profesional					
2. Alumnado difícil					
3. Falta de reconocimiento al buen trabajo					
4. Responsabilidad con los estudiantes (con los resultados en los exámenes, etc.)					
5. Bullicio de los alumnos					
6. Períodos de receso muy cortos o insuficientes					
7. Pobre disposición al trabajo por parte de los alumnos					
8. Salario inadecuado					
9. Mucho trabajo para hacer					
10. Introducción de cambios en el sistema de enseñanza					
11. Mantener la disciplina en la clase					
12. Trabajo burocrático o administrativo (llenar informes, reuniones)					
13. Conflictos en las relaciones con los padres de los alumnos					
14. Programas mal definidos o poco detallados					
15. Falta de tiempo para atender a los alumnos individualmente					

16. Déficit de recursos materiales, escasez de equipos o de facilidades para el trabajo					
17. Actitudes y comportamientos de otros maestros o conflictos con colegas					
18. Comportamiento descortés o irrespetuoso de los alumnos					
19. Presiones de los superiores					
20. Tener un alumnado numeroso o estudiantes extras por ausencia de maestros					
21. La nueva reforma educativa me genera estrés	Sí	No			
22. La zona en la que laboro es de alto riesgo y ello me genera estrés	Sí	No			

Anexo 2

Escala de Resiliencia SV-RES (E. Saavedra y M. Villalta)

Instrucciones: evalúe el grado en que las siguientes afirmaciones lo (a) describen. Marque con una "X" su respuesta. Conteste todas las afirmaciones. No hay respuestas buenas ni malas.

YO SOY – YO ESTOY	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Una persona con esperanza					
2. Una persona con buena autoestima					
3. Optimista respecto al futuro					
4. Seguro (a) de mis creencias o principios					
5. Creciendo como persona					
6. Rodeado (a) de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles					
7. En contacto con personas que me aprecian					
8. Seguro (a) de mí mismo (a)					
9. Seguro (a) de mis proyectos y metas					
10. Seguro (a) en el ambiente en que vivo					
11. Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida					
12. Un modelo positivo para otras personas					

13. Bien integrado (a) en mi lugar de trabajo o estudio					
14. Satisfecho (a) con mis relaciones de amistad					
15. Satisfecho (a) de mis relaciones afectivas					
16. Una persona práctica					
17. Una persona con metas en la vida					
18. Activo (a) frente a mis problemas					
19. Revisando constantemente el sentido de mi vida					
20. Generando soluciones a mis problemas					
YO TENGO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
21. Relaciones personales confiables					
22. Una familia bien estructurada					
23. Relaciones afectivas sólidas					
24. Fortaleza interior					
25. Una vida con sentido					
26. Acceso a servicios sociales - públicos					
27. Personas que me apoyan					
28. A quien recurrir en caso de problemas					
29. Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa					

30. Satisfacción con lo que he logrado en la vida					
31. Personas que me han orientado y aconsejado					
32. Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas					
33. Personas en las cuales puedo confiar					
34. Personas que han confiado sus problemas en mi					
35. Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas					
36. Metas a corto plazo					
37. Mis objetivos claros					
38. Personas con quien enfrentar los problemas					
39. Proyectos a futuro					
40. Problemas que puedo solucionar					
YO PUEDO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
41. Hablar de mis emociones					
42. Expresar afectos					
43. Confiar en las personas					
44. Superar las dificultades que se me presentan en la vida					
45. Desarrollar vínculos afectivos					
46. Resolver de manera efectiva					

47. Dar mi opinión					
48. Buscar ayuda cuando la necesito					
49. Apoyar a otros que tiene dificultades					
50. Responsabilizarme de lo que hago					
51. Ser creativo					
52. Comunicarme adecuadamente					
53. Aprender de mis aciertos y errores					
54. Colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad					
55. Tomar decisiones					
56. Generar estrategias para solucionar mis problemas					
57. Fijarme metas realistas					
58. Esforzarme para lograr mis objetivos					
59. Asumir riesgos					
60. Proyectarme al futuro					

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3

(Primera Sección)

DIARIO OFICIAL

Martes 26 de febrero de 2013

PODER EJECUTIVO SECRETARIA DE GOBERNACION

DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

ENRIQUE PEÑA NIETO, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

"EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTÍCULO 135 DE LA CONSTITUCIÓN GENERAL DE LA REPÚBLICA Y PREVIA APROBACIÓN DE LA MAYORÍA DE LAS HONORABLES LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS,

DECLARA

SE REFORMAN LOS ARTÍCULOS 3o. EN SUS FRACCIONES III, VII Y VIII; Y 73, FRACCIÓN XXV, Y SE ADICIONA UN PÁRRAFO TERCERO, UN INCISO D) AL PÁRRAFO SEGUNDO DE LA FRACCIÓN II Y UNA FRACCIÓN IX AL ARTÍCULO 3o. DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

ARTÍCULO ÚNICO.- Se reforman los artículos 3o., fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX, al artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

Artículo 3o. ...

...

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I. y II. ...

a) ...

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente,

el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;

IV. a VI. ...

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.

En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.

Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.

Artículo 73. ...

I. a XXIV. ...

XXV. Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;

XXVI. a XXX. ...

TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. El Ejecutivo Federal someterá a la Cámara de Senadores las ternas para la designación de los integrantes de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en un plazo máximo de sesenta días naturales a partir de la publicación del presente Decreto en el Diario

Oficial de la Federación, que deberá recaer en personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto.

Para asegurar la renovación escalonada de los integrantes, los primeros nombramientos se realizarán por los periodos siguientes:

- I. Dos nombramientos por un periodo de cinco años;
- II. Dos nombramientos por un periodo de seis años, y
- III. Un nombramiento por un periodo de siete.

El Ejecutivo Federal deberá determinar el periodo que corresponda a cada uno de los miembros, al someter su designación a la aprobación de la Cámara de Senadores.

Para la conformación de la Primera Junta de Gobierno del Instituto, el Ejecutivo Federal someterá a la aprobación de la Cámara de Senadores cinco ternas para que de entre ellas se designen a los cinco integrantes que la constituirán. La presentación de ternas en el futuro corresponderá a la renovación escalonada que precisa el párrafo segundo de este artículo.

El primer Presidente de la Junta de Gobierno del Instituto durará en su encargo cuatro años.

Tercero. El Congreso de la Unión deberá expedir la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como las reformas a la Ley General de Educación correspondientes, a más tardar en un plazo de seis meses contado a partir de la fecha de publicación del presente Decreto.

Martes 26 de febrero de 2013

DIARIO OFICIAL

(Primera Sección)

En tanto el Congreso de la Unión expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Instituto Nacional creado por este Decreto ejercerá sus atribuciones y competencia conforme al Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 16 de mayo de 2012, en lo que no se oponga al presente Decreto. Para estos efectos, las atribuciones previstas en dicho ordenamiento para el Órgano de Gobierno y la Junta Técnica serán ejercidas por la Junta de Gobierno del Instituto, y las de la Presidencia por el Presidente de la Junta de Gobierno.

Cuarto. Los recursos materiales y financieros, así como los trabajadores adscritos al organismo descentralizado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pasan a formar parte del Instituto que se crea en los términos del presente Decreto.

Quinto. Para el debido cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 3o. y 73, fracción XXV, de esta Constitución, el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente:

I. La creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa. Al efecto, durante el año 2013 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía realizará un censo de escuelas, maestros y alumnos, que permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas;

II. El uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar

los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades, y

III. Las adecuaciones al marco jurídico para:

a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

b) Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales, y

c) Prohibir en todas las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.

Al efecto, el Poder Legislativo hará las adecuaciones normativas conducentes y preverá en ellas los elementos que permitan al Ejecutivo Federal instrumentar esta medida. El Ejecutivo Federal la instrumentará en un plazo de 180 días naturales, contados a partir del día siguiente al de la entrada en vigor de las normas que al efecto expida el Congreso de la Unión.

Sexto. Se derogan todas aquellas disposiciones que contravengan el presente Decreto.

México, D.F., a 7 de febrero de 2013.- Dip. **Francisco Arroyo Vieyra**, Presidente.- Sen. **Ernesto Javier Cordero Arroyo**, Presidente.- Dip. **Javier Orozco Gómez**, Secretario.- Sen. **Lilia Guadalupe Merodio Reza**, Secretaria.- Rúbricas."

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a veinticinco de febrero de dos mil trece.- **Enrique Peña Nieto**.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, **Miguel Ángel Osorio Chong**.- Rúbrica.