

# CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE PRESIÓN LABORAL PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA<sup>1</sup>

## Psychometric properties of the Work Pressure Scale for elementary level teachers

Oliverio Leonel Linares Olivas y Cosme Francisco Maldonado Rivera

*Universidad Juárez del Estado de Durango<sup>2</sup>*

*Citación:* Linares O., O.L. y Maldonado R., C.F. (2020). Características psicométricas de la Escala de Presión Laboral para docentes de educación básica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 440-453.

*Artículo recibido el 25 de abril y aceptado el 23 de junio de 2020.*

### RESUMEN

Este trabajo muestra las características psicométricas de la Escala Breve de Presión Laboral para docentes de educación básica. Dicha escala tiene como propósito evaluar el nivel de presión percibida por el docente antes de sufrir distrés y síntomas físicos debidos a la sobrecarga docente y, con ello, prevenir los riesgos de trabajo. Participaron 373 docentes de educación básica de nueve estados de la República Mexicana. Los hallazgos del análisis factorial exploratorio arrojaron tres dimensiones asociadas al contenido del trabajo: tareas docentes, relaciones interpersonales y ambiente laboral. Las pruebas de confiabilidad mostraron niveles adecuados. Se concluye que este instrumento cumple con los criterios de validez y confiabilidad necesarios para ser utilizado como una herramienta para detectar la presión laboral, a fin de desarrollar estrategias en el primer nivel de atención de la salud física y mental.

**Indicadores:** *Estrés laboral; Riesgos psicosociales; Prevención de la salud; Psicología educativa; Psicometría.*

---

### ABSTRACT

This research shows the psychometric characteristics of the Brief Scale of Work Pressure for basic education teachers, and it aims to assess the pressure level perceived by teachers before suffering distress and physical symptoms due to work overload, and thus to prevent labor risks followed by distress and finally burnout. The purpose of the scale is to evaluate levels of pressure perceived by the teacher before distress and physical symptoms, and, thus, it is a tool to prevent work risks. Participants were 373 teachers of basic education in nine states of Mexico. The findings of the exploratory factor analysis revealed three dimensions: teacher activities, interpersonal conflicts, and job environment. The reliability tests showed adequate

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen el apoyo de la Fundación SM para financiar este proyecto, a los docentes que respondieron la escala y a los aplicadores que llevaron a cabo las tareas operativas y logísticas.

<sup>2</sup> Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Blvd. del Guadiana 501, Fracc. Ciudad Universitaria, 34120 Durango, Dgo., México, tel. (618) 415 41 60, correos: leonel@ujed.mx y cfmaldonador@ujed.mx.

levels. It is concluded that the scale meets the criteria of validity and reliability necessary to be used as a pressure detection tool in order to detect work pressure, and to develop strategies in the first level of attention of the mental and physical health.

**Keywords:** *Work stress; Psycho-social risks; Health prevention; Educational psychology; Psychometry.*

## INTRODUCCIÓN

La labor docente y los procesos educativos, en general, desempeñan un papel central en la vida pública y son actividades en las que se finca el desarrollo social y económico de los países. El docente, por un lado, es un actor central en el proceso del conocimiento y el encargado de transmitir los valores y normas sociales; por el otro, es un trabajador que atiende una amplia gama de demandas administrativas, académicas y políticas propias de sistemas que evalúan la productividad y la calidad de la educación. El traslape de las actividades laborales, administrativas, burocráticas, y de todos los eventos que surgen en el centro escolar y en el aula, dan como resultado una gama de expresiones emocionales que derivan con frecuencia en problemas de salud. A partir de la perspectiva de la psicología de las organizaciones es posible analizar los factores y procesos que inciden en toda organización y su relación con la productividad.

La salud de la organización, y la de quienes la integran, es uno de los tópicos más importantes y que más interés revisten. Así lo indica el principio de la protección a los trabajadores de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), manifiesto en su estrategia global para la

seguridad (OIT, 2003). En ella se establecen los criterios para una nueva ideología de la salud laboral, dándole prioridad al primer nivel de atención de la salud, es decir, la prevención de riesgos.

En una sociedad donde la productividad, la competitividad y la velocidad son cruciales en el desarrollo económico, la prevención de riesgos psicosociales del entorno de trabajo resulta indiscutible. Si a lo anterior se le añade la “nueva normalidad” de las crisis económicas, no es de extrañar que las fuentes de preocupación y tensión laboral resulten ser cada vez más diversas y más intensas, lo cual tiene consecuencias negativas en todos los sectores de trabajo, como lo documentan algunos estudios seminales en el campo de la salud y el estrés laboral (Cohen, 1979; Cohen *et al.*, 1999; Karasek y Theorell, 1990; McGuigan, 1989).

Para la OIT (2016), el estrés es “la respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos o capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias” (p. 2), por lo que está relacionado con los problemas de bienestar y productividad laboral. Por ejemplo, entre 2013 y 2014 hubo un aumento de 30.4% por incapacidades debidas a enfermedades de trabajo (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2014); esto es inaceptable en una sociedad en la que se ha dado relevancia al bienestar de las personas en el trabajo.

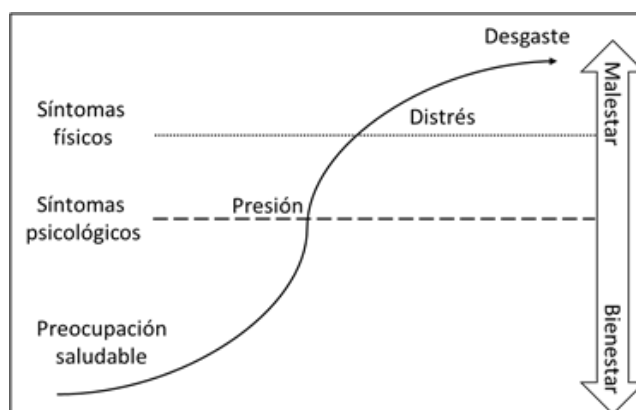
Lazarus (1999) propuso que hay una evaluación cognoscitiva del estresor antes de ocurrir una reacción fisiológica; de tal valoración se determina si el estresor es o no una amenaza. A decir de este autor: “Lo crucial para la activación de la respuesta de estrés es el significado elaborado por la persona ante lo que está sucediendo” (p. 67). El significado que cada persona otorga a cada evento de la vida dependerá del cúmulo de experiencias vividas, así como de las expectativas que

cada una aprecia como significativamente valiosas; sin embargo, esta no solo es una valoración idiográfica de la respuesta al estrés, ya que, como señaló Kurt Lewin (1935), los problemas de las diferencias individuales (visión idiográfica) y de las leyes generales (visión nomotética) están estrechamente vinculados, ya que son dos aspectos de un mismo problema. Si bien la percepción del estresor es subjetiva, no lo son la respuesta fisiológica y la conductual, y ello permite reflexiones tanto de tipo individual (diagnóstico), como grupal (evaluación).

Dada la complejidad de las repercusiones teóricas y prácticas del estudio del estrés, es primordial para los investiga-

dores recuperar y delimitar los aspectos teóricos y técnicos que implica tal constructo. En primer lugar hay discrepancias en cuanto a la variable, ya que se le equipara al componente fisiológico de la ansiedad, cuando se refiere más bien a la angustia. Incluso en ámbitos educativos se habla de *desgaste*, como sinónimo de estrés. Ayuso (2006) aclara que el síndrome de desgaste laboral es una respuesta de estrés crónico. Ahora bien, la propuesta de los presentes autores es que estos constructos se pueden ubicar en un continuo que va de la preocupación natural a la presión (saludable), al distrés y al desgaste, según su nivel de gravedad (Figura 1).

**Figura 1.** Modelo de evolución de las repercusiones de las actividades docentes sobre la salud, desde el nivel de preocupación hasta el desgaste laboral (*burnout*).



En el modelo anterior se puede observar el continuo que conduce al desgaste laboral. En primer lugar, el origen de las preocupaciones tiene su base en las actividades organizacionales y docentes que deben efectuarse por el profesor de un centro escolar. En términos organizacionales, existen fuentes del trabajo (intraorganizacionales) que elicitán tensión, estrés y *burnout* (Campbell, Wright, Adkins, Nelson y Quick, 2013; Ivancevich y Matteson, 1991; Gutiérrez y Ángeles, 2015). Particularmente, Cox *et al.*, (2000) distinguen entre dos aspectos intraorganizacionales: los del *contenido* y los del *contexto* del tra-

bajo. Los primeros se refieren a las características propias de la organización del trabajo y de las condiciones inmediatas. Implican tanto la carga cuantitativa (cantidad de trabajo), como la cualitativa de las tareas (dificultad y nivel de responsabilidad). Los segundos, los del *contexto*, aluden a las condiciones psicosociales del trabajador o estresores y a los apoyos sociales (cf. Gutiérrez y Ángeles, 2015), tales como la condición financiera, los problemas interpersonales, de pareja o familiares, incluso la inseguridad debida al crimen, o la laboral debida a factores externos como las crisis económicas.

En lo que respecta a la labor docente, se ha observado que aquellos profesores que ejercen su labor en la educación básica no únicamente se enfrentan a la presión de la actividad propia de la enseñanza, sino que además tienen que realizar múltiples actividades administrativas y lidiar al mismo tiempo con factores de contexto –extraorganizacionales–, como la relación con los padres de familia. Se ha observado que los docentes de ese nivel manifiestan más síntomas de estrés y un malestar docente mayor que los de nivel superior y de posgrado (Linares, 2014), debido principalmente al tipo de actividades que llevan a cabo. Así, por ejemplo, los docentes de educación básica desarrollan más tareas y tienen una responsabilidad directa sobre los alumnos que los del nivel profesional y de posgrado; en primer lugar, porque requieren de más habilidades para el control de grupos de niños pequeños y preadolescentes, mientras que los de nivel profesional no necesitan utilizar tantas técnicas de instrucción directa, ya que sus alumnos son, en alguna medida, más responsables de sí mismos, y ello implica para el docente una carga menor en el manejo didáctico en el aula. Sin embargo, los profesores del nivel profesional que aspiran a gozar de mejores condiciones laborales y de becas están sometidos a otro tipo de estresores, como los estímulos al desempeño docente, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esto último es relevante ya que se ha encontrado que el mejor nivel de productividad está relacionado con los profesores de tiempo completo que realizan actividades de investigación (García, 2003).

Dichas actividades y formas de evaluación propician un tipo de estrés muy diferente al de sus colegas de nivel básico (Cárdenas, Méndez y González, 2014). En segundo lugar, debido a que los docentes de nivel básico interactúan con menores

de edad, deben resolver a menudo conflictos con los padres de familia o los tutores de los alumnos, lo que es uno de los principales estresores. Valdés y Sánchez (2016) evaluaron las percepciones de los docentes acerca de la implicación y el rol de los padres de familia. Entre los resultados más relevantes destacan la percepción de que estos participan poco en las actividades escolares de sus hijos y muestran una escasa responsabilidad en el desarrollo académico de los niños. Sobre todo en los últimos años hay la percepción de que el docente ha perdido la atribución social como figura de autoridad y las prácticas para el control del grupo y la negociación aparecen como un castigo, sobre todo por las normas laxas acerca de la disciplina vigentes (Valdés, Martínez y Vales, 2010).

Otro de los estresores del contenido del trabajo se refiere a la dinámica administrativa que implica la labor docente. En un ámbito como el de nuestro país, uno de los factores determinantes que afectan la labor docente es el de las políticas públicas en materia de educación, que cambian con cada nuevo gobierno, y que se convierten en actividades administrativas que representan una carga adicional de trabajo, sobre todo porque “las reglas, expectativas y metas de las instituciones pueden llegar a ser contradictorias, con lo cual el lugar que el profesor ocupa en el sistema puede también en ocasiones ser un lugar paradójico que resulta en una confusión” (Desatnik, 2010, p. 136). Por ejemplo, la investigación de Hernández y Lozoya (2017), sobre las repercusiones emocionales de la evaluación docente, mostró la relevancia de la política pública en la vida cotidiana de 200 docentes de la ciudad de Durango. Dichos autores analizaron la percepción de los aspectos negativos y positivos de la evaluación docente. Los negativos se refieren a una mayor carga de trabajo, lo que implica más tiempo para dedicar al es-

tudio del examen y, como consecuencia, menos tiempo de descanso y de convivencia familiar. Sin embargo, en el aspecto positivo los docentes –sobre todo los más jóvenes– percibían que la evaluación es efectiva para mejorar las prácticas educativas, ya que promueve la competitividad.

Como se ha documentado en numerosos estudios, el estrés es un mecanismo necesario para la supervivencia y permite identificar y resolver conflictos. Cuando las personas perciben que las demandas pueden ser satisfechas y que hay recursos adecuados se experimenta un estado de baja tensión. En el modelo de la Figura 1, a este efecto se le denomina *preocupación saludable* o funcional. En ese nivel, el estado de alerta funge como una herramienta de análisis de las situaciones que se deben resolver, sin que ello afecte el nivel de bienestar de la persona (Lazarus y Folkman, 1984).

El cambio de nivel que va de la preocupación saludable a la presión es señalado por la aparición de los síntomas psicológicos (Cohen, 1979; Lazarus y Folkman, 1984). La valoración (pesimista) que hace el docente de las actividades y demandas, combinada con la percepción de los recursos disponibles para llevar a cabo los objetivos, perjudica el sentimiento de bienestar (Warr, 2005) y la satisfacción laboral (Gutiérrez y Ángeles, 2015; Warr, 1990), principalmente por factores intraorganizacionales como los descritos arriba.

El modelo que aquí se propone indica que una condición enferma se encuentra influida por ciertos factores psicológicos, como la tendencia (sesgo) a percibir las reacciones psicológicas de la tensión como síntomas de enfermedad (Cohen, 1979; Hogan, Johnson y Briggs, 1997); es decir, la persona confunde la presión psicológica con alguna enfermedad física. Es en este nivel donde actúa la presión psicológica como un elemento *primario* de malestar docente. Las actividades académi-

cas, administrativas y de relaciones con colegas, alumnos y autoridades escolares, se percibe con molestia, inquietud e irritabilidad, lo que perjudica sobre todo la sensación de bienestar (Esteve, 1989). A este respecto, investigaciones hechas con docentes del nivel básico (Hernández y Lozoya, 2017) y profesional (Linares, 2014) concuerdan en que dentro de los tres principales tipos de sintomatología asociada a estrés resaltan los de tipo psicológico.

Este nivel es central en esta investigación, ya que representa el momento clave en que el docente comienza a percibir malestar y otros síntomas psicológicos y, por lo tanto, el momento ideal para intervenir y prevenir el siguiente nivel, el de distrés. Si la presión es crónica y el docente supone que no cuenta con los recursos adecuados –ya sean capacidades personales u operativas– para darle una adecuada solución, aparece aquél; por ejemplo, sentirse rebasado y hacerse a la idea de que no logrará satisfacer las demandas laborales, o que en sus esfuerzos para dar cuenta de sus responsabilidades tendrá que sacrificar horas de descanso o de convivencia familiar por llevar trabajo a casa. Ello representa el siguiente nivel de gravedad, que va de la presión psicológica al distrés, en el cual ya hay un malestar físico y mental (Gutiérrez y Ángeles, 2015). Las reacciones de distrés se encuentran asociadas a efectos más importantes dentro del trabajo, como síntomas de ansiedad y ausentismo laboral (Linares, 2014).

Otra de las repercusiones directas tiene que ver con el trato hacia los demás. Debido a que la labor docente implica la interacción personal, y que tal interacción es precisamente la fuente de estrés, es natural que los docentes tengan a menudo fricciones con alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo. Llanque (2014) afirma que las actividades labora-

les en las que se encuentra implícito el trato con otras personas y la prestación de servicios, son las que más se relacionan con altos niveles de distrés. La calidad de las interacciones con las personas en el trabajo es determinante, ya que se ha demostrado que de ella depende en gran parte los niveles de satisfacción laboral y salud mental de los docentes (Linares y Gutiérrez, 2010), además de que el grupo de colegas tiene un efecto amortiguador del estrés laboral (Marenco y Ávila, 2016) y reduce el nivel de los síntomas físicos (Linares y Gutiérrez, 2012). Siguiendo con el modelo de la Figura 1, la cronicidad del distrés acarrea el síndrome de desgaste laboral, de consecuencias mucho más graves.

Tomando en consideración la secuencia que va de la simple preocupación hasta el desgaste, así como los tipos de actividades de los docentes ya descritos, que pueden ser fuentes de presión en el nivel intraorganizacional, en este trabajo se muestra un instrumento que detecta el nivel de presión laboral en los docentes de educación básica. La finalidad del instrumento es la de ser una herramienta de diagnóstico en el primer nivel de atención a la salud, cuyo fin es detectar las fuentes y niveles de presión previos al surgimiento del distrés laboral.

## MÉTODO

### Participantes

Colaboraron 337 profesores de 59 escuelas inscritas en el Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) de la Secretaría de Educación Pública, provenientes de nueve entidades federativas. En la Tabla 1 se describe la distribución de los profesores por entidad.

**Tabla 1.** Entidad federativa en la que se desempeñaban los profesores de la muestra.

Entidad	%
Baja California Sur	1.6
Estado de México	9.4
Guanajuato	6.4
Guerrero	17.2
Jalisco	3.2
Puebla	30.8
Querétaro	13.7
Quintana Roo	2.7
Yucatán	15.0
<b>Total</b>	<b>100.0</b>

Del total de docentes (115 mujeres y 144 hombres, y 114 que se reservaron proporcionar la información respecto a su sexo), 24.9% se desempeñaba en el nivel de primaria y 75.1% en el de secundaria.

### Diseño

Se trató de un estudio cuantitativo, debido a que se analizaron datos de variables numéricas y en grandes grupos. Fue exploratorio debido a que se desconocía la magnitud de la presión laboral en docentes de los diversos estados del país.

### Instrumento

La presión laboral precede a la preocupación saludable, en el sentido de que esta última hace referencia a la evaluación de situaciones problemáticas que se convierten en demandas, pero ante las cuales la persona tiene la percepción de que cuenta con los recursos necesarios y suficientes para hacerles frente (Warr, 2005); incluso, los afectos que están asociados a una preocupación saludable son el entusiasmo y una actitud de seguridad y de reto. Por otro lado, la presión laboral se refiere a un nivel de preocupa-

ción no saludable bajo el cual, a pesar de percibir que se cuenta con los citados recursos, se acompaña de síntomas psicológicos. Como efecto de lo anterior, pueden aparecer síntomas psicológicos asociados a la memoria, como distracciones y olvidos menores (Trianes, Mena, Fernández, Escobar y Maldonado, 2012). Otros síntomas emocionales como irritabilidad, baja tolerancia a la frustración e incluso problemas interpersonales con alumnos, colegas o personas ajenas a la escuela, caracterizan este estadio. Bajo ese marco se redactaron los ítems Escala de Presión para Docentes (EPD-1), el cual consta de 16 reactivos que se evalúan en una escala tipo Likert de cinco puntos, etiquetados como presión “muy baja”, “baja”, “moderada”, “alta” y “muy alta”, recibiendo un punto el valor más bajo y cinco el más alto. La instrucción fue la siguiente: “A continuación, señale el grado de presión que representan los siguientes aspectos, mediante la escala que se describe a continuación”. Los reactivos contenían enunciados como “la administración de la escuela”, “la falta de oportunidades para la capacitación docente” y “las condiciones laborales”, entre otros. Las puntuaciones de la escala tienen un rango que va de 16 a 80 puntos.

### Procedimiento

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados (Kerlinger y Lee, 2001), tomando como primera unidad de análisis la región geográfica. En un segundo momento se utilizó la clave de centro de trabajo (CCT), eliminando aquellos centros que resultaban de difícil acceso o de alta peligrosidad para los aplicadores.

La aplicación se llevó a cabo simultáneamente a la de otros instrumentos que tenían como fin hacer una valoración de las condiciones de rezago educativo. Participaron veinte aplicadores capacitados *ex profeso* para la aplicación de los cues-

tionarios, cuyos gastos fueron financiados por la Fundación SM, con sede en Madrid. Se capturó la información contenida en los cuestionarios en una base de datos con el fin de llevar a cabo los análisis mediante el programa IBM SPSS, v. 22. Se efectuaron análisis de correlación producto-momento de Pearson, para analizar el grado de aproximación entre cada uno de los reactivos. Además, se hicieron pruebas de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, y para determinar el nivel de varianza explicada de la escala y los factores que contiene se utilizó el procedimiento de análisis de componentes principales en modalidad exploratoria, debido a que era la primer versión del instrumento.

Mediante el procedimiento de consentimiento informado, se aseguraron las condiciones éticas fundamentales de la investigación con seres humanos, esto es, las de voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

### RESULTADOS

El objetivo de este estudio fue determinar si la EPD-1 cumple con los criterios psicométricos apropiados para evaluar el constructo de *presión laboral en docentes de educación básica*. El primer paso en el análisis fue determinar la estructura factorial del instrumento, para lo cual se realizó una prueba de análisis de componentes principales, y dadas las condiciones favorables de determinante (0.002), la prueba KMO (0.833), la de esfericidad de Bartlett ( $p < 0.001$ ) y la varianza total explicada (56.002%). Se obtuvieron tres componentes, a los cuales se les aplicó una rotación varimax con normalización Kaiser con el fin de obtener la máxima diferenciación de los factores (Nunnally y Bernstein 1995; Tabachnick y Fidell, 1999). Los resultados se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Resultados del análisis factorial de la Escala de Presión Laboral para Docentes (EPD-1).

<b>Análisis factorial</b>			
Determinante de matriz de correlaciones	.002		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.833		
Prueba de esfericidad de Bartlett ( <i>p</i> )	0.000		
Varianza total explicada (%)	56.002		
<b>Matriz de componente rotado</b>	<b>Componente</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
07. Manejo y control de grupo	.831		
04. Relación con los alumnos	.828		
06. Necesidad constante de tomar decisiones en el aula	.809		
05. Participación en los órganos colegiados	.678		
13. Comunicación entre el personal	.585	.498	
08. Horas requeridas para corregir trabajos de los alumnos	.570		.458
16. Involucración en problemas personales de los alumnos	.406	.307	
14. Relación con madres y padres de los alumnos		.902	
11. Rivalidades entre docentes		.894	
10. Conflictos entre docentes y directivos		.790	
12. Escasa influencia en las condiciones de trabajo	.386	.500	
02. Falta de oportunidades para la capacitación docente			.674
09. Falta general de recursos			.647
03. Condiciones laborales	.401		.591
01. Actividades administrativas			.568
15. Apoyo de los padres para la disciplina de los alumnos			.537

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Dados los ítems contenidos en cada factor, se denominaron de la siguiente manera: 1. Tareas docentes; 2. Relaciones interpersonales y 3. Ambiente laboral. Luego se hicieron los análisis de fiabilidad y de correlación ítem-factor. Enseguida, se procedió a verificar el comportamiento de la distribución de puntuaciones y se hizo una prueba de Kolmogrov-Smirnoff. Siguiendo a Steiner (2003) y Nunnally y Bernstein (1995), la fiabilidad de la escala total ( $\alpha = .842$ ) y de los factores Tareas docentes ( $\alpha = .844$ ) y Relaciones interper-

sonales ( $\alpha = .823$ ) resultaron muy satisfactorias; solamente el tercer factor, Ambiente laboral, mostró debilidad en este indicador ( $\alpha = .622$ ). Asimismo, las pruebas de Tukey mostraron comportamientos adecuados respecto a la no aditividad y a los residuos. Las correlaciones entre ítems y las escalas mostraron que la mayoría de los reactivos se comportaron de manera apropiada para utilizar la EPD-1 como un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas (Tabla 3).



**Tabla 3.** Propiedades psicométricas de la EPD-1.

	<b>Escala total</b>		<b>Tareas docentes</b>		<b>Relaciones interpersonales en el ambiente</b>		<b>Condiciones del ambiente laboral</b>	
	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>
Alfa de Cronbach del total de la escala	.842		.844		.823		.622	
No aditividad entre elementos ( <i>p</i> en prueba de Tuckey)	.000		.000		.000		.000	
No aditividad entre residuos ( <i>p</i> en prueba de Tukey)	.000		.032		.000		.499	
<b>Ítem</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>	<b><math>\alpha</math> supr.</b>	<b>R ítem-T</b>
01. Actividades administrativas	.848	.293					.592	.591
02. Falta de oportunidades para la capacitación docente	.844	.331					.542	.649
03. Condiciones laborales	.832	.574					.531	.675
04. Relación con los alumnos	.827	.649	.804	.807				
05. Participación en los órganos colegiados	.829	.617	.824	.698				
06. Necesidad constante de tomar decisiones en el aula	.828	.636	.806	.797				
07. Manejo y control de grupo	.832	.572	.807	.790				
08. Horas requeridas para corregir trabajos de los alumnos	.831	.590	.836	.649				
09. Falta general de recursos	.842	.424					.568	.654
10. Conflictos entre docentes y directivos	.833	.568			.760	.837		
11. Rivalidades entre docentes	.834	.545			.729	.869		
12. Poca influencia en las condiciones de trabajo	.828	.635			.866	.664		
13. Comunicación entre el personal	.825	.681	.827	.704				
14. Relación con madres y padres de los alumnos	.833	.557			.736	.861		
15. Apoyo de los padres en la disciplina de los alumnos	.839	.483					.608	.602
16. Involucración en los problemas personales de los alumnos	.831	.582	.847	.581				
<b>Prueba de normalidad de Kolmogrov-Smirnoff (<i>p</i>)</b>	.039		.000		.000		.000	
<b>Percentiles</b>								
5	25		9		4		9	
10	29		10		4		10	
25	34		13		5		13	
50	40		18		8		15	
75	47		21		11		17	
90	51		24		13		19	
95	54		25		14		21	

\*Nota:  $\alpha$  supr: coeficiente alfa de Cronbach de la escala si se suprime el elemento. R ítem-T, correlación entre el ítem y la escala.

Finalmente, fue posible notar, gracias a las pruebas de normalidad, que las puntuaciones de la escala tenían un comportamiento no paramétrico, por lo que los baremos se hicieron mediante las tablas de percentiles.

## DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue elaborar un instrumento capaz de obtener los niveles de confiabilidad y validez requeridos para discriminar el constructo, Presión laboral, en docentes de educación básica, todo ello en un contexto de gran necesidad de disponer de estrategias de evaluación de la salud mental en el trabajo, en el primer nivel de atención y, además, bajo un marco legal que finalmente ha atendido a los factores psicosociales y la salud mental como uno de los elementos clave en la productividad, la calidad de los servicios y, sobre todo, el bienestar de los trabajadores. Los docentes, por supuesto, no escapan a esa situación.

Para la elaboración de los reactivos se tomó como base el modelo teórico mostrado en la Figura 1, en el que se exponen las dimensiones de un continuo que va de la preocupación natural (saludable) hasta el desgaste ocupacional (*burnout*). Luego entonces, el constructo a justificar, psicométricamente, y bajo la metodología de la teoría clásica (Muñiz, 2010) en esta escala fue el de Presión laboral en docentes de nivel básico. El reto principal fue discriminar entre la presión y el estrés.

Los resultados indican que esta primera versión de la EPD-1 cumple los criterios de confiabilidad y validez necesarios para considerarse como una herramienta útil en el diagnóstico del malestar docente. En este sentido, se logró el objetivo planteado en la introducción, contar con un instrumento que permitiese diagnosticar el nivel de presión percibido por los docentes, antes de que el nivel de males-

tar laboral se transforme en estrés. Los tres factores encontrados resultan útiles para elaborar estrategias pertinentes de acuerdo a cada área. Así, una evaluación de centro escolar con la EPD-1 permitirá a los directivos tomar decisiones acerca de las estrategias de mejora de las tareas docentes, relaciones interpersonales o clima laboral.

Los tres factores son congruentes con el tipo de actividad que llevan a cabo los docentes. El primer factor, *Tareas docentes*, está configurado por reactivos que miden las actividades principales del docente, es decir, las referidas a la naturaleza propia de su trabajo. Este factor resulta determinante para la evaluación del nivel de presión laboral de los procesos de aula, ya que se refiere al elemento operativo de la actividad docente. El hecho de que presente la correlación más alta con la escala total indica que la escala atiende la necesidad básica de evaluar la presión asociada a la operatividad del docente, lo que puede permitir efectuar correcciones o actividades remediales que generalmente están asociadas a la forma de organización del trabajo o, incluso, al estilo de liderazgo de la autoridad escolar.

El segundo factor encontrado, *Relaciones interpersonales*, concuerda con lo reportado en otras investigaciones, en las que se pone de relieve la calidad de las relaciones interpersonales del docente (Desatnik, 2010), en las que se subraya su papel en la satisfacción laboral y la salud mental (Linares y Gutiérrez, 2010). En este aspecto, es de notarse que los reactivos agrupados en este componente son generalmente los que se refieren a las relaciones interpersonales conflictivas y problemáticas. Es posible que este factor demuestre una utilidad práctica para indicar si es que se presenta un fenómeno de división de grupos entre docentes o de conflictos con los directivos en el centro escolar. Esta podría ser una segunda interpretación de la escala, a reserva de que

en investigaciones posteriores se analice más a fondo el valor de este componente por sí solo. Probablemente los reactivos 10, 11 y 12 (ver Tabla 3), analizados de manera independiente, den a las autoridades una noción de la calidad de las relaciones entre el personal docente. Este factor resulta determinante para indicar la calidad del clima laboral, en lo que a relaciones interpersonales entre colaboradores se refiere. Los altos puntajes pueden justificar las acciones encaminadas a establecer estrategias para mejorar la calidad de las relaciones entre colegas, la integración de equipos de trabajo, incluso los tipos de liderazgo y gestión de la administración escolar.

Por otro lado, hay algunas limitaciones en la confiabilidad del tercer factor, por lo que deberá ser corregido en versiones futuras, de modo que esos resultados deberán tomarse con precaución. Queda abierta la línea de investigación que abone información para seguir afinando este componente, tomando en consideración que la definición de dicho constructo puede estar más enfocada a los recursos administrativos que el docente percibe para

realizar su trabajo, y a las probables limitaciones en el acceso a las oportunidades de desarrollo profesional.

Entre las limitaciones del estudio, la primera de ellas tiene que ver con que la escala solo puede aplicarse a docentes de nivel básico de escuelas públicas, por lo que será necesario incluir a docentes de otros niveles y de escuelas particulares a fin de mejorar la validez externa del instrumento. Por otro lado, es recomendable que en las siguientes aplicaciones se incluyan otros instrumentos que miden el estrés en los docentes, para así evaluar la validez concurrente, así como instrumentos relacionados con el bienestar laboral para obtener parámetros de validez convergente. En desarrollos posteriores, la escala puede ser útil para enriquecer la información que se requiere, desde 2019, para evaluar los factores psicosociales que indica la NOM-035 (Secretaría de Gobernación, 2018), que incluye la evaluación de todos los aspectos que pueden influir en el desempeño y en la salud mental de las personas, atribuibles a las características propias de los centros de trabajo.

---

## REFERENCIAS

- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-15.
- Campbell, J., Wright, T., Adkins, J., Nelson, D. y Quick, J. (2013). *Preventive stress management in organizations* (2nd ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Cárdenas R., M., Méndez H., L.M. y González R., M.T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22.
- Cohen, F. (1979). Personality, stress, and the development of physical illness. En G. Stone, F. Cohen y N. Adler (Eds.): *Health psychology, a handbook: theories, applications, and challenges of a psychological approach to the health care system* (pp. 77-111). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cohen, F., Kearney, K., Zegans, L., Kemeny, M., Neuhaus J. y Stites, D. (1999). Differential immune system changes with acute and persistent stress for optimists vs. pessimists. *Brain, Behavior, and Immunity*, 13(2), 155-174.

- Cox, T., Griffiths, A. J., Barlow, C. A., Randall, R. J., Thomson, L. E., y Rial-Gonzalez, E. (2000) *Organisational interventions for work stress: a risk management approach*. Sudbury: HSE Books.
- Desatnik, O. (2010). *Las relaciones escolares: una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Esteve, J. (1989). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- García G., J.M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.
- Gutiérrez, R. y Ángeles, Y. (2015). *Estrés organizacional*. México: Trillas.
- Hernández, J. y Lozoya, M. (2017). *Efectos emocionales de la evaluación docente en personal educativo de escuelas públicas*. Tesis inédita de licenciatura. Durango (México): Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Hogan, R., Johnson, J. y Briggs, S. (Eds.) (1997). *Handbook of personality psychology*. New York: Academic Press.
- Ivancevich, J. y Matteson, M. (1991). *Estrés y trabajo: una perspectiva gerencial*. México: Trillas.
- Karasek, R. y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, Productivity, and the reconstruction of Working Life*. USA: Basic Books.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Co.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York: McGraw-Hill Books and Co.
- Linares, O. (2014). *Influencia del estrés, ansiedad y apoyo en el trabajo sobre el nivel de satisfacción laboral, malestar físico y ausentismo en profesores*. Disertación doctoral inédita. México: UNAM. doi: 10.13140/2.1.3581.6004.
- Linares, O. y Gutiérrez, R. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 31-36.
- Linares, O. y Gutiérrez, R. (2012). Efectos moduladores del apoyo social ante la reacción de estrés y ansiedad en profesores. *Psicología y Salud*, 22(1), 107-114. doi: <https://doi.org/10.25009/pys.v22i1.562>.
- Llanque, P. (2014). Rasgos de personalidad y síndrome de burnout en el personal de salud de la unidad de quemados, Hospital de Clínicas ciudad de La Paz. *Revista de Investigación Psicológica*, 12, 93-115.
- Marenco E., A.D. y Ávila T., J.H. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 7-18.
- McGuigan, F. (1989). Managing internal cognitive and external environmental stresses through progressive relaxation. En F. McGuigan, S. Wesley y W. Macdonald (Eds.): *Stress and tension control 3: Stress management* (pp. 3-11). New York: Plenum Press.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.

- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Estrategia global en materia de seguridad y salud en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Ginebra: OIT.
- Secretaría de Gobernación (2018). NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial. Identificación, análisis y prevención. *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/503381/NOM035>.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2014). *Estadísticas de accidentes laborales 2014*. México: STPS. Recuperado de <http://prevencionar.com.mx/2015/09/27/estadisticas-sobre-accidentes-y-enfermedades-de-trabajo-del-2014/#comment-1596>.
- Steiner, D. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. doi: 10.1207/S15327752JPA8001\_18.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (1999). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Trianes T., M.V., Mena M., J.B., Fernández B., F.J., Escobar E., M. y Maldonado M., E.F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Valdés C., Á.A., Martínez C., M. y Vales G., J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 30-37.
- Valdés C., Á.A. y Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210.
- Warr, P. (2005). Work, well-being, and mental health. En J. Barling, K. Kelloway y M. Frone (Eds.): *Handbook of stress*. Thousand Oaks, CA: Sage Press.



Universidad Juárez  
del Estado de Durango

**Escala de Presión Escolar para Docentes de Educación Básica EPD-1 ©  
(Linares, O. & Maldonado, C. 2017)**

**DATOS GENERALES**

Por favor marque con una "X" la característica que lo describa y proporcione la información solicitada.

1. Sexo: (1) Masculino (2) Femenino 2. Edad en años: 3. (1) Vive en pareja (2) Sin pareja
4. Trabaja como: (1) Docente (2) Investigador (3) Difusión- Extensión (4) Administración
5. Último grado obtenido: (1) Licenciatura (2) Especialización (3) Maestría (4) Doctorado (5) Postdoctorado
6. Dependientes económicos directos (pareja, hijos, hermanos, padres): # \_\_\_\_\_ 7. Hijos en edad escolar: # \_\_\_\_\_
8. Mi turno de trabajo es: (1) Matutino (2) Vespertino (3) Mixto 8. Horas de trabajo remunerado a la semana: \_\_\_\_\_
9. ¿Ha ocupado un cargo académico- administrativo en los últimos 2 años? (1) Sí (2) No
10. ¿Tiene una actividad adicional que complementa su ingreso? (1) Si (2) No
11. En general, ¿qué tan satisfecho está con su trabajo? Algo 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... Mucho
- 12.- Considero que mi carga de trabajo es Baja 1.....2.....3.....4..... 5.....6.....7..... Excesiva
- 13.-En los últimos 2 años mi nivel de estrés ha Disminuido 1.....2.....3.....4..... 5.....6.....7..... Aumentado

**Instrucciones: Por favor, señale el grado de presión que representan los siguientes aspectos, marcando con una X. Utilice la escala que se describe a continuación.**

Presión muy baja	Presión baja	Presión moderada	Presión Alta	Presión muy alta.
1	2	3	4	5

1. La administración de la escuela.	1	2	3	4	5
2. La falta de oportunidades para la capacitación docente.	1	2	3	4	5
3. Las condiciones laborales	1	2	3	4	5
4. La relación con los alumnos.	1	2	3	4	5
5. La participación de los órganos colegiados.	1	2	3	4	5
6. La necesidad constante de tomar decisiones en el aula.	1	2	3	4	5
7. Manejo y control de grupo	1	2	3	4	5
8. Horas requeridas para corregir trabajos de alumnos.	1	2	3	4	5
9. Falta general de recursos.	1	2	3	4	5
10. Conflictos entre docentes y directivos.	1	2	3	4	5
11. Rivalidad entre docentes.	1	2	3	4	5
12. Tener poca influencia en las condiciones de trabajo.	1	2	3	4	5
13. Comunicación entre el personal.	1	2	3	4	5
14. Relación con madres y padres de los alumnos.	1	2	3	4	5
15. Apoyo de los papás en la disciplina de los alumnos.	1	2	3	4	5
16. Involucrarse en problemas personales de los alumnos.	1	2	3	4	5

**Calificación:** Sumar los puntajes e interpretar de acuerdo a la siguiente norma:

16 – 34 Presión baja.

35 – 46 Presión moderada (normal)

47 – 80 Presión alta