

**UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN  
FACULTAD DE EDUCACION**



**TESIS:**

**RELACION ENTRE EL ESTRES LABORAL Y EL DESEMPEÑO DE  
LOS DOCENTES DEL AREA DE CTA DE LAS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE SANTA MARIA, PERIODO  
ESCOLAR 2015.**

**Presentado por la Bachiller:**

**LUJERIO DUEÑAS EYSA BENEDICTA**

**Para optar el título de LICENCIADA EN EDUCACIÓN Nivel SECUNDARIA  
Especialidad: BIOLOGIA, QUÍMICA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS**

**ASESOR: Dr. FILMO EULOGIO RETUERTO BUSTAMANTE**

**HUACHO – PERÚ**

**2015**

## **DEDICATORIA**

A Dios fuente de sabiduría y dador de la vida, a mis seres queridos por su apoyo incondicional para concluir con éxito mi carrera profesional y a mis maestros quienes volcaron sus experiencias y conocimientos en el aula universitaria.

## **INDICE**

Caratula	
Dedicatoria	
Resumen	
Introducción	

## **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

<b>1.1. DETERMINACION DEL PROBLEMA:</b>	<b>7</b>
<b>1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>8</b>
1.2.1. Problema General	8
1.2.2. Problemas específicos	8
<b>1.3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO</b>	<b>8</b>
<b>1.4. LIMITACIONES</b>	<b>9</b>
<b>1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>10</b>
1.5.1. Objetivo general	10
1.5.2. Objetivos específicos	10

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

<b>2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>11</b>
<b>2.2. BASES TEÓRICAS</b>	<b>12</b>
2.2.1. DEFINICIÓN DE ESTRÉS	12
2.2.2. EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE	72
<b>2.3. DEFINICION DE TERMINOS</b>	<b>86</b>

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA**

<b>3.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS</b>	
3.1.1. Hipótesis General	88
3.1.2. Hipótesis específicas	88
<b>3.2. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES</b>	<b>88</b>
3.2.1. Variable Independiente:	88
3.2.2. Variable Dependiente	88
3.2.3. Tabla de Operacionalización De Variables	89
<b>3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>90</b>

<b>3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>90</b>
3.5.1. Nivel de Significación	91
3.5.2 Estadístico de prueba	91
3.5.3 Recolección de datos y cálculo de los estadísticos necesarios	91
3.5.4 Decisión estadística	92
3.5.5 Conclusión	92
<b>3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA</b>	<b>92</b>
<b>3.6.1 Población</b>	<b>92</b>
<b>3.6.2 Muestra.</b>	<b>92</b>
<b>3.7. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.</b>	<b>93</b>
<b>3.8. AREA DE ESTUDIO</b>	<b>93</b>
<b>3.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO:</b>	<b>93</b>

#### **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION**

<b>4.1. ANALISIS DESCRIPTIVO POR VARIABLES.</b>	<b>94</b>
<b>4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS</b>	<b>98</b>

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

#### **ANEXOS**

- ENCUESTA
- MATRIZ DE CONSISTENCIA
- TABLA DE DATOS

## RESUMEN

El propósito de este estudio fue determinar la relación que existe entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas públicas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.

El diseño de la investigación utilizado fue descriptivo - correlacional. La muestra estuvo constituida por 30 sujetos a quienes se le aplicó una encuesta para obtener información sobre el estrés laboral, asimismo se recogió información sobre el desempeño de los docentes del área de CTA del distrito de Santa María.

Los hallazgos indicaron que el estrés laboral se relaciona significativamente con el desempeño de los docentes del área CTA según la correlación de Spearman con un valor de 0.890, representando una **muy buena** asociación.

Respecto a la dimensión estrés por demanda de trabajo existe una relación significativa con el desempeño de los docentes del área de CTA debido a la correlación de Spearman que devuelve un valor de 0.873, representando una **muy buena** asociación.

Asimismo existe una relación significativa entre el estrés por el contexto laboral debido a la correlación de Spearman que devolvió un valor de 0.785, representando una **buena asociación**.

**Palabras Claves: Estrés laboral y Desempeño docente.**

## INTRODUCCION

La presencia del estrés laboral está estrechamente ligada a las condiciones laborales en que se desarrolla un trabajador, por lo que se vuelve de vital importancia el conocimiento del entorno laboral en que se desenvuelve el docente y la manera en que dichas condiciones se tornan en fuentes de estrés de ahí la importancia de la investigación.

Al respecto, la problemática de salud que se ha detectado predominante en el profesorado es el estrés laboral. Se ha demostrado que la docencia es una profesión altamente estresante. La presencia de estrés conlleva a consecuencias que perjudican su salud y la calidad de trabajo, por lo tanto puede afectar el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Por ello es que la población del trabajo de campo está dirigido a los docentes del área de CTA del distrito de Santa María.

La tesis se divide en cuatro capítulos:

El primer capítulo refiere al planteamiento del problema a partir de un diagnóstico sobre el estrés y el desempeño docente, el capítulo segundo contiene los antecedentes y el Marco Teórico que son los aspectos conceptuales de las variables de investigación.

El capítulo tercero corresponde a la Metodología donde se explica el enfoque o paradigma de la investigación, la modalidad, el nivel, los tipos de investigación, los procedimientos y pasos fundamentales para la ejecución de la investigación.

Finalmente, el capítulo cuarto está referido a los resultados de la investigación, la estadística descriptiva e inferencial, se detallan las conclusiones y las recomendaciones. Se señalan las bibliografías y se adjuntan los anexos.

LA AUTORA.

# CAPITULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.3. DETERMINACION DEL PROBLEMA:

Es necesario empezar a tener una visión integral del docente que lo ubique ya no como instrumento si no como actor protagónico en el proceso educativo, lo cual implica dar cuenta de que el docente es también una persona y como tal se encuentra sumergido en un conjunto de condiciones que lo afectan como individuo y como profesional. De tal manera que resulta necesario empezar a dirigir la vista hacia las condiciones en que vive y las problemáticas a las que se enfrenta (más allá de las dimensiones pedagógicas) y que de manera directa o indirecta pudieran impactar en su rendimiento laboral. Las condiciones de salud y bienestar docente, son factores determinantes en su desempeño que en las últimas décadas han sido objeto de diversas investigaciones.

Al respecto, una problemática de salud que se ha detectado predominante en el profesorado es el estrés laboral. Se ha demostrado que la docencia es una profesión altamente estresante. La presencia de estrés conlleva a consecuencias que perjudican su salud y la calidad de trabajo, por lo tanto puede afectar el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.

Actualmente ya no basta con proveer a la población de educación, sino se busca que esta sea de calidad, capaz de dotar a los estudiantes de los conocimientos y competencias necesarias para enfrentarse y resolver los retos que le impone el mundo actual. La educación es proporcionada por los docentes por lo que su calidad está estrechamente vinculada con el bienestar de estos.

En una concepción paidocéntrica de la educación, al docente se le ha visto tradicionalmente sólo como “una persona que enseña”, un mero ejecutor de programas educativos. En consecuencia, en cuanto a su rol en el proceso educativo, las estrategias sólo se han centrado en el fortalecimiento de su formación y capacitación técnico-pedagógicas, lo cual es absolutamente

necesario para un buen desempeño de su labor y el logro de los objetivos, pero resulta insuficiente.

La presencia del estrés laboral está estrechamente ligada a las condiciones laborales en que se desarrolla un trabajador, por lo que se vuelve de vital importancia el conocimiento del entorno laboral en que se desenvuelve el docente y la manera en que dichas condiciones se tornan en fuentes de estrés.

Debido a ello, la presente investigación se enfoca en la descripción de las principales condiciones laborales que se consideran como fuentes generadoras de estrés en los docentes del área de CTA y las consecuencias a nivel personal y organizacional que acarrearán en las instituciones educativas del distrito de Santa María, contexto de la investigación.

#### **1.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

##### **1.2.1. Problema General**

¿Qué relación existe entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015?

##### **1.2.2. Problemas específicos**

- ¿Cómo se relaciona el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María?
- ¿Cómo se relaciona el estrés por contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María?



#### **1.4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO**

La importancia de la investigación radica en el estudio de campo del estrés laboral y sus efectos en el desempeño docente, considero que el trabajo es una parte esencial de la vida, constituye una fuente de ingresos, autoestima, status, relaciones sociales y proporciona sensación de logro e integración. Sin embargo, aunque muchas personas obtienen satisfacción de sus empleos, incluso la profesión más grata resulta en ocasiones estresante.

Factores como un sueldo reducido, un ritmo desenfrenado de trabajo, un empleo tedioso o tenso puede desembocar a un estrés crónico.

Hoy el trabajo constituye una fuente de estrés endémica, pues es fruto de muchos factores, algunas profesiones resultan por su naturaleza ser más estresantes que otras como es la docencia el trabajo con alumnos.

Los resultados de la investigación nos proporcionaran información acerca del estrés y su relación con el rendimiento del docente. Así también los logros del estudio permitirán generar conciencia en el cuidado de nuestra labor intelectual como físico para no caer en el estrés laboral, asimismo determinar los factores que lo ocasionan.

Las conclusiones de nuestro trabajo permitirá que los diferentes estamentos de la escuela cuenten con información necesaria sobre el estrés laboral. Optaremos nuevos referentes teóricos y metodológicos.

#### **1.5. LIMITACIONES**

##### **a.- Bibliográfica**

Limitado accesos a la información en las bibliotecas tanto públicos como privadas es muy restringido y corto puesto que solo se puede usar por tiempo limitado o en días y horas señaladas e información escasa sobre el tema en investigación.

## **b.- Económica**

El elevado costo de los libros referentes a los temas planteados limita su adquisición por ello se recurre la búsqueda de información en internet, en las bibliotecas para luego sacar copias de las informaciones.

## **c.- tiempo**

Limitado es el tiempo de dedicación a la investigación por el trabajo que realizamos en las instituciones educativas donde laboramos.

## **1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. Objetivo general**

- Establecer la relación que existe entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Determinar la relación que existe entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.
- Establecer la relación existente entre el estrés por el contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1.- ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

El INEI, (2011) ha reportado que el 70% de los trabajadores de la educación y el 50 % de otras profesiones laborales están afectados por el estrés laboral ello afecta su rendimiento laboral en un nivel regular.

Gonzales G. (2012) en su tesis “Incidencia del estrés laboral en el rendimiento de los trabajadores de la empresa Redondos de Huaral, presentado a la U.P. San Pedro, tuvo como objetivo conocer la situación real e ideal de los trabajadores en relación con el estrés laboral, se aplicó un cuestionario a 60 trabajadores, de las respuestas se concluyó que para el 50% de trabajadores el entorno laboral duro y riguroso era la causante del estrés crónico y para un 50% incide en el estrés pasivo.

Barraza,C. (2007) en la investigación realizada de tipo comparativo sobre el estrés laboral de los médicos y de profesores del distrito de Comas con una muestra de 200 sujetos ,se concluye que el 95% de los docentes no mantienen un clima armonioso con las autoridades de su entorno la cual provoca un tipo de estrés, asimismo un 80% considera que la supervisión carece de sentido de apoyo y asesoría al contrario se convierte en una labor de juez por parte del director estas acciones afectan la relación laboral.

Los médicos en un 80% confirman la prevalencia de estrés por la labor misma de la profesión, más aun cuando hay grupos numerosos de pacientes que vienen con diferentes casos.

Napione, A. (2008) En su tesis sobre estrés laboral y desempeño de los trabajadores de la salud. Concluye que: La tasa de ausentismo suele ser un indicador del estado de salud de los trabajadores. El empezar a faltar al trabajo se considera como uno de las consecuencias directa o indirecta del estrés laboral principalmente cuando existe un cuadro de Burnout. En

general las consecuencias del estrés laboral y el síndrome de Burnout son difíciles de evaluar, el ausentismo al trabajo no es la excepción.

## **2.2.- BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1. DEFINICIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS.**

El estrés es un término que, de tan difundido, se ha vuelto de uso coloquial, sin embargo pocas personas saben a qué se refiere de manera precisa. Es importante tener una definición clara y conocer sus mecanismos como primer paso para crear consciencia de su existencia y de su impacto en la salud de los trabajadores y en el funcionamiento de las organizaciones laborales para poder posteriormente construir intervenciones eficaces.

El término “stress” fue acuñado por Selye en 1936 en su trabajo donde se describen por primera vez los mecanismos psicofisiológicos subyacentes. Define al estrés como una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga (Napione, 2008; Williams, 2004).

Al estímulo o demanda que induzca al estado de estrés se le conoce como estresor y puede ser cualquier situación o condición ya sea externa o interna, física o psicológica (Williams, 2004). De esta manera Selye describió el Síndrome general de adaptación, el cual consiste en un conjunto de reacciones fisiológicas que se desencadenan como respuesta ante cualquier exigencia ejercida sobre el organismo que constituya una amenaza para su bienestar (Napione, 2008; Williams, 2004).

Dentro del cuerpo se disparan reacciones químicas que generan un estado de emergencia, lo preparan para huir o luchar (según sea el caso) contra la amenaza presentada. Desde esta perspectiva, el estrés es esencialmente una respuesta adaptativa, fundamental para la supervivencia, producto de la evolución humana (Williams, 2004; Carlson, 2001; Cárdenas y Pérez, sf).

Por su naturaleza y función la respuesta de estrés está diseñada para ser breve, de tal manera que, una vez que el estresor ha sido eliminado o evitado, el cuerpo vuelve a su estado de equilibrio (homeostasis) sin consecuencia alguna. En cambio, si la reacción es insuficiente o la demanda se prolonga o supera a la

persona entonces el cuerpo entra en un proceso de desgaste fisiológico (Carlson, 2001).

#### **2.2.1.1. El síndrome general de adaptación (fisiología del estrés).**

Los cambios que sufre el cuerpo durante el estrés involucran la activación del sistema endocrino, específicamente el eje hipofisopararrenal, y el sistema neurovegetativo (la rama simpática) y son descritos en el síndrome general de adaptación el cual está constituido por tres fases: alarma, resistencia, y agotamiento (Carlson, 2001).

Durante la fase de alarma se presenta una respuesta fisiológica aguda. Ante un estresor, un área del cerebro llamada hipotálamo segrega una hormona llamada factor liberador de corticotropina (CRF, por sus siglas en inglés) que activa a una glándula que se encuentra en el cerebro llamada hipófisis (la glándula maestra) la cual a su vez secreta la hormona adenocorticotropina (ACTH) que actúa sobre las glándulas suprarrenales; un par de pequeñas glándulas que como bien lo señala su nombre se encuentran sobre los riñones. Las glándulas suprarrenales están constituidas por dos partes: la corteza y la médula. Activadas por el mensaje químico de la hipófisis, la corteza de las glándula suprarrenales secretan un grupo de hormonas llamadas glucocorticoides (la más importante es el cortisol), mientras que la médula secreta adrenalina y noradrenalina. Estas hormonas al ser liberadas al torrente sanguíneo serán las responsables finales de múltiples reacciones en todo el cuerpo a través de su incidencia en el sistema neurovegetativo (Carlson, 2001).

El sistema neurovegetativo o sistema nervioso autónomo es una división del sistema nervioso que se encarga de regular las funciones vegetativas del cuerpo, es decir, los procesos que no se controlan voluntariamente como la respiración, la regulación de la temperatura corporal, la motilidad gastrointestinal, la actividad cardíaca etc. Pues controla el músculo cardíaco, las glándulas y la musculatura lisa, que se encuentra en la piel, en los ojos, el intestino, los vasos sanguíneos y los esfínteres (Carlson, 2001).

Mantiene la homeostasis del organismo, es decir, sostiene el equilibrio interno del cuerpo al echar andar procesos y mecanismos que mantienen los valores fisiológicos dentro de lo normal. Este sistema se divide a su vez en dos ramas: la

rama simpática y parasimpática, las cuales son antagonistas; mientras que durante una situación de estrés la rama simpática prepara al cuerpo para la acción, la rama parasimpática se encarga de los procesos que devuelven al cuerpo a su estado de recuperación y asimilación. Durante la exposición a un estresor la rama simpática es la que se activa, poniendo en acción a distintos órganos (Carlson, 2001).

El síndrome general de adaptación postulado por Selye consiste en tres etapas: alarma, resistencia y agotamiento. En cada elemento de la triada describe los procesos fisiológicos y psicológicos específicos por medio de los cuales el organismo trata de adaptarse automáticamente a las constantes demandas que se presentan en su medio ambiente. Un punto importante del modelo es que señala que el cuerpo reacciona igual a cualquier estresor, las respuestas son generalizadas (Ocaña, 1998).

#### **a) Fase de Alarma (reacción para la lucha o la huida)**

Esta fase es la reacción corporal inmediata y aguda ante la presencia del estresor. A través de la cadena hormonal controlada por el eje hipofisopararrenal, el sistema neurovegetativo genera una serie de síntomas siempre iguales a cualquier circunstancia que preparan al cuerpo para pelear o huir: aumenta la frecuencia cardíaca para proveer de un mayor suministro de sangre a los músculos, lo cual a su vez aumenta la tensión arterial; se dilatan las pupilas para incrementar la cantidad de luz que entra a los ojos y tener mejor apreciación del objetivo; se contraen los vasos sanguíneos para llevar la sangre de los órganos no vitales a los músculos que son los que se encargarán de pelear o huir; se empieza a sudar; existe una elevación del nivel de sangre en el cerebro. Las hormonas liberadas afectan el metabolismo de la glucosa haciendo que se utilicen las reservas almacenadas para proveer a los músculos de energía extra para un ejercicio vigoroso.

Durante esta etapa no existe una resistencia a las tensiones producidas. Los cambios físicos están diseñados para alertar y proporcionar una ayuda temporal al organismo; así que una vez afrontada o evitada la amenaza, el cuerpo echa andar otra serie de mecanismos fisiológicos para regresar a su estado basal (Williams, 2004; Secretaría de Salud, 2010).

### **b) Fase de resistencia o adaptación.**

Si el estresor continúa presente o se repite frecuentemente, el organismo sigue reaccionando, ya no de manera aguda, si no que intentará adaptarse a su presencia a través de síntomas que tratan de reparar el deterioro generado por la etapa de alarma. Se presentan cefaleas frecuentes, tensión muscular en cuello, espalda y pecho, espasmos, fatiga, desórdenes gastrointestinales como diarrea, indigestión , pérdida de deseo sexual, alteraciones en el patrón de sueño (insomnio,pesadillas). También se presentan síntomas psicológicos como: irritabilidad, preocupación por asuntos triviales, dificultad para concentrarse, alteraciones en la memoria reciente, dificultad de afrontamiento, cambios y variaciones en el estado de ánimo, sentimientos de fracaso, deficiencia en la toma de decisiones, incapacidad para establecer prioridades, aislamiento (Williams, 2004; Secretaría de Salud, 2010; Ocaña, 1998).

### **c) Fase de agotamiento.**

Cuando la exposición a estresores se hace crónica, es decir, se vuelve recurrente, los recursos con los que cuenta la persona para adaptarse se vuelven insuficientes, se genera un desbalance homeostático y el desgaste fisiológico es tal que el organismo colapsa y cede ante la enfermedad. Durante esta etapa es cuando empiezan aparecer patologías psicósomáticas.

Aunque la relación de causalidad entre estrés y ciertas enfermedades aún es debatida, existe un consenso creciente que muchas enfermedades en efecto pueden ser atribuidas a la exposición prolongada al estrés. Los cambios fisiológicos que resultan funcionales para estresores breves conllevan a verdaderos problemas de salud cuando se prolongan.

La presencia persistente de glucocorticoides daña el tejido muscular, aumenta la tensión arterial, aumenta la probabilidad de diabetes, inhiben la respuesta inflamatoria y suprimen la respuesta inmunitaria. La inhibición sobre la respuesta inflamatoria dificulta que el cuerpo se recupere de una lesión. La tensión arterial alta puede desembocar en la generación de desórdenes como hipertensión, cardiopatías y apoplejías. La supresión de la respuesta inmunitaria predispone a las personas a padecer infecciones (resfriados, etc.).

Se pueden desarrollar trastornos gastrointestinales como úlceras estomacales, así como se ha asociado al estrés también a la aparición de trastornos

psiquiátricos como la depresión. Es en esta etapa donde puede aparecer un síndrome psicológico asociado al contexto laboral conocido como burnout que se caracteriza por el desarrollo de actitudes de despersonalización, agotamiento emocional y baja realización personal, el cual se describirá a profundidad más adelante en el apartado de consecuencias del estrés laboral en los docentes (Williams, 2004; Secretaría de Salud 2010; Carlson, 2001).

#### **2.2.1.2. Modelo cognitivo-transaccional del estrés o modelo de afrontamiento.**

El modelo de Selye descrito arriba plantea la raíz fisiológica del estrés y explica sus consecuencias y perjuicios en la salud de las personas; en ese sentido continúa siendo vigente. Sin embargo resulta insuficiente, por lo que su concepción se ha ido modificando y complementando con la aportación de otros modelos explicativos que tomados en conjunto constituyen las bases que aplicadas al contexto laboral permiten abordar la problemática del estrés en el trabajo.

El modelo cognitivo-transaccional del estrés, propuesto por Lazarus y Folkman constituye la concepción del proceso de estrés más aceptada actualmente. Este modelo resulta la base sobre la cual se cimienta el estudio del estrés laboral y por supuesto del estrés en el docente.

A diferencia del modelo de Selye que definía al estrés como respuesta; Lazarus y Folkman centran su definición en la interacción o “transacción” entre una persona y su ambiente. De tal manera que los autores definen al estrés como la relación particular entre el individuo y su entorno el cual es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y, por lo tanto, pone en peligro su bienestar.

La transacción consiste en un proceso de evaluación cognitiva que realiza el sujeto tanto del ambiente como de los recursos con los que cuenta para enfrentarlo. Existe una evaluación primaria donde se juzga el significado de una situación de acuerdo a su potencial lesivo. Una circunstancia puede ser evaluada como irrelevante, benigna o estresante (Lewis, 1999; Napione, 2008).

En el caso de que se evalúe el medio como amenazante, se lleva a cabo una evaluación secundaria donde el sujeto analiza los recursos de los que dispone



para afrontar la situación. Requiere que el sujeto reconozca no sólo con qué recursos cuenta si no también una evaluación de que opción de afrontamiento es la más viable ante una situación determinada. Las estrategias de afrontamiento van encaminadas a eliminar o modificar la situación amenazante, modificar la cognición de amenaza o si ninguna de las dos opciones es posible, a modular la respuesta emocional desencadenada por la amenaza (Napione, 2008; Dahab, Rivadeneida y Minici, sf.). Al realizarse las dos evaluaciones, el estrés sería el resultado de una percepción de desequilibrio, donde las demandas del medio exceden o agotan los recursos de afrontamiento personales. Variaciones al proceso hacen también hincapié que el proceso de evaluación cognitiva no es necesariamente consiente. A su vez todo el proceso evaluativo está mediado y filtrado por las características únicas de cada persona (su percepción, expectativas, creencias, valores, objetivos, estilos de pensamiento, etc.) (Napione, 2008).

También las estrategias de afrontamiento de las que disponga la persona dependerán de sus conocimientos, creencias, atribución del control, metas, habilidades sociales, recursos materiales, apoyo social, etc.

Dado que el modelo pone énfasis en la evaluación de cada persona a una diversidad de circunstancias en el ambiente y de estrategias individuales de afrontamiento, el estrés se concibe ya no como un proceso generalizado y constante como lo planteaba Selye, sino más bien como una relación particular y dinámica.

Aunque el modelo transaccional señala la importancia del contexto en la producción de la respuesta de estrés se sigue centrando al nivel puramente individual. Por lo que manteniéndolo como base, otros modelos presentan aproximaciones alternativas a su estudio considerando el fenómeno a nivel colectivo (Napione, 2008).

### **2.2.1.3. Factores desencadenantes de estrés en los docentes.**

El estudio de los factores que generan estrés laboral es importante porque existe una relación recíproca entre condiciones de trabajo y salud: las condiciones de trabajo afectan la salud y la salud afecta la productividad de las personas.

Los modelos que se han presentado hasta ahora para entender los riesgos psicosociales en el trabajo, están abordados de manera general, pero para que sean realmente efectivos en la prevención deben ser adaptados a la realidad específica de cada ocupación, en nuestro caso el del colectivo docente. Por lo que es menester conocer cuáles son los factores particulares dentro de la profesión docente que la convierte en potencialmente estresante.

En una revisión sobre la literatura científica sobre hallazgos relacionados al estrés docente Jarvis (2002) concluye que no existe un consenso en su etiología así como tampoco en la metodología para abordarla. Lo cual es comprensible si se considera que, de acuerdo a los modelos explicados en la primera sección, el estrés laboral dependerá de una relación particular entre los recursos con los que cuenta el colectivo y las demandas impuestas en su contexto de trabajo. Las condiciones laborales son específicas no sólo para cada país y región sino incluso para cada centro educativo y variarán de acuerdo al nivel y modalidad educativa (si es un docente de nivel preescolar, primaria o secundaria; si es un docente en un centro escolar urbano o rural).

Dentro de las investigaciones consultadas en el presente estudio, la mayoría son de tipo exploratorio- descriptivo donde se han tratado de identificar las principales fuentes de estrés en los docentes de educación básica pública. Aunque se revisaron diferentes trabajos de investigación, cabe resaltar en particular, debido a su magnitud y a lo exhaustivo de su exploración, tres de ellos: El primero fue el comparativo sobre condiciones laborales y salud docente realizado en seis países de América Latina (Argentina, Chile, Uruguay, México, Ecuador y Perú) por la UNESCO (2005) mencionado anteriormente. Los otros dos, llevados a cabo por la European Trade Union Committee for Education (ETUCE), el primero en 16 países de la Unión Europea con el afán de conocer las fuentes de estrés en los docentes en 1999 y el segundo realizada en el 2011 a 4561 docentes de 30 países de Unión Europea y la EFTA, con el objetivo de evaluar y hacer un comparativo entre países sobre la situación laboral y el estrés en los docentes utilizando esta vez cuestionarios estandarizados y una metodología más rigurosa conformando así la base empírica más importante sobre los riesgos psicosociales de los docentes europeos.

A pesar de que no se pueden generalizar los resultados de estos estudios debido a que se realizaron en ciudades diferentes y se utilizó variada metodología, resaltan las similitudes de las realidades que viven los profesores de educación básica en los diversos contextos, lo que permite observar tendencias de estresores dentro de la profesión.

A continuación se presentan los factores desencadenantes de estrés laboral en los docentes que fueron constantemente reportados entre las investigaciones consultadas y se trata de realizar una breve descripción de cada uno de ellos, haciendo especial énfasis en el caso de los docentes mexicanos.

Factores desencadenantes relacionados a las características organizacionales de la docencia (demandas del trabajo).

#### **-Sobrecarga de trabajo y falta de tiempo.**

La sobrecarga de trabajo junto a la carencia de apoyo social y la falta de autonomía sobre las propias actividades laborales constituye el riesgo psicosocial principal que incide en el desarrollo del estrés laboral en el mundo, además de que es la mejor documentada al ser la fuente de estrés más evidente (OMS, 2004). El caso de la profesión docente no es la excepción, pues si algo la caracteriza es la multiplicidad de actividades que ejerce y la falta de tiempo con la que se cuenta para lograrlo. La sobrecarga de trabajo es tan característica en la docencia que incluso se llega a asumir como algo inherente a la profesión (UNESCO, 2005).

Como fuente de estrés tiene una doble dimensión: una cuantitativa y una cualitativa. Desde el aspecto cuantitativo se refiere al exceso del volumen o magnitud de trabajo en relación al tiempo disponible para realizarlo (Napione, 2008).

El aspecto cualitativo hace alusión a la complejidad de las actividades; que exista una excesiva demanda en relación a los conocimientos y competencias profesionales con los que se cuenta (Napione, 2008).

Este factor implica entonces que las actividades laborales no son estresantes por sí mismas sino se convierten en una fuente de estrés cuando son muchas y /o complejas en relación a los recursos temporales y profesionales del trabajador (Napione, 2008; Manassero, 2003).

En el caso de la docencia, la sobrecarga de trabajo en la dimensión cuantitativa se expresa en las largas jornadas de trabajo y diversidad de actividades laborales que se tienen que realizar durante y fuera de éstas.

A pesar de que su función base es impartir clases, las actividades de la profesión docente no se limitan a ésta. Dentro de la lista de funciones que tienen que realizar los profesores se engloban las actividades relacionadas a la enseñanza propiamente dicha (preparación e impartición de clases y evaluación de tareas y exámenes); supervisión y vigilancia de los alumnos; atención personal y tutoría, reuniones con padres de familia, actualización profesional, actividades culturales del profesorado y realización de tareas administrativas y trámites burocráticos.

Sin embargo la problemática de la sobrecarga de trabajo en la docencia no se limita a sus largas jornadas laborales; si no que éstas son insuficientes para completar sus tareas, ya que después de trabajar en la escuela la mayoría de los profesores suelen llevar trabajo a casa (UNESCO, 2005; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003). Así lo demuestran los resultados del mismo estudio donde el 89% de los profesores indican tener de mediana a alta sobrecarga de trabajo extra laboral (UNESCO, 2005) Otro estudio sobre la prevalencia de *burnout* realizado con profesores de primaria en Guadalajara señala que el 60.5% de los docentes aseguran que el tiempo asignado para su labor no es suficiente para cumplirla, tanto porque son muchas actividades como porque continuamente surgen imprevistos (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Ambos estudios coinciden en que las actividades a las cuales se les invierten más tiempo fuera del horario de trabajo son la preparación de clases, elaboración de material didáctico y planeación de actividades extra programa (como actos cívicos, festivales etc.), seguidas de actividades como asesoría, observación de niños que requieren educación especial, revisión de tareas y exámenes de sus estudiantes, captura de calificaciones por internet (estadísticas escolares) y realización de talleres (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003; UNESCO, 2005).

La realización de tareas administrativas y el excesivo papeleo es otra actividad extra laboral citada continuamente como estresor ya que quita mucho tiempo (ETUCE, 1999; Ezpeleta, 1992; TALIS, 2008; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Por ejemplo, en el estudio TALIS (2009) se indica que en la mayoría de los

24 países estudiados (México incluido) uno de cada cuatro maestros pierde aproximadamente el 30% de tiempo de clase en tareas administrativas y que los profesores de secundaria en México desperdician aproximadamente 190 horas al año en dichas tareas.

Ezpeleta (1992) indica que en el caso de las escuelas argentinas los docentes deben de llenar aproximadamente 42 tipos de documentos, los que se dirigen sólo al propio centro educativo y los que se dirigen a las dependencias de administración. Aunado a dichas actividades muchos docentes, ya sea por mera superación profesional y/o por avanzar en el programa de carrera magisterial, también continúan con sus estudios de posgrado o toman cursos de actualización para lo cual suelen ocupar sus fines de semana dado que el resto de la semana ya está ocupado por las actividades docentes antes mencionadas (la tarea; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Además las horas extra laborales invertidas en las tareas descritas, por supuesto, no son remuneradas económicamente por lo que el volumen de trabajo no sólo se percibe como excesivo con respecto a los recursos temporales disponibles sino con respecto al sueldo recibido, lo que representa en sí otra causa de estrés (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007)

En la realización de tareas docentes, dentro y fuera del horario laboral, también se debe tener en cuenta la cantidad de tiempo utilizada en el traslado de casa al centro escolar y de centro a centro (en el caso de los profesores que aplican la doble plaza que generalmente es en centros escolares diferentes). El estudio señala que en promedio los docentes gastan de 1 hora 25 minutos de viaje; sin embargo debido a las diferencias del contexto de cada centro el rango de traslado es tan grande que puede abarcar de 10 minutos hasta 8 horas, puesto que en algunos casos (sobre todo tratándose de maestros rurales) los docentes viven y trabajan en municipios diferentes; o en algunas ciudades el tráfico automovilístico representa un gasto mayor de tiempo (UNESCO, 2005).

Hasta aquí se han considerado la excesiva cantidad de actividades que tienen que realizar los docentes en el contexto de lo laboral. Sin embargo, no se puede hacer de lado el hecho de que el trabajo doméstico que tienen que realizar la mayoría de los docentes, aunque no es algo inherente a las características organizacionales de su profesión o a las condiciones laborales propiamente

dichas, sí implica una carga de trabajo extra que se conjuga con las ya descritas. Existe un conflicto entre las responsabilidades del hogar y las del trabajo que en países donde impera la inequidad de género afecta principalmente a las mujeres, tanto, que se considera como uno de los mejores predictores de estrés laboral en mujeres trabajadoras de todos los sectores, ya que se les obliga jugar un doble papel el cual es difícil de balancear (OMS, 2008).

De tal manera que contando los promedios de la jornada laboral, tiempo de traslado y trabajo doméstico, los docentes tendrían un total de actividad de aproximadamente 14 horas diarias (UNESCO). Sin embargo, la cifra no hace justicia a lo que se ha expuesto anteriormente porque el estudio no contabilizó la cantidad de tiempo dedicada a las tareas en horario extra laboral que como ya se resaltó constituyen una fuente alta de sobrecarga de trabajo. La cifra varía de estudio en estudio sin embargo algunos autores señalan 15 horas semanales dedicadas a tareas extra laborales, como es el caso de los profesores de preescolar y primaria de Costa Rica (“Sobrecarga de trabajo y estrés aqueja a docentes costarricenses” artículo citado en noticias de la Universidad de Costa Rica), algunos otros autores señalan que en México los maestros de secundaria dedican entre 12 y 16 horas semanales (Ruiz, 2009).

Con la sobresaturación de actividades por realizar es evidente que en la profesión impera una falta de tiempo destinado para el descanso. Incluso en un estudio más profundo llevado a cabo en Guanajuato con profesores de los tres niveles de educación básica para identificar las principales fuentes de estrés en esta población, se señala a la falta de tiempo para descansar como una de ellas (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Durante la jornada laboral la mitad de los profesores señalan no poder tomar descanso alguno y de la otra mitad, un 23% indica tener un descanso de 15 a 30 minutos (UNESCO; 2005). En el caso de primaria y preescolar, donde los niños cuentan con un receso diario de 30 minutos, podría pensarse que también implica un respiro para los profesores, pero es un error dado que muchos de ellos tienen que vigilar a los niños durante este tiempo; otros en cambio utilizan el momento para calificar tareas o exámenes (UNESCO, 2005). En el caso de los docentes de secundaria técnica su tiempo de receso es variable pues depende de que como estén organizados los horarios de las clases que imparten por lo que el tiempo

con el que dispone entre clases puede variar de minutos a horas, tiempo que no necesariamente constituye un descanso pues los docentes aprovechan para terminar sus labores pendientes o incluso puede ser contraproducente al ser un receso forzado (UNESCO, 2005).

Los datos presentados implican que debido a la gran cantidad de actividades laborales que tienen que realizar pareciera que su profesión no tiene tiempos definidos para dejar de trabajar, no sólo abarca horas extras de lunes a viernes; si no que su trabajo invade su tiempo de descanso y su vida familiar incluso los fines de semana. La falta de una delimitación del puesto de trabajo, que no defina claramente las funciones a realizar además de cuándo se empieza y se deja de trabajar resulta igualmente estresante (García, sf.; OMS, 2004; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

El desequilibrio entre la carga de trabajo y el tiempo para realizarlo puede originar el descuido de los hábitos alimenticios, alterar la rutina cotidiana, alterar los ciclos de sueño, limitar la actividad social y familiar y limitar la realización de actividades deportivas, lo cual aumenta la vulnerabilidad al estrés al privar de factores de protección contra él (el apoyo social y el practicar ejercicio físico) (Ruiz, 2009; Napione, 2008; Manassero, 2003). Algunos autores proponen a la sobrecarga de trabajo como la causa fundamental del padecimiento del estrés docente y el desarrollo del agotamiento, dimensión característica del síndrome del burnout (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Además el grado de diversificación de las funciones laborales del docente y la falta de tiempo para realizarlas conlleva a que los profesores desarrollen la sensación de “abarcarse mucho pero apretarse poco”, sienten que no pueden cumplir correctamente con su trabajo dado que no pueden realizar todas sus tareas de manera simultánea y otorgarles la dedicación adecuada, alterando su desempeño laboral y por ende la calidad del sistema educativo (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

#### **b) Demandas relacionales y condiciones sociales en el trabajo.**

La docencia se fundamenta en el establecimiento de relaciones interpersonales. El trabajo de los maestros implica la interacción directa y continua con otras personas: primariamente con sus alumnos, quienes son los usuarios de sus

servicios, pero también con sus colegas, sus superiores y con los padres de familia. El que su objeto de trabajo sean otras personas lo supone emocionalmente más demandante pues exige un mayor grado de responsabilidad e involucramiento (Napione, 2008; Manassero, 2003).

La literatura sobre estrés laboral suele mencionar que relacionarse con otros en el trabajo es fuente de satisfacción laboral; sin embargo, también señala que cuando las relaciones interpersonales son inadecuadas o conflictivas se transforman en una fuente principal de estrés (Napione, 2008). Por lo tanto una profesión que implica el establecimiento constante de nuevas y muy diversas relaciones coloca al profesor en una posición de riesgo mayor a padecer no sólo estrés laboral sino incluso el síndrome de burnout.

A continuación se desmenuzan las diferentes interacciones que el profesor tiene que establecer en el ejercicio de su profesión.

#### **-Relación con los alumnos.**

La función esencial de la docencia es la formación de ciudadanos a través de la transmisión de conocimientos y valores por medio de la utilización de diferentes técnicas y estrategias. Es una profesión de servicio, la interacción con los alumnos no sólo es un aspecto intrínseco de su trabajo si no que constituye su cimiento. Se les exige un contacto con estudiantes de diferentes edades y ritmos de aprendizaje que se espera experto, sensible, empático, paciente y útil con estudiantes de diferentes edades. En el marco de esta interacción, pueden surgir diferentes circunstancias que se convierten en estresores importantes para el profesorado. Por ejemplo, el 90% de los profesores de los tres niveles educativos consideran que el trabajo con el alumnado conlleva un grado importante de exigencia (UNESCO, 2005). En el estudio de Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), los profesores de los tres niveles de educación básica en Guanajuato identificaron las relaciones alumnos-maestros como la segunda causa de estrés más importante; mientras que en otro sobre la prevalencia de burnout en profesores de una primaria del D.F el 42% reportó presentar altos niveles de estrés debido a dificultades con los alumnos (Cárdenas y Pérez, sf.).

Dentro de las dificultades que se presentan en la relación alumno-profesor que se identifican como principales generadores de estrés en los docentes se



encuentran: problemas disciplinarios con los estudiantes, su carencia de motivación y sus problemas de aprendizaje (Napione, 2008; Manassero, 2003; ETUCE, 1999; UNESCO, 2005; Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999).

Se ha demostrado que los maestros experimentan estrés al tener que resolver problemas de conducta del alumnado (cuando es difícil controlar al grupo, cuando no paran de platicar). (Rodríguez, Oramas y Rodríguez 2007; Ávila y Argelia, sf., 2009; Lewis, 1999). Más del 80% de los 1117 docentes de secundaria estudiados en un estudio realizado en Chihuahua indican que el mantener la disciplina en clase les produce estrés (Ávila y Argelia, sf.); porcentaje que se replica en los docentes de los tres niveles educativos en el estudio de la UNESCO (2005) en Guanajuato donde el 79% identifica el comportamiento indisciplinado del grupo como principal factor de exigencia por parte de sus estudiantes.

De todas las actividades que comprende el docente, la implementación de medidas de control disciplinario es una de las más significativas. A diferencia de la creencia popular, no son los casos extremos (como confrontaciones directas con algún alumno problemático o violento) los que causan más estrés en los docentes si no las pequeñas pero repetitivas conductas distractoras en clase (Lewis, 1999). En diferentes países de la OCDE incluido Perú, uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% del tiempo lectivo debido a problemas disciplinarios en el aula (TALIS, 2009). Se vuelve desgastante tratar de mantener continuamente el orden necesario en la clase para poder instruir los conocimientos, lo cual, es la meta de su trabajo. Sin olvidar que el profesor no sólo ejerce disciplina para poder impartir clase si no para mantenerse protegido del compromiso emocional que implicaría cualquier conflicto con los alumnos. También se tiene que tomar en cuenta que muchos padres están atentos al trato que reciben sus hijos en la escuela a través de los relatos cotidianos que estos les cuentan; el control disciplinario podría molestar a los padres y por lo tanto meter en problemas a los profesores con sus directivos, los cuales para evitar involucrar a la escuela en conflictos de este tipo impone su propio modelo de disciplina. De tal manera que se infiere que el aplicar control disciplinario se puede volver estresante debido a que los profesores deben tener en mente no sólo a los niños sino también a sus padres y a los 24 directivos (Ezpeleta, 1992). Los profesores deben encontrar una

forma de negociar entre los deseos de disciplinar de acuerdo al modelo educativo que les parezca más eficaz y el que le exige la institución (Lewis, 1999).

Otro factor que se ha identificado concerniente al comportamiento de los alumnos como generador de estrés en los docentes es la desmotivación estudiantil (ETUCE, 1999; Manassero, 2003; Sandoval,). Esta fuente es importante porque incide directamente en el logro de las metas laborales y por lo tanto en la satisfacción laboral del profesorado: ¿cómo logrará que los alumnos aprendan los temas de currículo, si a estos no les interesa?

Manassero (2003) señala que este factor como riesgo psicosocial para el desarrollo del estrés laboral e incluso burnout, puede ser modulada, al menos en parte, por ciertas expectativas con las que cuentan algunos profesores (sobre todo los profesores nóveles) respecto a la posición de los estudiantes. Por ejemplo, existe la suposición de que los estudiantes están motivados y dispuestos por aprender y que por lo tanto recibirán su enseñanza. Sin embargo la realidad les muestra que suelen trabajar con individuos que quizá no quieran trabajar con él ni aceptan beneficiarse con sus conocimientos y servicio.

Otra fuente de estrés respecto a la relación con los alumnos, tiene que ver con el excesivo número de alumnos por aula. Ya Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007) la mencionan como dentro de las primeras fuentes de estrés en los profesores.

El trabajar con grupos numerosos genera dificultades en un doble sentido: por una parte el trabajar supone una sobrecarga de trabajo en sí misma (más tareas y exámenes que calificar; más papeleo que llenar, etc.) y por otra atender a una gran cantidad de alumnos no permite dedicarles suficiente atención a cada uno. Esto ocurre en diferentes países (Sevilla y Villanueva, 2000; ETUCE, 1999; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

En su estudio Panorama de la Educación 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) señala un promedio de 23 alumnos por clase en educación primaria. En México el promedio de alumnos por clase a nivel primaria es de 28; sin embargo en algunos estudios muchos profesores trabajan doble turno por lo que se duplicaría la cantidad de alumnos a atender. Aunque se reporta que el atender grupos numerosos es fuente de estrés en docentes de los tres niveles de educación básica en México (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007), las consecuencias de esta situación se agudizan y

se tornan más evidentes a nivel de secundaria. Los docentes de secundaria atienden a un promedio de 40 alumnos por grupo, casi el doble de los profesores de primaria; sin embargo, debido a sus particularidades laborales atienden varios grupos (ya sea impartiendo la misma o diferentes asignaturas, en el mismo o diferentes escuelas) lo que se considera una tasa muy alta. La cantidad total de alumnos con los que trabaja un profesor de secundaria depende del número de horas contratadas. Sandoval (2001) indica que un profesor de secundaria de tiempo completo puede llegar atender de 350 hasta 700 alumnos.

En tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo (los buenos y malos estudiantes): la gran cantidad de alumnos a atender a la vez limita la aplicación de los enfoques pedagógicos centrados en la mayor participación del alumno en la construcción del conocimiento propuestos en los programas de estudio. De tal manera que implica una obstáculo más en el cumplimiento de sus objetivos laborales. (Sandoval, 2001; Fuentes, sf.; Sevilla y Villanueva, 2000).

En relación a este punto, otra preocupación expresada por los docentes se refiere a la atención que tienen que proporcionar a una gran diversidad y heterogeneidad de alumnos, consecuencia de una sobresaturación de aulas y de la integración de alumnos con necesidades especiales. En España, en dos estudios (uno cualitativo y otro cuantitativo) con profesores de educación básica, los resultados señalaron que se le exige al profesor tener en cuenta las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno, sin embargo dentro de la cantidad de alumnos con los que trabajan se encuentran desde niños que por causas socio familiares o culturales presentan dificultades para aprender (alumnos con disfunciones familiares, problemas de violencia, de procedencias diferentes) hasta alumnos con necesidades de educación especial debido a alteraciones psicomotoras y trastornos del desarrollo, pasando por los alumnos superdotados (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999; Sevillay Villanueva, 2000). Sobre todo la integración de los alumnos con necesidades especiales en las aulas resulta estresante en el caso de los docentes mexicanos (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007)

La tensión que les genera no proviene de la heterogeneidad en sí misma, que incluso algunos profesores ven enriquecedoras, si no de la impotencia de no contar con los conocimientos y medios necesarios para poder atender

adecuadamente a cada uno de ellos. La cantidad de alumnos que tiene que atender, los conocimientos insuficientes para atender particularmente a los alumnos con necesidades educativas especiales y la carencia de apoyo por parte de especialistas que les proporcionen orientación en los centros educativos es el origen del estrés, por lo tanto en este aspecto la falta de recursos para afrontar semejante demanda es la generadora principal de tensiones (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999; Sevillay Villanueva, 2000).

#### **- En la relación alumno-profesor**

También se generan estresores que no tienen que ver tanto con la obstaculización del proceso de enseñanza – aprendizaje si no con la demanda propiamente emocional, muchas veces inevitable, que surge de la interacción interpersonal constante. La convivencia y trabajo continuo junto con la enorme responsabilidad social que carga la profesión permite que los profesores perciban las múltiples problemáticas que aquejan a los alumnos lo que se puede convertir en una fuente de estrés cuando los docentes se involucran demasiado en ellas (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Muchas de estas problemáticas provienen del entorno socioeconómico y se escapan del control de los profesores: abandono de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo/drogadicción y pobreza (UNESCO, 2005) .Los datos expuestos hasta ahora sugieren que a los docentes les interesa cumplir con los objetivos de su trabajo, se preocupan por el aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007), pero tienen que lidiar con ciertas circunstancias en su relación con los alumnos que dificulta dicho objetivo. Algunas dificultades surgen de la interacción misma (disciplina, motivación), otras pertenecen a ámbitos que se escapan del control de los docentes (el número de alumnos por aula, las condiciones socioeconómicas que afectan la vida de los estudiantes) pero llegan a sobrepasar los recursos profesionales y emocionales con los que cuentan los docentes.

#### **-Relación con los compañeros**

En este apartado los resultados son ambiguos y se muestran diferencias entre estudios. En algunos estudios se señala que aunque efectivamente existen algunos conflictos entre compañeros ocurren en porcentajes pequeños de la

población estudiada y que en general las relaciones entre compañeros en las escuelas se caracterizan por la existencia de cooperación, solidaridad, respeto, comunicación y cordialidad: los docentes realizan tareas en equipo, disponen de apoyo mutuo en situaciones difíciles, cuentan con amigos dentro de sus colegas y comparten actividades sociales (UNESCO, 2005; Sevilla y Villanueva, 2000).

En cambio otros estudios reportan la rivalidad entre grupos docentes y la falta de apoyo entre colegas como importantes fuentes de estrés laboral (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007, ETUCE, 1999). Sevilla y Villanueva (2000) en su estudio con población española señala que las causas de los conflictos entre colegas maestros suelen ser las mismas que aparecen en la población general propias de la convivencia diaria (envidias, celos, chismes, diferencias en ideologías, la mala comunicación entre el personal que pudiera dificultar la interacción en actividades en equipo que implican al colectivo docente, etc.).

Resulta importante resaltar el hecho de que en México aunque las relaciones de cooperación entre maestros parecen predominar en el nivel preescolar, primario y telesecundarias. En las secundarias técnicas la mitad de los docentes puntualizaron que no les era posible entablar una relación de esa naturaleza (UNESCO, 2005)

Se puede inferir que se debe a una serie de aspectos que caracterizan a los docentes de secundaria y los distingue de los de primaria y preescolar. El primero es que existe una gran heterogeneidad entre profesores; dentro de una misma escuela los profesores se distinguen por especialidad y por formación profesional de origen (egresados de instituciones de educación superior diferentes a las normales u “universitarios” contra normalistas) lo que genera que dentro del mismo centro educativo coexistan diferentes perfiles profesionales que en general no se mezclan entre sí. Los “universitarios no quieren identificarse con los normalistas puesto que buscan seguir sintiéndose vinculados al mundo universitario; mientras que a los normalistas les parece que los “universitarios” carecen de los conocimientos pedagógicos, “no saben enseñar”. Aunado a los conflictos de identificación entre colegas, las condiciones de contratación de los maestros de secundaria (por horas) fomenta también el aislamiento pues tienen distribuidas sus horas de tal manera que mayoría de las veces no permite el trabajo en equipo ni tener espacios de discusión colectiva (Sandoval, 2001).

### **-Relación con los superiores**

Los conflictos que surgen con sus superiores, especialmente con los directivos generan estrés en los docentes así lo identifican la ETUCE (1999); Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007 Ávila y Argelia (sf). Estos últimos reportan que el 75% de los profesores de Chihuahua consideran que la interacción con su director les genera estrés debido a que existe una mala relación, los directivos ejercen una supervisión y evaluación excesiva, les obligan a hacer cosas con las que no se está de acuerdo, y no existe un suficiente reconocimiento por parte de este. En América Latina, los 6 países evaluados, a excepción de Uruguay, por la UNESCO (2005) coinciden en tener una satisfacción relativamente baja con sus superiores (los rangos van de México con 34% de los docentes altamente satisfechos a Ecuador con sólo un 10%).

Los datos de Sevilla y Villanueva en España (2000) son menos pesimistas, pues aunque ocurren tensiones personales y enfrentamientos debido a diferencias de opinión, es más frecuente que los profesores y sus directivos presenten consenso, por lo que la mayoría de los profesores están satisfechos con la relación con sus directivos.

La existencia de conflictos en la interacción del maestro con su director se origina frecuentemente por una dirección con un estilo de liderazgo autoritario o al contrario por una supervisión desconsiderada que no proporciona apoyo ni orientación.

En el caso de una supervisión autoritaria, el director ejerce un control excesivo, y se entromete constantemente en el trabajo del docente y da un margen limitado a la autonomía laboral del docente.

Al respecto, se sabe que las pocas posibilidades de tomar decisiones y ejercer control sobre las actividades, es decir, ejercer autonomía sobre el propio trabajo es un elemento muy estresante en el contexto laboral. Cuanto mayor sea el control que el trabajador tenga sobre las actividades que le corresponden y la manera en que las realiza, así como mayor sea el grado de su participación en la decisiones que afecten sobre su actividad menor será la probabilidad de sufrir estrés (OMS, 2004). De tal manera que una jerarquía muy rígida, una dirección

que controle excesivamente la actividad del docente y no lo permita decidir propiciará más estrés laboral.

Este tipo de supervisión no sólo genera estrés por la restricción de autonomía si no por el conflicto que genera en el docente al obligarlo muchas veces a hacer cosas con las que no está de acuerdo (por ejemplo poner en práctica algún modelo pedagógico o una estrategia disciplinaria que no considera pertinente). Como evidencia en un estudio etnográfico en Argentina los docentes respondieron que la principal razón por la que hacen las cosas de la manera en que no creen es porque su criterio profesional para realizar y resolver los problemas que ocurren en su trabajo no es tomado en cuenta y terminan haciendo las cosas aunque no estén de acuerdo “porque así lo quiere el director o la inspectora” (Ezpeleta, 1992). En el caso de una supervisión desconsiderada, el director no proporciona apoyo ni asesoría suficiente, es decir, no es capaz de orientar al profesor en caso de dudas y conflictos en su trabajo además de que carece de procedimientos definidos para resolver problemas. Cuando un profesor tiene un conflicto no sabe con quién acudir porque el director no le resuelve sus dudas, resulta inútil o indiferente por lo que queda aislado con su problema.

En el estudio de la UNESCO (2005), en México, el 95% de los docentes pueden acceder sin dificultad a su director; el 92% señala que mantienen relaciones cordiales con las autoridades. La mayoría de los directores entrevistados manifiestan utilizar el diálogo y el consenso para la resolución de conflictos. Sin embargo el 38% sienten que la supervisión carece de un sentido de apoyo y asesoría para su trabajo y sólo el 34% considera estar satisfecho con su director. La mitad de los docentes sienten que sus directivos no aplican con equidad los estímulos y sanciones. Es decir, parece que se puede mantener una buena relación interpersonal con su director pero en cuanto a su tarea y función resulta obsoleta para el profesor.

Se concluye que aunque los docentes pueden mantener relaciones cordiales con sus superiores frecuentemente ocurren conflictos que dependerán del tipo de liderazgo que ejerza el director (si es autoritario o democrático) lo que generará estrés a los docentes.

## **-Relación con los padres de familia**

Aunque los padres de familia son agentes externos a la escuela también son corresponsables de la formación de los alumnos. Por ello establecer una sana y productiva relación de colaboración entre los maestros y los padres resulta fundamental para un buen rendimiento académico y una adecuada formación de los estudiantes. De hecho se sabe que los alumnos se desempeñan mejor cuando los maestros y los padres unen esfuerzos y se mantienen comunicados e involucrados en pro del progreso académico del alumno (Prakke, van Peet y van der Wolf, 2007).

Las vías de participación de los padres de familia en los asuntos educativos pueden ser a través de los consejos escolares o más frecuentemente mediante reuniones con los profesores o tutores de sus hijos. Es sobre este terreno donde la interacción resulta problemática más que colaborativa generando insatisfacción para ambas partes (Sevilla y Villanueva, 2000).

Existen datos que confirman que a los profesores les estresa tener que organizar reuniones y relacionarse con los padres de familia. Así como la falta de respaldo de estos en asuntos de disciplina (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; ETUCE, 1999; Ávila y Argelia, sf). La UNESCO (2005) reporta en México que el 84% de los docentes les es demandante la falta de cooperación de los padres y tutores mientras que el 41% percibe que su trabajo no es valorado por los padres de familia.

Los conflictos que pueden surgir en la interacción entre los profesores y los padres de familia pueden deberse a una gran pasividad y falta de interés de muchos padres sobre la educación de su hijo o al revés, por un exceso en el involucramiento y participación en ella (Sevilla y Villanueva, 2000). Los contenidos en los encuentros estresantes suelen estar relacionados al comportamiento en el aula o al logro académico de los alumnos (Ullrich, Lambert, O'Donell, y McCarthy, sf).

En Investigaciones con profesores de Holanda y Estado Unidos, se describió una tipología de padres que consideraban más desafiantes y estresantes. Los que puntuaron más alto fueron los padres sobreprotectores, los padres poco cooperativos, los padres insatisfechos y los padres negligentes (Prakke, van Peet y van der Wolf, 2007; Ullrich, Lambert, O'Donell, y McCarthy, sf). Además Ullrich,



Lambert, O'Donnell, y McCarthy (sf) señalan que existe una tendencia por países, por ejemplo en Holanda y Hong Kong los profesores reportan como más estresantes a los padres sobreprotectores y en Rusia, Estados Unidos, Italia e India los más estresantes son los poco cooperativos. La tipología se describe a continuación:

#### **-Padre sobreprotector**

Se encuentra excesivamente preocupado e involucrado con la educación de su hijo y su progreso académico. Quiere tomar control sobre todo lo que tenga que ver con el niño y trata de protegerlo de todos los peligros posibles en la escuela. Presenta expectativas poco realistas sobre el profesor, es muy demandante y suele oponerse al profesor. Piensan que no es posible que su hijo sea el que esté haciendo mal las cosas si el niño tiene un problema disciplinario o un bajo rendimiento académico.

#### **-Padre poco cooperativo**

Es el padre que se compromete y acuerda contribuir con la educación del niño, supervisar sus tareas, promete que ayudará al niño en casa pero no lo hace. No asumen su responsabilidad.

#### **-Padre insatisfecho**

Es el padre que piensa que el docente es un mal maestro, duda y cuestiona su capacidad, le imputa poco profesionalismo y suele amenazar en quejarse y acusarlo con sus superiores. Culpa a profesor.

#### **-Padre negligente**

Este padre es el que no tiene casi noticia alguna acerca de su hijo, se nota el abandono.

La investigación de Ullrich, Lambert, O'Donnell, y McCarthy (sf) también reporta que las conductas parentales más desafiantes son las de culpar, conductas agresivas, el cuestionamiento, la oposición, las expectativas poco realistas, que se desafíe la propia percepción de los docentes de que están realizando un buen trabajo y al mismo tiempo se les acuse de hacerlo mal. Los profesores indican que estas conductas les son difíciles y estresantes porque propician a que no se llegue a ningún resultado, sólo son frustrantes, además que les hacen sentir una falta de apoyo por parte de los padres de familia.

Otra tendencia común entre los padres es que conforme sus hijos tengan un buen desempeño académico, estos no cuestionan la capacidad del profesor, sin embargo cuando existen fracasos en el rendimiento, los padres suelen culpar al profesor. Los padres tienden a juzgar la preparación y la capacidad del profesor de acuerdo a los resultados académicos de sus hijos y sobre todo por el número de asignaturas reprobadas (Napione, 2008)

En cuanto a las estrategias que aplican para afrontar los conflictos con los padres informan el pedir apoyo a la administración, escuchar y tratar de estar calmado y tratar de no tomárselo personal.

Los conflictos con los padres de familia generan estrés en los maestros lo que los hace presentar sentimientos negativos hacia los padres, frustración al tener que trabajar con ellos y pérdida de la satisfacción con la enseñanza. El fallo en establecer una relación colaborativa entre padres y profesores disminuye la calidad de aprendizaje de los alumnos (Prakke, van Peet y van der Wolf, 2007).

La información parece indicar entonces que los conflictos entre estos dos agentes surgen de una difusa delimitación de las funciones de cada uno y de los diferentes significados que cada uno le atribuye al papel del otro. Por lo que sería necesario delimitar y establecer claramente hasta qué punto llega la responsabilidad de cada uno en la educación del alumnado.

#### **2.2.1.6. Falta de apoyo social**

Las relaciones interpersonales dentro del trabajo, anteriormente descritas presentan una doble valencia: pueden ser generadoras de estrés pero también pueden conformar fuentes de apoyo que protejan precisamente contra el estrés laboral (Manassero, 2003; Napione, 2008). El apoyo social tienen dos dimensiones principales: el apoyo emocional que se refiere a la escucha, confianza y afecto proporcionado por otras personas; y el apoyo instrumental referido al esfuerzo, tiempo y/o dinero que otras personas prestan para sacar adelante el trabajo (Manassero, 2003; Napione, 2008).

El apoyo social se considera como una variable moduladora de la presencia del estrés, es decir la carencia de apoyo no causa directamente estrés (aunque algunos estudios así lo identifiquen) si no que aumenta la vulnerabilidad de la

persona a otras fuentes, además de que interviene en la intensidad del estrés experimentado.

En cambio el contar con apoyo social produce efectos positivos conformando un amortiguador ante el estrés. Puede actuar al reducir o eliminar el estresor. Por ejemplo, el contar con una buena red de apoyo social en el trabajo elimina a las relaciones interpersonales como factor estresante; o el tener el apoyo instrumental de los colegas permite que se realice el trabajo de forma cooperativa de manera que la sobrecarga disminuya. Puede influir sobre la adopción de estrategias de afrontamiento, por ejemplo el contar con el apoyo de los superiores ayuda al docente a la resolución de conflictos al resolver sus dudas o el consejo de un colega le muestra una posible solución a su problema. El tener el respaldo de otras personas mejora el estado de ánimo y motivación al percatarse que no se está solo (Manassero, 2003).

El apoyo disminuye la sensación de aislamiento que genera el padecer estrés laboral y burnout.

Por el contrario carecer de apoyo social se concibe como altamente estresante, pues agudiza la sintomatología generada por otros estresores. Incluso la OMS (2004) indica el escaso apoyo social como una de las características de los trabajos más estresantes.

La falta de apoyo social es algo que se vive comúnmente en la profesión docente. La falta de apoyo de los maestros colegas y falta de apoyo por parte del personal directivo, se concibe como un estresor (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; ETUCE, 1999).

El exceso de demandas laborales en conjunción con los problemas que pueden surgir en sus relaciones interpersonales descritas anteriormente conlleva a que los profesores no se sientan apoyados ante las exigencias de su profesión.

Sin embargo en otros datos como los de la UNESCO (2005), los seis países latinoamericanos informan mantener relaciones laborales cooperativas y apoyo ante situaciones difíciles por parte de su equipo de trabajo, especialmente de sus colegas maestros. De hecho estos últimos constituyen la principal fuente de satisfacción laboral en el plano de las relaciones sociales, aunque no reportan lo mismo de sus superiores donde menos de la mitad se sienten satisfechos con ellos puesto que resultan insuficientes cuanto a la proporción de apoyo

instrumental. Datos parecidos describen Sevilla y Villanueva (2000), donde los profesores españoles señalaron tener relaciones más satisfactorias con sus compañeros que con sus superiores.

Cabe mencionar que existen condiciones laborales específicas que vuelven más vulnerables a los docentes a la carencia de apoyo social por parte de compañeros y superiores, como el caso del maestro rural donde muchas veces son el único personal en el centro escolar. Debido a sus condiciones, viven y laboran en un aislamiento geográfico, social y técnico. Muchas veces sus condiciones de lejanía provocan que las visitas de superiores sean muy esporádicas privándolos del apoyo instrumental (Ezpeleta, 1992).

También se encuentra el caso de los maestros de secundaria, los cuales presentan un aislamiento profesional más marcado que el resto de los profesores de educación básica. Los jefes de enseñanza, puesto que se encarga de orientar a los profesores por especialidad, se presentan una vez al año o a veces hasta menos en las escuelas por lo que representan un nulo apoyo pedagógico. Bajo estas condiciones los profesores se las arreglan para resolver sus dudas y desarrollar su labor. Aquí el aislamiento no sólo es con sus superiores si no también respecto a sus colegas, puesto que sus horas de contratación están repartidas entre diferentes grupos y escuelas y todas las realizan frente al grupo por lo que tienen pocas oportunidades de establecer relaciones sólidas con sus compañeros, lo que promueve a su vez el trabajo individual y el aislamiento. El maestro solo resuelve sus problemas laborales de acuerdo a su propio criterio (Sandoval, 2001).

El apoyo entre compañeros y con miembros de los equipos directivos es un factor fundamental para la salud. Un buen clima informal con algunas reuniones más formales puede ser aconsejable para crear un ambiente de confianza mutua.

#### **2.2.1.7. Falta de reconocimiento y valorización social**

La falta de reconocimiento y la poca valoración hacia la profesión docente aparece recurrentemente como generador de estrés en todas las fuentes consultadas.

Es preocupante puesto que la literatura coincide en que la satisfacción en el trabajo, el éxito económico y el reconocimiento de los demás es lo menos que se

espera obtener de un empleo, aspectos que no suelen suceder en el caso de la docencia (García, sf.; Napione, 2008; Manassero, 2003 ).

A través de los estudios, la gran mayoría de los docentes perciben que no son lo suficientemente valorados ni reconocidos por sus logros por su entorno inmediato (superiores, colegas y alumnos) ni por la sociedad.

En los 6 países de América Latina evaluados los resultados son consistentes: aunque un importante porcentaje de docentes piensa que su trabajo es valorado por padres de familia (Argentina tienen el menor porcentaje con 58%, mientras que Uruguay tiene el más alto con el 79%), la gran mayoría consideran que su trabajo tiene poca valoración social (los porcentajes van de 81% a 68%, de Uruguay y México respectivamente) (UNESCO, 2005).

El reconocimiento público acompañado de retroalimentación positiva por parte de los colegas y sobretodo de los superiores cuando el trabajo ha sido bien hecho aumenta la sensación de autoeficacia del profesor. Además los profesores que reciben una valoración positiva implementan cambios positivos en su enseñanza, es decir, ese reconocimiento promueve el uso de estrategias de enseñanza innovadoras y más eficaces lo que es una prioridad en muchas escuelas actualmente.

Por lo tanto, dicho incremento no sólo impacta en el bienestar del docente, si no que existe una relación con el desempeño estudiantil. Está comprobado que un profesor con una mayor sensación de autoeficacia está más motivado y comprometido con su labor lo que se traduce a su vez en una mejora del desempeño de los estudiantes (TALIS, 2009).

El ser reconocido, impacta en la motivación para realizar el trabajo; aunque el reconocimiento de otros no sea el principal motivo para ejercer una profesión los resultados señalan que la mera vocación no basta.

Napione (2008) alude al modelo de esfuerzo-compensaciones para explicar el estrés en relación a este aspecto. El estrés deviene en el hecho de que existe un desequilibrio no sólo entre demandas y recursos del profesor como se ha puntualizado en apartados anteriores, si no entre el nivel de esfuerzo y las compensaciones obtenidas. Todas las personas invierten un esfuerzo en alguna actividad en función de las recompensas que se obtienen. Dicha recompensas pueden ser de tipo monetario, pero también de tipo social como el reconocimiento

y el prestigio, el cumplimiento de las expectativas etc. (un trabajo necesita ser reconocido y no sólo a nivel monetario). De tal manera que un trabajador puede ser capaz de mantener una alta carga de trabajo esperando a que llegue un aumento, una promoción o prestigio.

En el caso de los docentes, como ya se ha detallado, la sobrecarga de trabajo inherente a la profesión y las expectativas que carga sobre sí son muy grandes, mientras que se le retribuye muy poco tanto a nivel económico como en el reconocimiento social. Esta situación genera estrés, falta de motivación y desencanto por su profesión (García, sf.).

**- El reconocimiento por parte de los padres es importante.**

Al respecto, García (sf) menciona que es común que cuando los alumnos obtienen éxito en la escuela se le atribuya a las cualidades del niño, pero cuando existen fracasos se le atribuyen al profesor. Es decir, parece existir una continua valoración pero de forma negativa y poca valoración positiva hacia la profesión.

A nivel social, la UNESCO (2005) sugiere que la falta de reconocimiento y mayor consideración sobre las condiciones del maestro se debe a que la docencia se le ha visto por largo tiempo como una profesión en la cual con la vocación bastaba, como si se tratara de un mero servicio social y no como profesión que requiere de remuneraciones adecuadas como cualquier otra.

Además, a través del tiempo se han generado una serie de fenómenos a los que se deben la afectación de los profesores en términos de sus ingresos económicos así como en su nivel de estatus social

Actualmente parece que la educación está centrada en la obtención de resultados académicos inmediatos; el desempeñarse exitosamente en exámenes y evaluaciones, sin importar que no exista un aprendizaje verdadero, sólo una exhibición vacía de rendimiento académico.

Lo que provoca una devaluación de la función educativa del profesor, dado que parece ya no encargarse de la formación de ciudadanos, sino que ahora su función parece una actividad técnica que consiste en la determinación de objetivos, ejecución de prácticas apejándose a pautas pedagógicas determinadas y rutinarias y evaluación de resultados. Dicha tecnificación de su labor, le quita intelectualidad pues deja de problematizarse para volverse ejecutor de programas

educativos preestablecidos que ni siquiera fueron desarrollados por él (Esteve, 1994, “El malestar Docente” citado en Daroch, “Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente”, tesis para obtener el grado de Socióloga, 2012, Universidad de Chile).

Aunado a esto, los bajos ingresos que se asocian a la profesión se considera también como una forma indirecta de indicar que no es lo suficientemente valiosa como para obtener ingresos más altos (El Sahili, 2010).

El poco valor que la sociedad otorga a la labor docente afecta de sobre manera su motivación y autoestima del profesorado, además que se relaciona con el **sentido que se le da su trabajo (“¿para qué?”, ¿qué sentido tiene mi trabajo?”)**. La falta de sentido de la propia profesión deviene en estrés, poca satisfacción con la vida, insatisfacción laboral, con intenciones de dejar el empleo y desilusión por su profesión (García, sf; ETUCE, 2011).

#### **2.2.2.1. Factores desencadenantes relacionados al Contexto laboral.**

##### **-Entorno físico y equipo de trabajo.**

A pesar de que las condiciones físicas de las escuelas de educación pública dependen de la inversión gubernamental, la cual es variable por país, diversos países atribuyen consistentemente a condiciones materiales precarias la experimentación de estrés por parte del profesorado.

Profesores de la Unión Europea (ETUCE, 1999) y profesores mexicanos señalan como estresante la carencia de recursos indispensables para enseñar y la existencia de malas condiciones laborales, entendidas como infraestructura y acondicionamiento de los espacios escolares (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Datos de distintas regiones de América Latina provenientes del estudio de la UNESCO (2005) reportan que los profesores de los 6 países encuestados consideran que los recursos materiales con los que cuentan en los centros escolares son insuficientes (Perú indica el mayor grado de insuficiencia con 96% y México el menor con 71%). Dentro de los materiales disponibles entre el 30% (México) y el 48% (Perú) de los profesores considera que no es pertinente para

los objetivos de enseñanza, por lo que, entre un 32 % (Perú) y un 83% (Argentina) de los docentes terminan aportando el material de su propio bolsillo.

Los principales problemas encontrados se refieren a la falta de espacios exclusivos para maestros (baños, salas de profesores, vestidores), fallas de instalaciones eléctricas en diferentes centros y techos deteriorados (grietas, goteras, manchas de humedad y escaso mantenimiento). En preescolar, la preocupación gira entorno a la reparación de aulas y áreas de juego deteriorados que representen un peligro para los niños. En primaria, el arreglo de techos y salones, además de la necesidad de acopiar más mobiliarios. Mientras que en secundaria las carencias se refieren a talleres, laboratorios, canchas y auditorios. Respecto a los recursos materiales con los que cuentan los profesores, resulta insuficiente (70%) y además poco pertinente para poder realizar sus funciones (30%). Por lo que la mayoría tiene que ser provisto por el propio profesor (52%) y en menor medida por los padres de familia (21%).

Sólo algunas escuelas cuentan con bibliotecas y recursos electrónicos (computadoras, proyectores televisores). Sólo los grupos de 5° y 6° de primaria cuentan con los pizarrones interactivos del programa enciclomedia, por lo que es frecuente que directores busquen la forma de acopiar material audiovisual.

La manera en que las condiciones materiales del centro escolar se convierten en estresores para el profesorado se expresa en que obstaculizan el desarrollo de sus actividades y frustran el logro de sus objetivos laborales; limitan su efectividad pedagógica.

Muchos profesores llegan a laborar al centro educativo con la intención de aplicar técnicas pedagógicas innovadoras que aprendieron en sus cursos de formación inicial o continua que promuevan un mejor aprendizaje en sus alumnos pero se encuentran que la falta de recursos como computadoras o material audiovisual los limita. Esta primera dificultad genera frustración, pues no les permite desempeñarse como muchos de ellos creen (y aprendieron) que es la forma más eficiente. En México, alrededor de la mitad de las escuelas de secundaria carecen de laboratorios, lo que limita la enseñanza práctica de las ciencias por parte de los profesores. Lo mismo ocurre en el caso de la enorme carencia de salas de cómputo en secundarias y principalmente en primaria que restringe el uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando se ha enfatizado la



necesidad de su manejo y enseñanza como parte de la impartición de una educación de calidad. Pero quizá lo que resulte más estresante al respecto, es la existencia de un desbalance ante el nivel de exigencias que se le imponen al docente por parte de las autoridades educativas en cuanto a la puesta en práctica de una transformación pedagógica y un incremento de la calidad educativa y los medios de los que se le provee para lograrlo. Dicho desequilibrio se convierte en un estresor para los maestros de acuerdo al modelo transaccional.

El tener que dar de su propio dinero para poder conseguir dichos recursos constituye una estrategia de afrontamiento que utiliza el docente para poder ajustar el desbalance, pero resulta insostenible puesto que el profesor no puede estar invirtiendo todo su dinero en ello y no por mucho tiempo, por lo que cuando la situación se prolonga el profesor tiende a inhibir sus esfuerzos de innovación. Sin embargo, la contradicción entre el cumplimiento de objetivos y la carencia de recursos para llevarlos a cabo permanece, manteniendo en el docente cierto nivel de estrés.

Cabe mencionar también que la presencia de infraestructura deteriorada y de espacios inadecuados puede producir estrés en el profesorado a través de mecanismos indirectos que no lo dejan impartir su clase como por ejemplo la poca iluminación y los techos deteriorados que van desde goteras hasta la franca preocupación de que se puede caer; aulas saturadas o muy pequeñas que se vuelven ruidosas y hacinadas. De igual manera la carencia de talleres y laboratorios en muchos centros escolares impiden que los profesores puedan impartir contenidos de los programas educativos. Aulas ruidosas con poca iluminación y temperatura inadecuada también constituyen estresores pero de tipo físico bajo los que se encuentran expuestos muchos profesores.

La falta de salas exclusivas para profesores evita que tengan un espacio propio en las escuelas tanto para el descanso como un lugar donde puedan preparar clases, calificar tareas, etc. Lo que a su vez fomenta que los docentes se lleven trabajo a casa, lo que en sí mismo es un factor estresante, pues se propicia un conflicto entre trabajo-hogar, al no establecerse una delimitación clara para cada uno, como se describe en el apartado de sobrecarga de trabajo y falta de tiempo.

### **-Salario insuficiente respecto al volumen de trabajo**

Un salario insuficiente constituye una de las principales causas de estrés en el mundo laboral (Napione, 2008; OMS, 2004). Tensiones derivadas de un salario inadecuado también han sido reportadas por el profesorado (ETUCE, 1999; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). 41

También conviene puntualizar que de acuerdo a otro modelo explicativo del estrés llamado *modelo de esfuerzo-compensaciones*, se sabe que la falta de recompensas en el trabajo tiene un impacto negativo sobre la salud a largo plazo. Dichas compensaciones se refieren al reconocimiento social, prestigio y por supuesto al reconocimiento monetario que es el salario. De acuerdo a este modelo explicativo, existe una mayor probabilidad de desarrollar estrés cuanto más esfuerzo se invierta en un trabajo y las compensaciones sean muy bajas.

El nivel de ingresos también se asocia a un estatus social por lo que un bajo salario representaría no sólo un deterioro material si no también simbólico del reconocimiento social hacia su trabajo.

### **-Papel en la organización.**

En cuanto al papel que desarrolla el profesor dentro del centro educativo se ha mencionado el conflicto de rol y la ambigüedad de rol como predictores de estrés en la docencia (ETUCE, 1999; ETUCE, 2011; Manassero, 2003; Napione, 2008). La ETUCE (1999), lo identifica como estresor y en su comparativo del 2011 los profesores holandeses son los que reportan menor claridad de rol en su trabajo con 59 puntos, seguido por los belgas y los británicos, mientras que los búlgaros son los docentes que poseen mejor claridad de rol con 85 puntos.

La investigación de la UNESCO (2005) en América Latina no exploró este aspecto por lo que no se cuentan con datos al respecto.

Los roles laborales que debe desempeñar cada trabajador se definen en la organización, de acuerdo a la delimitación de funciones, las expectativas y demandas que se les cargue. Una configuración de roles inadecuada puede hacer surgir dos situaciones estresantes: el conflicto de rol y ambigüedad de rol.

El conflicto de rol se origina cuando no es posible satisfacer expectativas simultáneas en relación a la función que se desempeña en el trabajo. En el conflicto, la persona recibe diferentes expectativas o demandas de una o varias

de las personas de su organización y no puede satisfacerlas porque resultan incompatibles o hasta contradictorias entre sí (Napione, 2008; Manassero, 2003).

**En la docencia pueden ocurrir diferentes tipos de conflictos de rol:**

**-El conflicto inter-áreas:** Ocurre cuando diferentes áreas demandan funciones o actividades incompatibles en el mismo docente. En este caso cada uno de los sectores con los que se relaciona el docente en su trabajo (directivos, colegas, alumnos y padres de familia) puede tener diferentes expectativas sobre su comportamiento. Por ejemplo, los padres podrían demandar asesoría del profesor hacia su hijo en horario fuera de clase, y al director podría no parecerle, puesto consideraría que está más allá de los deberes del docente. Otro ejemplo es que se le pide que sea receptivo y comprensivo con sus alumnos cuando estos lo rechazan (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

**-El conflicto intra-áreas:** Surge cuando la misma área o instancia ejerce exigencias contradictorias sobre el mismo sujeto. Por ejemplo, los padres podrían tener la expectativa que el profesor se desempeñe como un amigo y consejero del alumno, pero al mismo tiempo que ejerza el papel de guardián del orden e imponga disciplina en la clase y que sea severo en las calificaciones; la escuela podría esperar que el profesor realice tareas novedosas y activas con sus alumnos, pero a la vez que no haga ruido (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

**-Conflicto intra e inter-rol:** Resulta cuando existe una incompatibilidad entre las expectativas e intereses del docente y las demandas de las otras instancias. Este conflicto es más evidente cuando el centro escolar trata de imponer algún modelo pedagógico que al profesor le parece ineficaz o impertinente (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

**-Conflicto entre recursos y el rol:** El conflicto surge entre la demanda de desempeñar sus funciones de docente, de atender las necesidades de su alumnado y la insuficiencia de recursos previstos o prometidos para lograrlo, ya sea a nivel de formación profesional o de recursos materiales (El Sahili, 2010; Manassero, 2003). La contradicción y el conflicto son los peores enemigos laborales, ya que resultan muy difíciles de asumir.

A pesar de encontrarse inmerso en estos distintos conflictos de rol, quizá la problemática asociada a la definición del puesto del docente más extendida es la ambigüedad de rol (Napione, 2008).

La ambigüedad de rol se refiere al grado de incertidumbre que un trabajador tiene respecto al papel que desempeña en una organización. Se caracteriza por un déficit de información sobre su papel laboral y organizacional; dicha información puede ser insuficiente o inadecuada, lo que a su vez impide un desempeño adecuado por parte del trabajador (Manassero, 2003). Un puesto de trabajo mal definido provoca estrés laboral (OMS, 2004).

La incertidumbre y falta de definición respecto a su puesto de trabajo ocurre a tres niveles: cuando el trabajador no tienen claro que se espera de él, cuando son confusos los medios para llegar a cumplir las demandas y cuando no tiene claro los resultados y efectos de su rol (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

La ambigüedad de rol en los docentes parece nacer de la multiplicidad de tareas que tienen que realizar. La función del maestro no se limita a impartir clase, si no se diversifica, de tal manera que los límites de su puesto se difuminan. A parte de ejercer sus funciones propiamente pedagógicas, el docente realiza funciones difusas y poco definidas como ser tutor, orientador, moderador, administrativo y a veces hasta de psicólogo, trabajador social y asesor de familias (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999; Napione, 2008; Manassero, 2003). A un nivel más amplio, El Sahili (2010) plantea que el problema de ambigüedad de rol que presenta el docente en la actualidad se debe a los cambios rápidos en programas educativos que no dan el espacio suficiente para ajustarse y estabilizarse. La imposición de diferentes currículos, enfoques y modelos pedagógicos, produce una confusión en el docente pues cada vez le es menos claro qué se espera de él, cuáles son sus funciones, en qué consiste su trabajo, cómo ha de realizarlo. Son cambios muy rápidos y pareciera que se espera o se concibe al maestro como un ser fácilmente mutable que se puede adaptar a todas las situaciones. Bajo estas circunstancias la actualización profesional también es inconsistente e insuficiente y no va al mismo ritmo de las demandas.

El estrés generado por el conflicto y la ambigüedad de rol puede agravarse en el caso de los docentes que laboran doble turno, pues usualmente trabajan en

diferentes centros escolares, por lo que los conflictos y ambigüedad se multiplicarán (El Sahili, 2010; UNESCO, 2005).

La ambigüedad de rol también se puede agravar en aquellos docentes que laboran como directores al mismo tiempo.

El cubrir una doble función como director y maestro es una fuente significativa de estrés (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). La situación aplica para todos los profesores de educación básica que tienen que realizar actividades administrativas además de las pedagógicas incluyendo los maestros rurales que por falta de personal tienen que fungir la mayoría de las veces como director y docentes de los centros escolares. Representa el hecho de que el docente tiene que dividirse entre dos puestos con características ya difusas de por sí cada uno (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; Ezpeleta, 1992).

También se complejiza en el caso de los docentes de secundaria, pues debido a que sus horas de trabajo suelen estar repartidas en diferentes centros escolares o incluso llegan a impartir asignaturas distintas, por lo que las funciones pueden volverse aún más diversas y difusas (Fuentes, sf; Sandoval, 2001).

#### **-Carencia de capacidades y habilidades profesionales suficientes o adecuadas.**

Las expectativas sociales que se ejercen sobre la profesión, son muy grandes, se espera que su trabajo se traduzca en buenos resultados académicos en el alumnado. Ante la demanda de ofrecer una enseñanza de calidad, el profesor necesita estar lo suficientemente preparado, debe contar con los conocimientos y competencias requeridas para lograr su objetivo.

Cuanto mayor sea el desarrollo profesional de un profesor mayor es su sensación de autoeficacia, dado que participar en actividades de desarrollo profesional le permite conocer y aplicar una mayor variedad de métodos técnico-pedagógicos en el aula. El mayor manejo de conocimientos y habilidades en conjunción con la sensación de autoeficacia aumenta la productividad del docente. Cuando esto no ocurre el profesor puede experimentar estrés, pues justamente las exigencias terminan por rebasar sus capacidades. Y, al parecer, cada vez se le pide más habilidades pero se le ofrece menos recursos (o inadecuados) para desarrollarlas. Cuando los profesores experimentan una autoeficacia baja dudan de sus

capacidades y se estresan sobre cómo afectará sobre la evaluación de su trabajo si su esfuerzo no está generando los resultados esperados (TALIS, 2009)

El que no todo el personal docente se inscriba en actividades de desarrollo profesional, se debe además a la limitante del tiempo. El involucrarse en dichas actividades les genera un conflicto de horarios con su programa laboral. La sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo son las fuentes de estrés primordiales en los docentes, agregar además estas actividades les demanda una inversión de tiempo difícil de satisfacer; tal conflicto de tiempo les genera frustración y estrés. Al respecto, las actividades de desarrollo profesional que mejor preparan y que lo vuelven más eficiente al profesor son las de investigación y programas de cualificación, pero son precisamente las que exigen mayor tiempo, por lo que el número de profesores que participan en ellas es relativamente muy bajo (TALIS, 2009).

Otros planteamientos informan que el problema radica en que a pesar de que las instituciones educativas instan a los profesores a tomar periódicamente cursos de actualización para incrementar su preparación, muchas veces los cursos son arbitrarios; existe cierta desvinculación entre los contenidos de los cursos y las necesidades reales de los profesores en las aulas. Tales necesidades no se refieren únicamente a la actualización en temas pedagógicos o del programa educativo, sino que se requiere mayor capacitación para enseñar a alumnos con requisitos especiales de aprendizaje, para el dominio de la enseñanza de nuevas tecnologías y para el manejo de la conducta de los alumnos (la prevención y resolución de conflictos e indisciplina) (El Sahili, 2010). Postura con la que coinciden el 42% de los profesores de diferentes países, los cuales reportaron no haber recibido suficiente desarrollo profesional y que las necesidades no cubiertas se deben a una falta de oferta de actividades de desarrollo profesional adecuado (TALIS, 2009). El Sahili (2010) agrega a lo anterior la necesidad de cursos sobre actividades que los ayuden a lidiar con la sobrecarga de trabajo y que los oriente sobre cómo organizar y gestionar su tiempo. TALIS (2009) sugiere el desarrollo de análisis de necesidades en los países para contribuir con ello.

#### **- Desarrollo de la carrera.**

El desarrollo de la carrera se refiere a las aspiraciones de progreso profesional que tienen los trabajadores. Cuando las perspectivas de promoción laboral son

bajas, un trabajo se vuelve se estresante pues frustra las expectativas (Napione, 2008).

Resulta estresante el hecho de que no importa que tan buen profesor se sea, que tan actualizado se esté, ni que grado académico se tenga (incluso un doctorado) si no hay posibilidad de ascender, de reconocimiento social a su labor. Es como vivir en un estancamiento; aunque un profesor pueda incrementar su nivel de ingreso económico, finalmente va a seguir siendo profesor frente al grupo del mismo nivel educativo, y dónde lo único que cambiará serán los alumnos con los que trabaje, limitándose la posibilidad de ocupar puestos de mayor jerarquía con base en su capacidad demostrada. Al final lo que genera es estrés y desencanto por su trabajo (García, sf).

#### **2.2.2.2. Consecuencias del estrés laboral en los docentes.**

Las consecuencias que derivan del padecer estrés laboral en los docentes inciden tanto a nivel personal como organizacional. El estrés daña la salud física y psicológica del profesor, pero también afecta la productividad y la calidad de servicio de las escuelas. A continuación se describen algunas de las consecuencias que acarrea el estrés laboral en los docentes.

##### **a) Síndrome de Burnout.**

Cuando el estrés laboral se cronifica, las demandas laborales se pueden volver tan aplastantes de manera que agotan todos los recursos del trabajador, produciendo un complejo síndrome llamado *Síndrome de Burnout*. Por lo tanto este síndrome se considera un resultado del estrés laboral crónico. Aunque se ha demostrado que la docencia es una profesión estresante, no todos los maestros desarrollarán burnout; sin embargo existe una prevaecía que no se debe ignorar. El desarrollo del Burnout dependerá de una compleja interacción entre las demandas laborales ya expuestas y los mecanismos de afrontamiento y características personales de cada profesor. El entorno laboral es el desencadenante de la sintomatología, sin embargo algunas variables sociodemográficas (como la antigüedad profesional) influyen en la frecuencia e intensidad con la que se desarrolla. Las causas específicas que determinan su generación aún no han sido establecidas

La génesis del síndrome se encuentra en las relaciones interpersonales de carácter profesional que se desarrollan en el contexto laboral.

El síndrome burnout tiene sus raíces en las profesiones de servicios asistenciales (medicina, psicología, trabajo social, enfermería y por supuesto la docencia) en los que el fundamento del trabajo es la relación interpersonal entre quien ofrece el servicio y el usuario. Dado que este tipo de profesiones exigen mayor involucramiento emocional e implican mayor tensión a nivel cognitivo y emocional. Este tipo de demandas conforman el terreno para que otros estresores -como la sobrecarga de trabajo- produzcan la sintomatología del síndrome. El síndrome tiende a volverse crónico puesto que su sintomatología entra en un proceso de retroalimentación (Ayuso, sf).

El término burnout fue aplicado por primera vez en el área de la salud ocupacional por Freudenberg en 1974. Sin embargo la concepción actualmente más aceptada y utilizada es la de Maslach y Jackson (1981) que lo definen de acuerdo a tres dimensiones fundamentales (Napione, 2008).

Así, el **síndrome de burnout es definido como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado.**

El agotamiento emocional constituye la cualidad esencial del síndrome y es su manifestación más obvia, por lo tanto, es la más estudiada; también es la que se reporta más frecuentemente en las investigaciones. Sin embargo, esta dimensión no es suficiente por sí sola para diagnosticar al síndrome. Se concibe como la experimentación de cansancio y fatiga que se puede manifestar tanto a nivel físico como mental acompañada de una sensación de ya no poder dar más de sí mismo a los demás. Se manifiesta a nivel conductual por la realización de acciones que permitan al profesor distanciarse de sí mismo y de los demás para poder lidiar con la sobrecarga de trabajo. Su frecuencia dentro de las profesiones asistenciales como la docencia se debe a las constantes demandas emocionales que acarrear el nivel de involucramiento interpersonal del prestador del servicio con el usuario (Napione, 2008).



El agotamiento emocional está muy vinculado con la sobrecarga de trabajo, circunstancia que se ha demostrado inherente a la docencia. Un profesor agotado emocionalmente, al sentir que no puede dar más de sí mismo y que apenas puede con su trabajo, concebirá cualquier nueva petición o exigencia extra, por muy pequeña o fácil que sea, como más sobrecarga, de tal modo que evitará a toda costa realizar más actividades de las que ya tiene, no importando si realizarlas implicaría un beneficio para él o su alumnado, por ejemplo el aprendizaje y aplicación de técnicas pedagógicas novedosas. El docente se limitará a cumplir y no a innovar.

La despersonalización es definida como el desarrollo de respuestas y actitudes negativas, distantes y frías hacia las personas con las que interactúa en el contexto laboral. Las respuestas presentadas por el docente afectado recaen sobre sus colegas maestros, sus supervisores y por supuesto los beneficiarios de su servicio que son los alumnos. El docente se muestra irritable, agresivo, cínico, despectivo, distante emocionalmente e incluso les atribuye la culpabilidad de su estado anímico y de sus deficiencias laborales. Consiste en un mecanismo que se desata como recurso para lidiar con el agotamiento emocional. El docente despoja a los demás de sus cualidades personales de tal manera que sus demandas le resulten más manejables al concebirlos como simples objetos con los que trata en el trabajo (Napione, 2008).

Es clara la manera en que afecta esta dimensión al trabajo del profesor. Por una parte las posibles agresiones que pueda verter sobre el alumnado y sus compañeros. Pero por otra sobre su rendimiento pedagógico. Para poder proporcionar una enseñanza de calidad el docente necesita estar atento a las necesidades y diferencias de ritmo de aprendizaje de su alumnado; cuando se distancia emocionalmente, deja de involucrarse y por lo tanto disminuye su sensibilidad al respecto; la enseñanza se vuelve aún más despersonalizada (lo cual ya es fomentado por el exceso de alumnos por aula y por la heterogeneidad en los estudiantes), y se limita simplemente a impartir contenidos, desvinculando éstos con los requerimientos de sus estudiantes, disminuyendo la calidad de proceso enseñanza-aprendizaje. La falta de realización personal en el trabajo, se refiere a una sensación de poca eficacia laboral. Surge a causa de que, una vez que las demandas laborales han rebasado todos los recursos del docente no

desaparecen, por lo que éste sólo puede atenderlas de manera incompetente. Genera una respuesta laboral ineficaz lo que conlleva a la experimentación de sentimientos de fracaso personal, desilusión e impotencia. Siente que su esfuerzo es inútil y que no es valorado lo suficiente, deja de mantener expectativas laborales y desarrolla una sensación generalizada de insatisfacción. El conjunto de sensaciones da como resultado que el docente evite las relaciones personales y profesionales, deje de comprometerse con su trabajo, baje su rendimiento laboral y desarrolle una baja autoestima (Napione, 2008).

Se considera que la condición de agotamiento emocional es la que más impacta en el bienestar del trabajador mientras que las de despersonalización y de falta de realización personal impactan más a nivel organizacional.

El síndrome no es un estado que aparece de repente sino que es un proceso y como tal existen modelos que han tratado de describir su desarrollo, por ejemplo Edelwich y Brodsky (citado en Napione, 2008) lo describen en cuatro fases.

**Fase de entusiasmo:**

Durante la cual el docente presenta una serie de expectativas idealizadas sobre su trabajo. Estas expectativas conformarán el motor por el cual el docente estará fuertemente comprometido al punto de realizar actividades laborales incluso de manera voluntaria además de tener una sobreidentificación con el alumnado.

**Fase de estancamiento:**

El docente sigue realizando su trabajo pero ya no lo constituye en motor de su vida, trata de repartir su tiempo con la familia, amigos, otras actividades. Además de que comienza a sopesar las compensaciones recibidas a cambio del esfuerzo invertido en su trabajo (como el salario, las horas de trabajo, la promoción profesional, el reconocimiento).

Fase de frustración: El profesor empezará a cuestionar el valor y el sentido de su trabajo ante las demandas y la frustración de luchar contra ellas. Se cuestiona el sentido de prestar ayuda a personas que no colaboran y si vale la pena seguir luchando contra obstáculos burocráticos, materiales, etc., que sólo entorpecen su trabajo y frustran la consecución de sus metas. Se considera el inicio del síndrome y dónde empieza surgir sintomatología psicológica y física.

**Fase de apatía:** Ante la frustración y la insuficiencia de recursos para superarla, se desarrolla la apatía como mecanismo defensivo. La frustración estaría generada por el conflicto y ambigüedad de rol, la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento, los conflictos interpersonales, la falta de apoyo y ya todos los estresores anteriormente expuestos. Aunque está frustrado, el docente sigue en su trabajo porque lo necesita, por lo que para poder seguir siendo funcional se distancia emocionalmente; realiza el mínimo esfuerzo, evita las innovaciones, evita atender a las personas. Lo único que busca es estabilidad.

Se ha subrayado que la detonación del síndrome ocurre debido a que las demandas agotan los recursos del profesor. Es decir, antes de desarrollar apatía y despersonalización, y evitación de tareas y poco compromiso laboral, el docente ya habrá intentado manejar la sobrecarga de demandas a través de todas las estrategias de afrontamiento a su alcance (tratando de resolver los problemas, duplicando el nivel de esfuerzo en sus tareas, organizando mejor su tiempo, tratando de buscar apoyo emocional, etc.). La despersonalización y sus actitudes asociadas (irritabilidad, cinismo, distancia emocional) no son su primera elección como estrategia de afrontamiento si no las finales, cuando ninguno de sus intentos anteriores ha funcionado (Napione, 2008).

Esta situación explicaría los datos de algunas investigaciones que reportan que el Burnout aparece más en los docentes con mayor antigüedad profesional que en los docentes más jóvenes. Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) encontraron en profesores de primaria de Guadalajara una relación del síndrome con la antigüedad. En profesores de primaria de Aguascalientes aunque de manera global sólo se detectó la presencia del síndrome en el 2.6% de la población, la cifra se duplica en profesores con una antigüedad de 26 o más años de docencia, los resultados también se duplican para la dimensión despersonalización respecto a la media del profesorado (Noyola y Padilla, sf.). En Monterrey, en profesores de primaria y secundaria, Sieglin y Ramos (2007) encontraron que los maestros con menos experiencia laboral experimentan mayores niveles de ansiedad mientras que los maestros con menor experiencia laboral experimentan niveles más altos de agotamiento.

Las autoras explican el resultando señalando que es probable que los mayores índices de ansiedad en los maestros jóvenes se deba a que todavía conserven

expectativas altas entorno a resolver los restos y conflictos de su vida profesional, además en esta etapa los maestros apenas están aprendiendo a ejercer su profesión y aún tienen incertidumbre sobre si alcanzarán sus metas, mientras que los profesores con mayor antigüedad “ya han arrojado la toalla” presentando índices más altos de depresión, ya han perdido la esperanza de modificar su entorno laboral (consecuencia del síndrome del burnout) (Sieglin y Ramos, 2007).

El síndrome de Burnout se retroalimenta así mismo conformando un círculo vicioso. Al presentar actitudes negativas hacia los alumnos y el resto de personas alrededor, el profesor pueden experimentar un sentimiento de culpa que a la vez provoca que aumente sus esfuerzos en el trabajo para disminuir el remordimiento y la culpa, pero si las condiciones laborales estresantes se mantienen sólo conseguirá desgastarse más apareciendo mayor agotamiento y aumentando las actitudes de despersonalización y fracaso (Napione, 2008).

El desgaste, la culpa, el desencanto profesional en ausencia de apoyo emocional vulnera al docente a un cuadro depresivo (Napione, 2008).

El síndrome de Burnout afecta gravemente el bienestar emocional del docente, sobretodo la dimensión del agotamiento; mientras que las consecuencias de las dimensiones de despersonalización y falta de realización personal se reflejan más evidentemente a nivel organizacional

Las consecuencias para los centros educativos de la aparición de este síndrome en profesores es obvia: impacta directamente sobre la forma en que el docente se compromete con él. De hecho Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006) confirman en un modelo estadístico sobre burnout y compromiso laboral entre profesores finlandeses que existe una relación negativa entre burnout y compromiso con el trabajo.

Ha existido un creciente interés en investigar la prevalencia de este síndrome en los centros educativos debido a que como organización de servicio la calidad de atención a las personas con las que trata (alumnos) es esencial para su éxito.

### **Deterioro de la calidad de servicio en la escuela.**

Actualmente ya no basta con proveer a la población de educación, sino se busca que esta sea de calidad, capaz de proveer a los estudiantes de los conocimientos y competencias necesarias para enfrentarse y resolver los retos que les impone el

mundo actual. La educación es proporcionada por los docentes por lo que su calidad está estrechamente vinculada con el bienestar de estos.

La calidad del servicio puede verse seriamente afectada por la presencia de docentes estresados o con síndrome de burnout que se sienten abrumados por las excesivas presiones, poco reconocidos por su labor y que no se sienten realizados en su trabajo.

Aunque es difícil evaluar los mecanismos precisos por los que el estrés en los profesores impacta en el nivel de la calidad educativa, es posible realizar algunas inferencias a partir de lo que se conoce sobre estrés laboral en general y la información expuesta en el apartado de factores desencadenantes del estrés laboral. El estrés laboral y el síndrome de Burnout se asocian con insatisfacción laboral que se define como “El sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas” (Napione, 2008).

Como se vio, el caso de la profesión docente existe un claro desequilibrio entre sus expectativas y esfuerzos y las compensaciones recibidas lo que en conjunción con un desequilibrio entre demandas y recursos lo que produce estrés y conlleva a la vez a la insatisfacción laboral.

La poca satisfacción laboral junto con la baja motivación alteran el desempeño laboral del profesional al impactar sobre la manera en que se compromete con su trabajo influyendo en la calidad de su servicio a través de la afectación de diferentes procesos (Napione, 2008; Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006):

#### **- Creatividad e innovación:**

La creatividad y la innovación son necesarias si se pretende la realización de mejoras continuas en una organización, incluyendo la escuela. Un poco de presión puede resultar estimulante para producir propuestas y soluciones creativas. Sin embargo ante el estrés laboral y el síndrome de burnout ocurre lo contrario, el trabajador se encuentra tan agotado y fatigado que todo esfuerzo agregado le parece excesivo por lo que se limita a la ejecución de las actividades

cotidianas de forma automática y rutinaria, no existe margen para el pensamiento original.

En las organizaciones dónde existe un alto índice de estrés se observa muy poca creatividad y un notorio desagrado a los cambios, las innovaciones o transformaciones se aceptan de mala gana (Williams, 2004).

Dentro de este marco, se puede inferir que en el caso del docente, es posible que los cambios curriculares sólo representen una carga más en lugar de una oportunidad de mejorar su trabajo por lo que no serán aceptados con agrado y se mostrará renuente a comprometerse con ellos, cumpliendo sólo porque se le obliga a hacerlo.

En el aula, ante la pluralidad y complejidad de problemas que surgen como resultado de una gran diversidad del alumnado respecto a ritmos de aprendizaje, el docente no encontrará una forma creativa de resolverlos, es menos probable que busque e implemente estrategias-pedagógicas novedosas, limitándose a la ejecución de métodos tradicionales y de manera uniforme a todo el alumnado, aunque esto marque la diferencia entre alcanzar los objetivos educativos.

#### **-Toma de decisiones:**

La presencia de estrés y burnout afecta la capacidad de concentración de los docentes e impacta su sensación de autoeficacia, lo que provoca que duden constantemente acerca de sus conocimientos y capacidades.

Bajo estas circunstancias, la capacidad de toma de decisiones de un profesor puede verse alterada, puede, incluso, dificultarle el elegir en cuestiones sencillas, lo cual es importante puesto que otra característica inherente de la profesión es que el maestro está tomando continuamente decisiones dentro del salón de clases (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

El docente goza de una relativa autonomía dentro del aula, pero esta implica un mayor uso del criterio personal lo que requiere que ocupe más tiempo y recursos cognitivos en tomar decisiones.

En condiciones de estrés, ante la cantidad y complejidad de información que tiene que manejar y el número de personas con las que tiene que lidiar, se puede sentir tan abrumado que puede perder la capacidad de discriminar entre opciones. Sin

embargo la exigencia de seguir tomando decisiones produce que la persona realice elecciones de manera rápida y sin medir mucho sus consecuencias para poder pasar a la siguiente con el posible resultado de un error que a su vez lo abrume más.

Otra forma de reaccionar es que cuando la cantidad de decisiones sobre las interacciones interpersonales se vuelve aplastante y rebasa su capacidad de afrontamiento, el profesor probablemente se despersonalizará, mostrándose totalmente indiferente ante la toma de decisiones y sus posibles consecuencias, dañando su desempeño al volver su trato indiscriminado sin tomar en cuenta las necesidades de sus alumnos (Williams, 2004).

#### **- Errores:**

Una consecuencia natural de una falta de concentración y de la alteración de la capacidad de toma de decisiones es el aumento en el número de errores y de accidentes de trabajo (Williams, 2004).

Un profesor estresado suele cometer más errores que uno que no lo está. Los errores conducen a la aplicación de estrategias ineficaces lo que puede conducir a costos que aunque no se vean de modo inmediato no quiere decir que no estén ahí. Por estas razones, el estrés laboral, incluso en niveles no necesariamente incapacitantes, decrementa la capacidad y motivación del docente para lograr un rendimiento que llegue a satisfacer un estándar de calidad elevado. El estrés promueve un bajo rendimiento laboral por lo que un profesor estresado tendrá un desempeño en su trabajo que esté por debajo de su verdadera capacidad, repercutiendo el rendimiento académico de los alumnos.

#### **Ausentismo laboral.**

La tasa de ausentismo suele ser un indicador del estado de salud general de los trabajadores. El empezar a faltar al trabajo se considera como una de las consecuencias directa o indirecta del estrés laboral principalmente cuando existe un cuadro de Burnout (Napione, 2008; Manassero 2003; Secretaria de Salud, 2010; OMS, 2004).

En general, las consecuencias del estrés laboral y el síndrome de burnout son difíciles de evaluar; el ausentismo laboral no es la excepción. La dificultad se presenta al querer establecer una correlación (ya no hablar de establecer una

relación causal, que ha sido imposible) entre la existencia de estos padecimientos y las bajas laborales.

La complejidad de dicha tarea reside en que por una parte es extremadamente raro que un trabajador justifique su ausencia como consecuencia directa del estrés (y como se verá más adelante pasa lo mismo con cualquier tipo de problema psicológico o psiquiátrico) y por otra, que el estrés suele manifestarse o devenir en sintomatología física (por ejemplo desde dolores de cabeza hasta úlceras gástricas) de tal manera que las ausencias se justifican a través de dicha sintomatología médica dificultando vincular al estrés laboral como posible génesis de éstas y por lo tanto del ausentismo laboral que producen.

La dificultad en investigar el tema aumenta cuando se hace una distinción entre bajas laborales oficiales; es decir, las que son certificadas por un médico y las bajas circunstanciales que consisten en ausencias por motivo de enfermedad que no presentan justificante médico alguno, incluyendo aquellas faltas en las que el profesor se ausenta y se justifica sólo con una “excusa y una disculpa”. Teniendo la distinción entre faltas, la evaluación se vuelve difícil pues se tiene menos control de los datos que se están contabilizando; aunque las bajas oficiales constituyen datos más confiables puesto que implican el diagnóstico médico, conforman sólo una parte de las bajas laborales totales. Sin embargo, los datos sobre ausentismo son de poca información cuantificable con la que se cuenta para percatarse acerca de los costos del estrés laboral y el síndrome de burnout al nivel organizacional.

Los costos que conllevan una alta tasa de ausentismo laboral se refieren a gastos en el plano económico pues implican una continuación del salario y de recursos humanos en buscar sustitutos y reemplazos; además de tiempo perdido de producción.

En el campo de la docencia quizá donde se hace más obvio el perjuicio es en el tiempo de clase que acaban perdiendo los alumnos, afectando su desempeño académico

Todavía existe en la mayoría de las organizaciones la concepción de que los trabajadores sólo faltan a sus labores porque están físicamente enfermos o están fingiendo y en dado caso se les concibe como perezosos y poco comprometidos con el trabajo. Concepción que resulta contradictoria puesto que es más probable



que los empleados que faltan al trabajo sean los altamente perfeccionista y comprometidos que a la vez, no se les reconoce, ni apoya, tienen carga excesiva de trabajo o están tan aburridos que simplemente no pueden ir a trabajar, porque cada vez tienen menos energía y recursos para enfrentar otro día en su trabajo; la motivación para asistir es realmente baja y al final sólo siguen yendo por el aspecto monetario (Williams, 2004). Por parte de los trabajadores pocas veces justifican las ausencias por estrés o algún padecimiento de tipo psicológico tanto por el estigma como por temor a que si lo hacen obstaculice su promoción profesional o que sea causa de un despido (Williams, 2004).

En el caso del profesorado, se podría aplicar esta inferencia. Según la UNESCO (2005) Y Sevilla y Villanueva (2000) al tratar de explicar sus resultados, sugieren que los trastornos emocionales se asocian a la locura y por lo tanto manifestar abiertamente problemas en ese campo pudiera denigrar al docente como profesional además de ser un motivo de exclusión en su trabajo. Además predomina entre el profesorado la creencia de que tienen que asistir a sus labores a excepción de que se tenga una afección realmente grave, sobretodo física, con tal de evitar problemas con la escuela y que los alumnos se retrasen académicamente.

Tal concepción es un problema, resulta una paradoja, puesto los datos indican que los profesores se presentan a trabajar aun estando enfermos con tal de cumplir con su trabajo y sin embargo precisamente hacer de lado su salud y no atenderla debidamente conlleva a una mala calidad de vida y por ende a un pobre rendimiento y baja calidad de su trabajo.

Se agrega que debido a lo explicado en el primer apartado de esta investigación, dado que el estrés es generador de una variedad de enfermedades psicosomáticas también queda la hipótesis de si muchas de las enfermedades físicas que justifican las ausencias son producto del estrés en sí, en dado caso el estrés laboral sería el motivo principal de ausentismo en el trabajo (Williams, 2004).

De acuerdo a los datos señalados prácticamente la mitad de las faltas laborales a nivel global estarían causadas por el estrés laboral o por afecciones relacionadas con el estrés. Es una cifra muy alta que genera tantos costos como para que las

organizaciones, incluyendo las escuelas sigan sin proporcionarle la importancia suficiente a su causa principal.

Consecuencias en la salud del docente.

En el primer apartado de la presente investigación se describieron de manera general las consecuencias psicosomáticas que devienen de la experimentación del estrés a largo plazo: desde cefaleas frecuentes, tensión muscular en cuello, espalda y pecho, espasmos, fatiga, desórdenes gastrointestinales como diarrea, indigestión, pérdida de deseo sexual y alteraciones en el patrón de sueño hasta infecciones recurrentes, cardiopatías, trastornos gastrointestinales como úlceras, cardiopatías y trastornos psiquiátricos como la depresión.

Pero es necesario conocer los padecimientos que se presentan más frecuentemente en los docentes y si existe una posible vinculación con el estrés.

### **2.2.2. EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE**

El rol del docente está íntimamente relacionado con la función docente debido a ello es necesario tratar ambos aspectos. Villa (1998:129) señala que. “La función del docente deriva de la existencia misma del hecho educativo, de su complejidad y de las responsabilidades que la sociedad le asigne en virtud de su carácter formativo, de las necesidades demográficas y de la propia ordenación social. Una primera diferenciación social sería la docencia directa (subdividida por niveles medio y superior con sus diversas valoraciones, y, por tanto, con un status distinto), y la indirecta, a través de los medios de comunicación o en sus funciones de asesoramiento e investigación”.

Según la UNESCO citado por Domínguez Barrera, Constantino (1999:15) “... todas las reflexiones sobre reforma, eficiencia y calidad de la educación desembocan necesariamente en un punto central, el papel del educador en la construcción y desarrollo de la sociedad y concretamente en los procesos educativos, sus cualidades humanas y su capacidad profesional, como especialistas en una actividad social cada vez más compleja y exigente”.

En consecuencia según la Ley General de Educación N° 28044 (2003:19) en el Título IV. La comunidad educativa, manifiesta que “El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano.

Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes”. Le corresponde entre otros:

Planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro de los aprendizajes de los estudiantes, así como trabajar en el marco del respeto de las normas institucionales de convivencia en la comunidad educativa que integra.

Participar en la institución educativa y en otras instancias a fin de contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, así como del proyecto Educativo Local, Regional y Nacional.

Además en la Ley de la Carrera Pública Magisterial N° 29062, en el artículo 32° Deberes, dice:

Los profesores deben:

- a. Cumplir las disposiciones de la Ley de Educación
- b. Atender en forma eficaz el proceso de aprendizaje de los estudiantes, realizando con responsabilidad y efectividad los procesos pedagógicos, las actividades curriculares y las actividades de gestión de la función docente, en sus etapas de planificación, trabajo en el aula y evaluación.
- c. Orientar al educando con respecto a su libertad, autonomía, identidad, creatividad y participación, y contribuir con sus padres, y la dirección de la institución educativa a su formación integral, evaluar permanentemente este proceso y poner las acciones correspondientes para asegurar los mejores resultados.
- d. Respetar a los estudiantes y los padres de familia y no utilizar con ellos la violencia verbal ni física.
- e. Someterse a las evaluaciones médicas y psicológicas cuando lo requiera la autoridad competente, conforme a los procedimientos que establezca el reglamento.

- f. Cumplir con la asistencia y puntualidad que exige el calendario escolar y el horario de trabajo.
- g. Aportar en la formulación del proyecto educativo institucional, asumiendo con responsabilidad las tareas que les competan.
- h. Participar, cuando sean seleccionados en el programa de formación y capacitación permanente que desarrolle en las instituciones o redes educativas, unidades de gestión educativa local, direcciones regionales de educación o ministerio de educación.
- i. Presentarse a las evaluaciones previstas en la carrera pública magisterial y a las que determinen las autoridades de la institución educativa o las entidades competentes.
- j. Ejercer la docencia en armonía con los comportamientos éticos y cívicos, sin realizar ningún tipo de discriminación por motivos de género, raza, identidad, religión, idioma, creencias, opinión, condición económica o de cualquier otra índole.
- k. Conocer, valorar y respetar las culturas locales, el ámbito nacional y la lengua originaria.
- l. Contribuir a la afirmación y desarrollo cultural y ciudadano de los miembros de la institución educativa, de la comunidad local y regional.
- m. Informar a los padres de familia sobre el desempeño escolar de sus hijos y dialogar con ellos los objetivos educativos y la estrategia pedagógica, estimulando su compromiso con el proceso de aprendizaje.
- n. Cuidar, hacer un óptimo y rendir cuentas de los bienes a su cargo que pertenezcan a la institución educativa.
- o. Asegurar que sus actividades profesionales se fundamentan en el respeto mutuo, la práctica de los derechos humanos, la constitución política del Perú, la solidaridad, la tolerancia y el desarrollo de una cultura de paz y democrática.

- p. Coadyuvar al trabajo en equipo de los profesores de la institución educativa, y si fuera el caso, de las instancias de gestión educativa descentralizada.
- q. Participar en los sistemas tutoriales que desarrolle la institución educativa.

En efecto, desempeño docente es toda acción realizada o ejecutada por el docente, en respuesta a lo que le corresponde como responsabilidad, tanto en las aulas como en la institución educativa. En el aula, el docente, debe fomentar un ambiente favorable, un clima de armonía, diseñar y desarrollar esquemas para sesión de aprendizaje (aprendizajes esperados, secuencia de actividades y evaluación), tomando en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, logrando que su actividad pedagógica influya significativamente en el compromiso y en el comportamiento de los educandos. Para ello debe promover la participación activa de los educandos y compartir con ellos la realización de las clases. En la institución educativa debe intervenir en la elaboración del diagnóstico situacional, colaborar en el diseño del Proyecto Educativo Institucional y un círculo adecuado a la realidad institucional, proponer proyectos de innovación pedagógica y participar activamente en la ejecución de la misma.

En la ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente realizado en la ciudad de México, el 23 al 25 de Mayo del 2000. Váldez Veloz H. manifiesta que según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura el desempeño profesional del docente es el efecto educativo que produce en los estudiantes, el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con estudiantes, padres, directivos, colegas y representantes de las instrumentos de la comunidad.

En este marco se define también el rol que le toca desempeñar al docente, el cual responde a una concepción bastante diferente a lo tradicional: como cuestión de principio se pone en énfasis en el nuevo sentido de la labor educadora del maestro y en su acción humana y promotora, que le permite despertar las capacidades de los niños, jóvenes y adultos y que logra promover en ellos la reflexión racional y las actitudes positivas en lo que concierne a su propio desarrollo y al de la comunidad nacional. No es pues, maestro el que se limita a

dictar su curso, aunque lo hiciere de modo sobresaliente. La labor del maestro debe ser integral y ejercer en las variadas dimensiones de la acción educativa en la búsqueda de los conocimientos y en la adquisición de una capacitación para el trabajo, en la orientación del educando. La imagen del maestro enseñante queda sin ser sustituida por la del maestro educador, participante, pleno en todas las tareas educativas.

Por tanto en la actualidad los maestros tendrán que asumir funciones crecientemente complejas y de mayor alcance, en una tarea que además de profesión, creo que es de arte, con bases científicas y cada vez más tecnificadas, con cualidades intelectuales y didácticas, con preparación cultural, con capacidad de gestión, con espíritu profesional (vocación), con calidad ética y moral, con crecientes grados de autonomía y un nivel apropiado de experiencias previas. Según esto, las funciones del docente se ubican en dos grandes categorías:

- a. **El Saber**, que responde a preguntas tales como: ¿sabe lo que enseña? ¿sabe cómo enseñarlo? ¿conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes? ¿Se preocupa por actualizarse en su área y por conocer y analizar críticamente, las estrategias pedagógicas? ¿Conoce cuáles son las estrategias, decisiones o actuaciones más apropiadas para orientar el desarrollo de una organización o grupo de trabajo?
- b. **El hacer**, que responde a preguntas tales como ¿Hace lo que se ha comprometido a hacer en razón del cargo que ocupa en la institución escolar y del lugar que le corresponde como miembro de la comunidad educativa? ¿Utiliza estrategias metodológicas y didácticas propias del área o nivel en el que se desempeña, acordes con las características y contexto de los estudiantes? ¿Es respetuoso y cooperativo en su relación con los estudiantes, colegas y demás integrantes de la comunidad educativa?

Villa Sánchez A. (1998), hace referencia que la función docente es cuestionada por múltiples razones, como de monopolizador del saber y como transmisor de conocimientos, por lo cual él plantea el cambio de rol que los docentes han de

desempeñar; dentro de este marco considera que la modificación del rol del enseñante debe girar en torno al planteamiento de una serie de roles señalados por Burdin (1982 citado por Villa 1998), para este autor uno de los principales roles que debe desempeñar el profesor es el de “mediador”, debe dirigir y orientar al aprendizaje, estimular las aportaciones, señalar criterios, etc.

En este sentido Burdin indica los siguientes roles:

- Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje
- Especialista en recursos de aprendizaje
- Facilitador del aprendizaje en la comunidad y en general fuera de la escuela.
- Especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes.

Por otra parte, señala Burdin (1982, citado por Villa, 1998), que al profesor se le pide que prepare a sus estudiantes para vivir en sociedades urbanas, de compleja estructura económica social, ocupacional, etc. y en un mundo en que los valores cambian con rapidez. En este sentido el profesor debe asumir roles como:

- Clarificador de valores
- Promotor de relaciones humanas
- Consejero profesional y del ocio.

Las áreas generales de competencia del docente según Smith, B. (Citado por Montoya Zúñiga, Jorge: Tapia Lujan Luis y Suárez Sánchez Nicolás, 1999) son los siguientes:

- Dominio del conocimiento teórico y práctico acerca del aprendizaje y la conducta humana.
- Demostración de actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Dominio de la materia a desarrollar.
- Conocimiento de los métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Mediante la revisión bibliográfica realizada en el presente estudio para justificar la pertinencia y el alcance de la variable desempeño docente, se ha logrado condensar variadas opiniones al intentar determinar la definición de eficiencia docente, los comportamientos deseables en el rol del desempeño docente, la evaluación del profesorado en ejercicio de acuerdo a las diversas formas de participación, la justificación de la evaluación y las características del sistema respectivo y las limitaciones, bondades y contradicciones encontradas en diversas investigaciones al comparar este rubro con los múltiples factores que inciden en la calidad de la instrucción, el rendimiento estudiantil y el nivel académico de las instituciones.

Hamachek, D y otros (1970) destaca que los maestros que tienen mayor capacidad para alentar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes parecen tener en más alto grado las siguientes características.

- Disposición a la flexibilidad, al adoptar actitudes directivas o no directivas, según lo reclame la situación.
- Capacidad para percibir el mundo desde el punto de vista del alumno.
- Capacidad para “personalizar” la enseñanza:
- Disposición a experimentar, a ensayar cosas nuevas
- Habilidad para formular preguntas
- Conocimiento de la asignatura y temas afines:
- Destreza para establecer procedimientos de examen definidos
- Disposición a prestar colaboración concreta en el estudio.
- Capacidad para reflejar una actitud comprensiva (gestos de asentimiento, comentarios positivos, sonrisas, etc.)
- Enseñanza en estilo coloquial, natural y desenvuelto.

Lafourcade (1974) demostró que los factores con mayor incidencia en la capacidad y desempeño docente son:



- **Motivación:** alentar a los estudiantes a pensar por sí mismos, incrementar de manera permanente el interés por la asignatura, presentar a la clase que constituyan verdaderos estímulos, etc.
- **Estructura:** Presentaciones lógicamente ordenadas actividades de clase planeadas en detalle, etc.
- **Dominio del contenido.** Excelente información, no confundiese con preguntas inesperadas y
- **Habilidades para enseñar:** Buen humor, oportuno, ejemplos basados en experiencias propias, dar vida a lo que enseña, etc.

Estraño A. (1980) en interesantes investigaciones, reportan numerosos criterios de variados autores para tipificar la eficiencia del desempeño docente. Es así como se pueden resumir en conjunto variados indicadores para evaluar la gestión del profesorado.

- Comprender la conducta humana
- Estar bien informado y generar la enseñanza
- Tener espíritu creativo.
- Aplicar la enseñanza cualitativa, es decir, que refleje la profundidad del conocimiento y esté basada sobre la prueba empírica de la investigación.
- Motivar el aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de enfoques de enseñanza y aprendizaje imaginativos y creativos mediante el desarrollo de contenidos que sean significativos y atiendan a las necesidades de los estudiantes; fluidez verbal; cualidades morales y personales (paciencia y espíritu).

Picón (1990) define esta situación en los siguientes términos.

“El Maestro, el profesor, el educador, ya no debe ser un simple expositor de temas, el docente está obligado a ser la persona que va a orientar al alumnado en el aprendizaje, no sólo desde el punto de vista del conocimiento y de las

informaciones, sino también de los hábitos, aspiraciones, preferencias, actitudes e ideales del grupo que regenta.

El educador no debe olvidarse nunca de su rol, su labor debe ser la continuidad de la que se realiza en el hogar, ya que se hace necesario el cultivo de la convivencia y la paciencia, así como el amor a la profesión para poder dar calidad a la enseñanza. Nos parece muy importante el maestro, éste no puede enfrentarse al alumnado, aunque sean niños, adolescentes o adultos, vestidos a la moda, con un maquillaje excesivo, comiendo o fumando. Es mal visto un educador que se exprese con vocabulario inadecuado y que en lugar de ocupar su cátedra, se sienta sobre el escritorio, creyendo con estos modales, ganarse la popularidad del estudiantado. El educador ya sea universitario, de secundaria de primaria o de preescolar debe ser ecuánime, justo, probo, selecto de mente y espíritu. El educador debe mantenerse al día y estar atento a los conocimientos mundiales, para no decepcionar al grupo que maneja y fecundizar ideas nobles, democráticas que le den sentido a los temas que desarrolla.

#### **2.2.1.1. CUALIDADES DEL MAESTRO**

Las cualidades que debe tener un maestro, según lo sostiene Lemus (1969) es que todo maestro educador deben demostrar cualidades personales, culturales y profesionales.

##### **a) Las cualidades personales dadas por la condición física.**

Además de una sana constitución física es imprescindible una templanza de carácter, una recia personalidad y un justo equilibrio emocional. La alegría y el buen humor son condiciones que se piden al maestro que son cualidades ciertamente imprescindibles para el eficiente ejercicio profesional. La alegría y el buen humor son cualidades que permiten al maestro llevar con cierto tino la disciplina, el respeto y el espíritu de trabajo que debe, mantenerse en una clase, en una escuela y en toda situación educativa. Se necesita naturalidad, es decir, que actúe espontáneamente como individuo normal. La originalidad, capacidad para crear y producir cosas nuevas, sobre todo en situaciones difíciles.

Hernández Ruiz S. (1960) también sugiere que son condiciones necesarias para el bien ejercicio de la carrera docente: tolerancia, paciencia, justicia, firmeza y consecuencia. Maestro que no es capaz de ser tolerante, paciente y justo es además inconsecuente. Sólo la firmeza de carácter, acompaña la grandeza de espíritu, le permiten cierta bondad, sin exceso, cierta paciencia sin ser indolente, justo sin excesivamente exigente, imparcial sin ser grosero e inflexible. El maestro sabe que debe atender a sus estudiantes según sus intereses, capacidades y necesidades, y por otro lado le pedimos que sea imparcial. Todo lo anterior debe ir acompañado de un gran sentido de responsabilidad.

Lemus Luis A. (1969) también indica dentro de las cualidades personales las cualidades morales, señalando que no podemos concebir la existencia de un maestro sin la suficiente solvencia moral, no alcanzamos a comprender con qué autoridad, seguridad personal y tranquilidad emocional, puede dirigirse a sus estudiantes demandado probidad, honradez, justicia, sinceridad, austeridad y en general buena conducta, de acuerdo a las normas morales dictadas por el estado, la iglesia, instituciones y comunidad y de los más altos valores éticos. Si actúa de manera contraria a los principios que pregona, carecerá de todo crédito y prestigio profesional y no logrará de parte de sus estudiantes ser oído ni atendido. No es poseer principios doctrinarios sin vivirlos, practicarlos transmitirlos y hacerlos concreto antes los demás.

#### **b) Cualidades culturales**

Un maestro debe poseer amplia cultura y una preparación académica superior a la del nivel o grado en que le toca desempeñar su misión docente. Es saber lo básico de un

conjunto de disciplinas humanas, sociales, formativas e instrumentales, es decir poseer un equilibrio cultural y armónica preparación que además de erudito o especialista lo coloque en condiciones de hombre, culto, capaz de conversar de cualquier disciplina en general y de la propia en particular. Debe existir entonces, un equilibrio entre la cultura general y la cultura profesional.

**c) Cualidades profesionales.**

Es la preparación académica específica, que hace del profesional un erudito y especialista en la materia como la preparación metodológica que hace del profesional un técnico. Esto quiere decir, que el maestro tiene que conocer una serie de disciplinas relacionadas que constituyen su preparación profesional. Entre las disciplinas generales de carácter general, además de la asignatura que imparte en el nivel o grado de complejidad, profundidad y amplitud correspondiente, todo maestro debe dominar las ciencias humanas, sociales y del espíritu en relación con la educación.

**2.2.2.1. DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE.**

La presente investigación asume que el desempeño docente es el involucramiento como persona en la tarea docente, con todas sus capacidades y sus valores, tomando en cuentas las necesidades de desarrollo de conocimientos, preparación de la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje y la responsabilidad profesional.

El desempeño docente tiene que ver con las siguientes dimensiones:

**a) Preparación de la enseñanza.**

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las

particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor /a del marco curricular nacional, es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, actitudes y valores que sus estudiantes y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

En tal sentido el profesor /a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de la disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad: los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a estudiantes determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus estudiantes, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente basándose en sus competencias pedagógicas en el conocimiento de sus estudiantes y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

### **b) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los estudiantes/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los estudiantes participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se podrán en juego.

Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus estudiantes.

### **c) Responsabilidades profesionales.**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los estudiantes aprendan. Para ello, el reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a

aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus estudiantes implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.

Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los estudiantes y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

### 2.3. DEFINICION DE TERMINOS

- **Docente.** Es un agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública exige al profesor idoneidad profesional probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes.
- **Desempeño docente.** Es el involucramiento como persona en la tarea docente, con todas sus capacidades y sus valores, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos, preparación de la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje y la responsabilidad profesional.
- **Estrés.** una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga.
- **Estrés laboral.** Es la sobrecarga de trabajo en horario y en funciones del trabajador.

- **Estrés de contexto.** Son las malas condiciones de trabajo que ofrece una institución o un taller productivo al trabajador.
- **Evaluación.** Es el proceso sistemático, tecnológico y humanista que provee de información para la toma de decisiones orientadas hacia el crecimiento, renovación y realización del hombre y de la sociedad.
- **Apoyo o ayuda del profesor.** Grado en que el profesor ayuda, cree y se interesa en relación al desarrollo de sus estudiantes, en el aula.
- **Tareas de orientación.** Grado en que es importante terminar las actividades planificadas y ubicarse en las cuestiones de la asignatura.
- **Competitividad.** Énfasis con la que los estudiantes compiten entre ellos por el reconocimiento y por las notas.
- **Orden y organización.** Énfasis en que los estudiantes se comportan de manera adecuada así como la organización general de las actividades de clase.
- **Claridad de las normas.** Énfasis en las reglas claras, en que los estudiantes conozcan las consecuencias de romper la norma y en que el profesor actúe consistentemente con aquellos estudiantes que rompan las reglas.
- **Control del profesor.** Número de normas, nivel de exigencia en el cumplimiento de las reglas y nivel de severidad con que se penaliza las infracciones.
- **Innovación.** Grado en que el profesor planifica actividades nuevas, inusuales y varía las técnicas así como ánima a los estudiantes a que planifiquen y piensen creativamente.



## **CAPÍTULO III METODOLOGIA**

### **3.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

#### **3.1.1. Hipótesis General**

Existe una relación directa y significativa entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.

#### **3.1.2. Hipótesis específicas**

- Existe relación directa y significativa entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.
  
- Existe relación directa y significativa entre el estrés por el contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

### **3.2. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES**

#### **3.2.1. VARIABLE INDEPENDIENTE:**

Estrés laboral

#### **3.2.2. VARIABLE DEPENDIENTE**

Desempeño docente

### 3.2.3. TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

#### OPERACIONALIZACION DE LA VARIABLE

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR
Variable Independiente  ESTRÉS LABORAL	Estrés por demanda de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre carga de trabajo</li> <li>- Exceso de volumen y magnitud de trabajo</li> <li>- Exceso y demanda de los conocimientos</li> <li>- Atención personal y tutoría</li> </ul>
	Estrés por contexto laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de tareas administrativas</li> <li>- Tareas domésticas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones laborales</li> <li>- Aporte material</li> <li>- Recursos materiales</li> <li>- Sueldo insuficiente</li> <li>- Doble función</li> </ul>
Variable Dependiente	Planificación y organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de la carpeta didáctica</li> <li>- Programación anual</li> <li>- Sesiones de aprendizaje</li> <li>- Elaboración de guías</li> <li>- Procesamiento de la capacidad</li> </ul>
	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la sesión</li> <li>- Motivación</li> <li>- Conflicto cognitivo</li> <li>- Aplicación del aprendizaje</li> </ul>

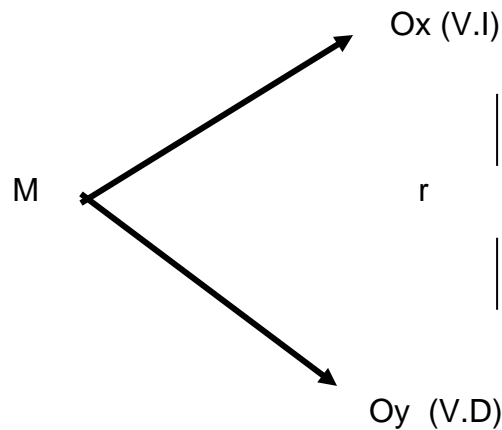
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación permanente a los alumnos.</li> <li>- Revisión de tareas y ejercicios.</li> </ul>
--	------------	--

**3.4. Tipo de investigación**

El estudio corresponde al diseño no experimental transversal, correlacional, puesto que se trata de medir y evaluar la relación de dos variables: Estrés laboral y desempeño docente.

**3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

A partir del tipo de investigación, **descriptivo correlacional** se plantea el siguiente diseño de investigación según el diagrama de Hernández Batista.



Donde la “**M**” será la muestra en que se realiza en el estudio y los subíndices X, Y, en cada “**O**” nos indican las observaciones que se obtendrán en cada una de las dos variables distintas. En este caso corresponden a las dos variables Estrés laboral y Desempeño docente (x, y) finalmente r hace mención a la posible relación que existe entre las dos variables estudiadas.

### 3.6.2. Nivel de Significación

$$a = 0,05$$

### 3.6.3 Estadístico de prueba

$$t = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

### 3.6.4 Recolección de datos y cálculo de los estadísticos necesarios

Los datos serán procesados con las técnicas estadísticas pertinentes de tal manera que se logran resultados objetivos y confiables de ambas variables de investigación, como son Estrés laboral y desempeño de los docentes del área CTA del distrito de Santa María, esto sin duda permitirá probar la hipótesis, calculando el estadístico apropiado y el estadístico de prueba.

### 3.6.5 Decisión estadística

Si el valor real calculado de  $p > 0,05$ , se acepta  $H_0$ . Y si el valor de  $p < 0,05$  entonces se rechaza  $H_0$ .

### 3.6.6 Conclusión

La conclusión se formulara en función al estadístico de prueba, y la conclusión se obtendrá teniendo en cuenta los resultados de la prueba.

## 3.7. POBLACIÓN Y MUESTRA

### 3.7.1 Población

La población del trabajo de investigación está constituido por 75 docentes del área CTA del distrito de Santa María

**3.7.2 Muestra.-** Para determinar la muestra probabilística se aplicara la fórmula:

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

Donde:

n =?

N = Población

Z = Nivel de confianza (95% → 1.96)

E = Error permitido (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia del evento (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia (50%)

Cálculo de la muestra para alumnos:

$$n = \frac{(0.95)^2 (0.50) (0.50) (75)}{(0.05)^2 (74) + (0.95)^2 (0.50) (0.50)}$$

n = 30 (valor redondeado).

### **3.8. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.**

- Encuesta aplicado a los docentes
- Ficha de observación.

### **3.9. AREA DE ESTUDIO**

Pedagogía aplicada

### **3.10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO:**

Para sistematizar la información de acuerdo a la formulación del problema y el logro de los objetivos se procesará los datos estadísticamente teniendo en cuenta:

Tabulación de datos: resumen de los datos estadísticos.

Tablas y figuras acorde a las variables.

Tabulación computarizada: aplicación del SPSS 17- 19

Se hará un análisis cuantitativo con una estadística descriptiva de los resultados de la investigación.

**CAPÍTULO IV**  
**ASPECTO ADMINISTRATIVO**

**4.1. ANALISIS DESCRIPTIVO POR VARIABLES.**

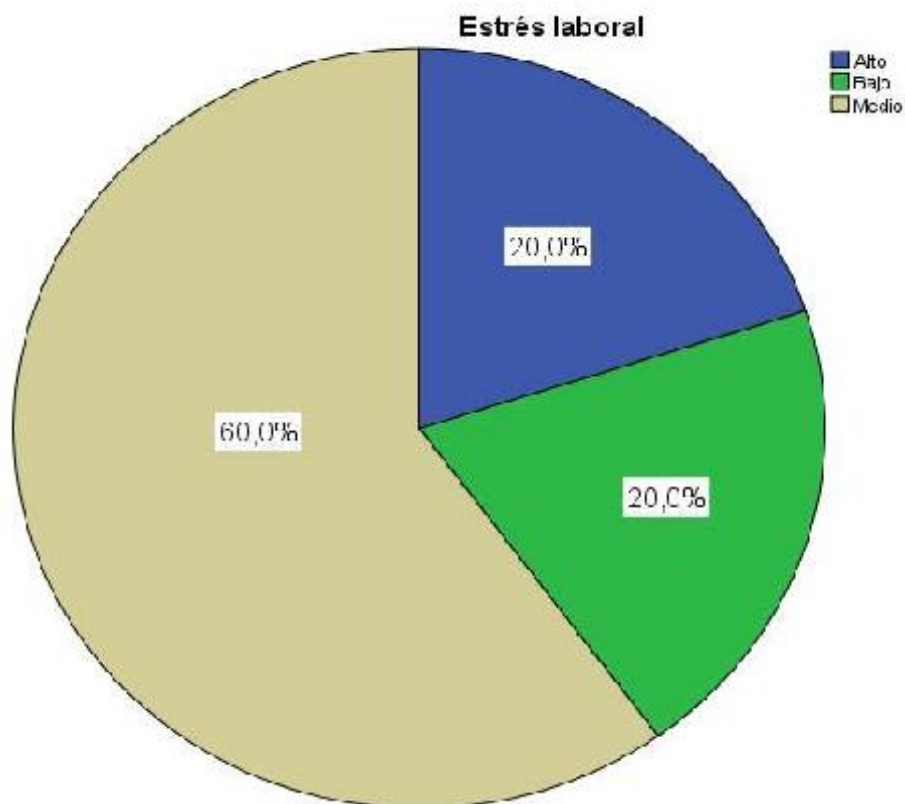
**TABLA 3**

<b>Estrés laboral</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	6	20,0	20,0	20,0
	Bajo	6	20,0	20,0	40,0
	Medio	18	60,0	60,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes del área de CTA de las II.EE del distrito de Santa María en el periodo escolar 2015.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

Figura 1



De la fig. 1, un 60.0% de los docentes del área de CTA de las II.EE distrito de Santa María, 2015, presentan un nivel medio de estrés laboral, un 20,0% muestran un nivel alto y otro 20,0% alcanzaron un nivel bajo.

**TABLA 4**

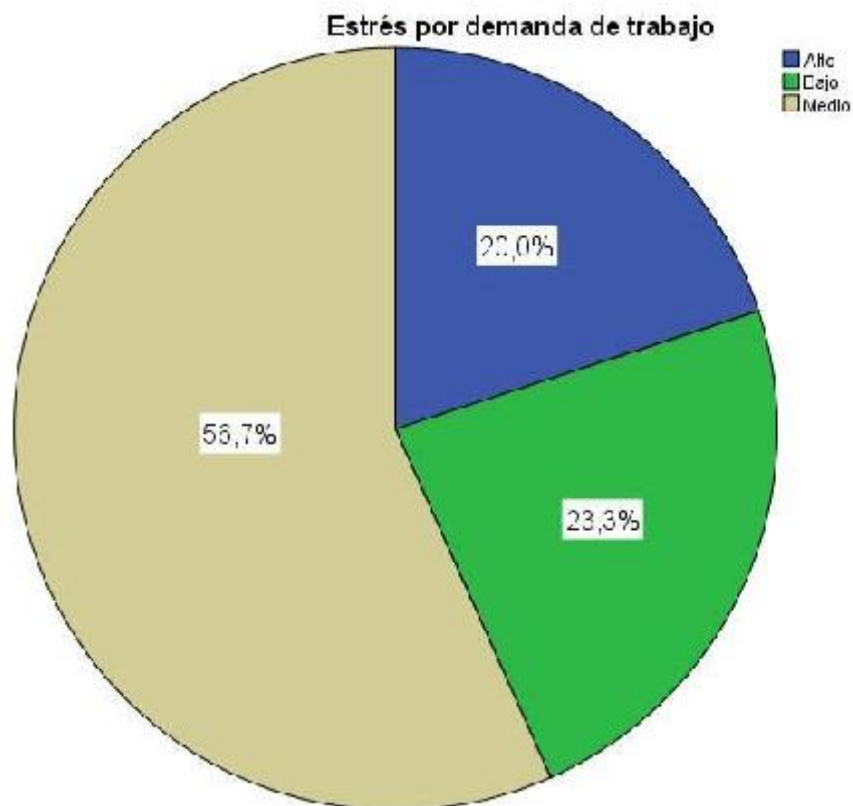
**Estrés por demanda de trabajo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	6	20,0	20,0	20,0
	Bajo	7	23,3	23,3	43,3
	Medio	17	56,7	56,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes del área de CTA de las II.E del distrito de Santa María en el periodo escolar 2015.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

Figura 2



De la fig. 2, un 56,7% de los docentes del área de CTA de las II.EE distrito de Santa María, 2015 presentan un nivel medio en el estrés por demanda de trabajo, un 23,3% muestran un nivel bajo y un 20,0% alcanzaron un nivel alto.

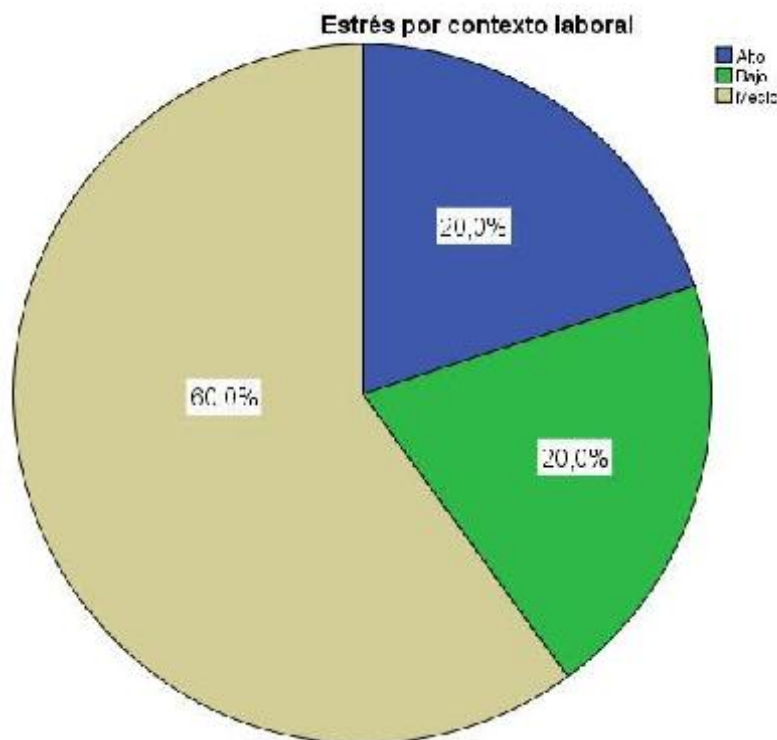
**TABLA 5**

<b>Estrés por contexto laboral</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	6	20,0	20,0	20,0
	Bajo	6	20,0	20,0	40,0
	Medio	18	60,0	60,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes del área de CTA de las II.EE del distrito de Santa María en el periodo escolar 2015.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

Figura 3





De la fig. 3, un 60,0% de los docentes del área CTA de las II.EE distrito de Santa María, 2015 presentan un nivel medio en el estrés por contexto laboral, un 20,0% muestran un nivel bajo y otro 20,0% alcanzaron un nivel alto.

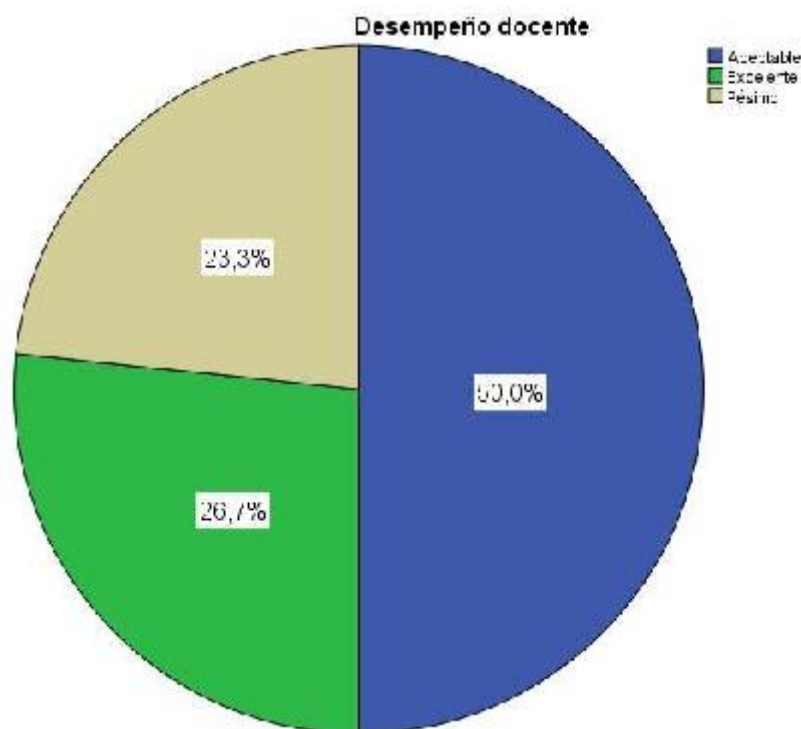
**TABLA 6**

Desempeño docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aceptable	15	50,0	50,0	50,0
	Excelente	8	26,7	26,7	76,7
	Pésimo	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes del área de CTA de las II.EE del distrito de Santa María en el periodo escolar 2015.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

Figura 4



De la fig. 4, un 50,0% de los docentes del área de CTA de las II.EE del distrito de Santa María, 2015 presentan un nivel aceptable en su desempeño docente, un 26,7% muestran un nivel excelente y un 23,3% alcanzan un nivel pésimo.

## 4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

### Hipótesis General

Hipótesis Alternativa **H<sub>a</sub>**: Existe una relación directa y significativa entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las Instituciones Educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.

Hipótesis nula **H<sub>0</sub>**: No Existe una relación directa y significativa entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.

**TABLA 7**

### **Estrés laboral \* Desempeño docente**

#### **Tabla de contingencia**

		Desempeño docente			Total
		Pésimo	Aceptable	Excelente	
Estrés laboral	Bajo	6	0	0	6
		100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Medio	1	15	2	18
		5,6%	83,3%	11,1%	100,0%
Alto	0	0	6	6	
		0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total		7	15	8	30
		23,3%	50,0%	26,7%	100,0%

**Fuente:** *Elaboración propia*

Como se observa en la tabla 7:

- De 6 docentes encuestados que tienen un estrés laboral bajo, el 100,0% presentan un nivel pésimo en el desempeño docente.
- De 18 docentes encuestados que tienen un estrés laboral medio, el 83,3% presentan un nivel aceptable en el desempeño docente, un 11,1% tienen un nivel excelente y un 5,6% alcanzan un nivel pésimo.
- De 6 docentes encuestados que tienen un estrés laboral alto, el 100,0% presentan un nivel excelente en el desempeño docente.

**TABLA 8****Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,286	4	,000
Razón de verosimilitudes	42,277 <sup>b</sup>	4	,000
N de casos válidos	30		

b. Nota al pie

Según la tabla 8 el estadístico Chi-cuadrado devuelve un valor de significancia  $p=0.000 < 0.05$  la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe una relación directa y significativa entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015

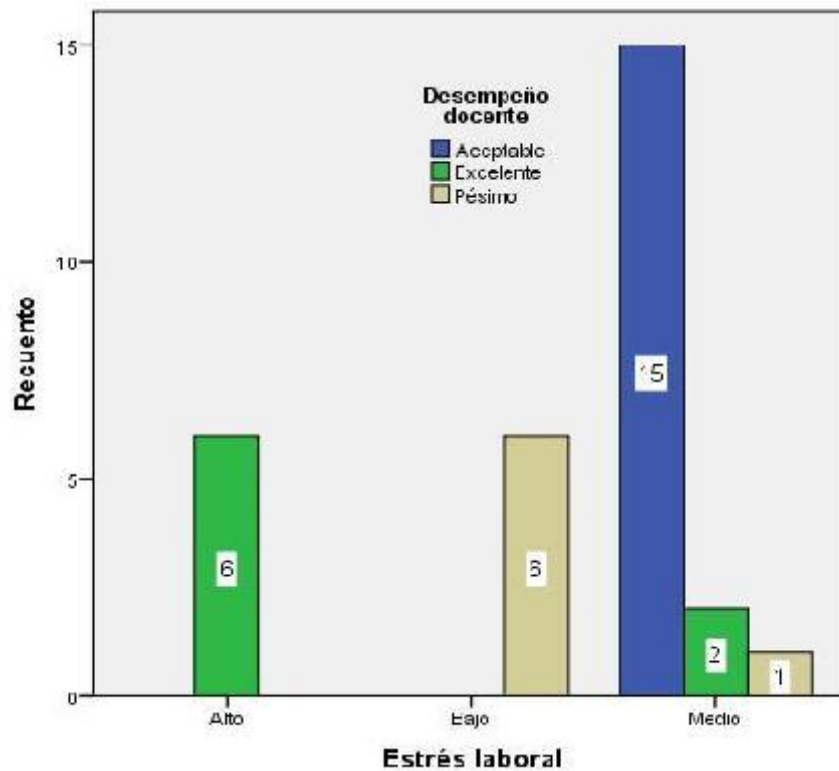
**TABLA 9****Correlaciones**

			Estrés laboral	Desempeño docente
Rho de Spearman	Estrés laboral	Coefficiente de correlación	1,000	,890**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	30	30
	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	,890**	1,000
Sig. (bilateral)		,000		
N		30	30	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Además como se muestra en la tabla 9, el estrés laboral se relaciona con el desempeño docente, según la correlación de Spearman con un valor de 0.890, representando una **muy buena** asociación.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:



**Figura 5.** Estrés laboral y desempeño docente

### Hipótesis específica 1

Hipótesis Alternativa **H<sub>a</sub>**: Existe relación directa y significativa entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las Instituciones Educativas del distrito de Santa María.

Hipótesis nula **H<sub>0</sub>**: No Existe relación directa y significativa entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

**TABLA 10****Estrés por demanda de trabajo \* Desempeño docente****Tabla de contingencia**

		Desempeño docente			Total
		Pésimo	Aceptable	Excelente	
Estrés por demanda de trabajo	Bajo	6 85,7%	1 14,3%	0 0,0%	7 100,0%
	Medio	1 5,9%	14 82,4%	2 11,8%	17 100,0%
	Alto	0 0,0%	0 0,0%	6 100,0%	6 100,0%
Total		7 23,3%	15 50,0%	8 26,7%	30 100,0%

**Fuente:** *Elaboración propia*

Como se observa en la tabla 11:

- De 7 docentes encuestados que tienen un estrés por demanda de trabajo bajo, el 85,7% presentan un nivel pésimo en el desempeño docente y un 14,3% muestran un nivel aceptable.
- De 17 docentes encuestados que tienen un estrés por demanda de trabajo medio, el 82,4% presentan un nivel aceptable en el desempeño docente, un 11,8% tienen un nivel excelente y un 5,9% alcanzan un nivel pésimo.
- De 6 docentes encuestados que tienen un estrés por demanda de trabajo alto, el 100,0% presentan un nivel excelente en el desempeño docente.

**TABLA 11****Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl.	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,020	4	,000
Razón de verosimilitudes	36,912	4	,000
N de casos válidos	30		

Según la tabla 11 el estadístico Chi- cuadrado devuelve un valor de significancia  $p=0.000 < 0.05$  la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe una relación directa y significativa entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

**TABLA 12**

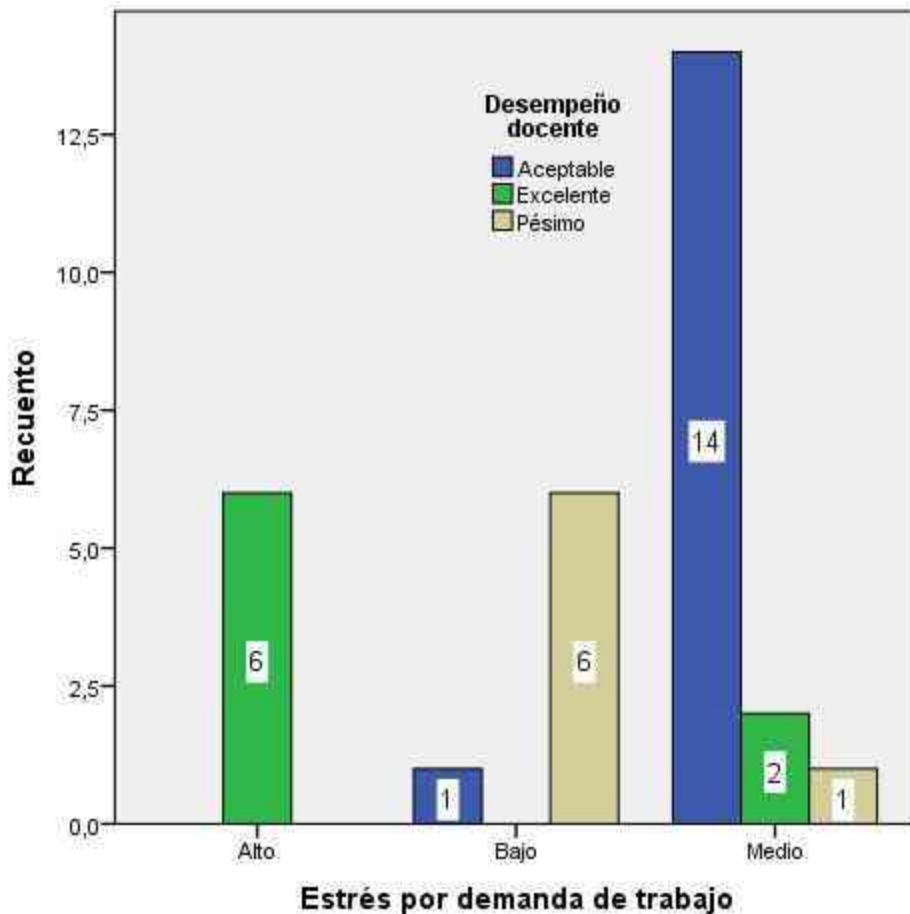
**Correlaciones**

			Estrés por demanda de trabajo	Desempeño docente
Rho de Spearman	Estrés por demanda de trabajo	Coefficiente de correlación	1,000	,873**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	30	30
	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	,873**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	30	30

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Además como se muestra en la tabla 12, el estrés por demanda de trabajo se relaciona con el desempeño docente, según la correlación de Spearman con un valor de 0.873, representando una **muy buena** asociación.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:



**Figura 6.** Estrés por demanda de trabajo y desempeño docente

### Hipótesis específica 2

Hipótesis Alternativa **H<sub>a</sub>**: Existe relación directa y significativa entre el estrés por el contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

Hipótesis nula **H<sub>0</sub>**: No Existe relación directa y significativa entre el estrés por el contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

**TABLA 13****Estrés por contexto laboral \* Desempeño docente****Tabla de contingencia**

		Desempeño docente			Total
		Pésimo	Aceptable	Excelente	
Estrés por contexto laboral	Bajo	6 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	6 100,0%
	Medio	1 5,6%	15 83,3%	2 11,1%	18 100,0%
	Alto	0 0,0%	0 0,0%	6 100,0%	6 100,0%
Total		7 23,3%	15 50,0%	8 26,7%	30 100,0%

**Fuente:** *Elaboración propia*

Como se observa en la tabla 13:

- De 6 docentes encuestados que tienen un estrés por contexto laboral de nivel bajo, el 100,0% presentan un nivel pésimo en el desempeño docente.
- De 18 docentes encuestados que tienen un estrés por contexto laboral de nivel medio, el 83,3% presentan un nivel aceptable en el desempeño docente, un 11,1% tienen un nivel excelente y un 5,6% alcanzan un nivel pésimo.
- De 6 docentes encuestados que tienen un estrés por contexto laboral de nivel alto, el 100,0% presentan un nivel excelente en el desempeño docente.

**TABLA 14****Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl.	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,286	4	,000
Razón de verosimilitudes	42,277	4	,000
N de casos válidos	30		



Según la tabla 14 el estadístico Chi- cuadrado devuelve un valor de significancia  $p=0.000 < 0.05$  la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe una relación directa y significativa entre el estrés por contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.

**TABLA 15**

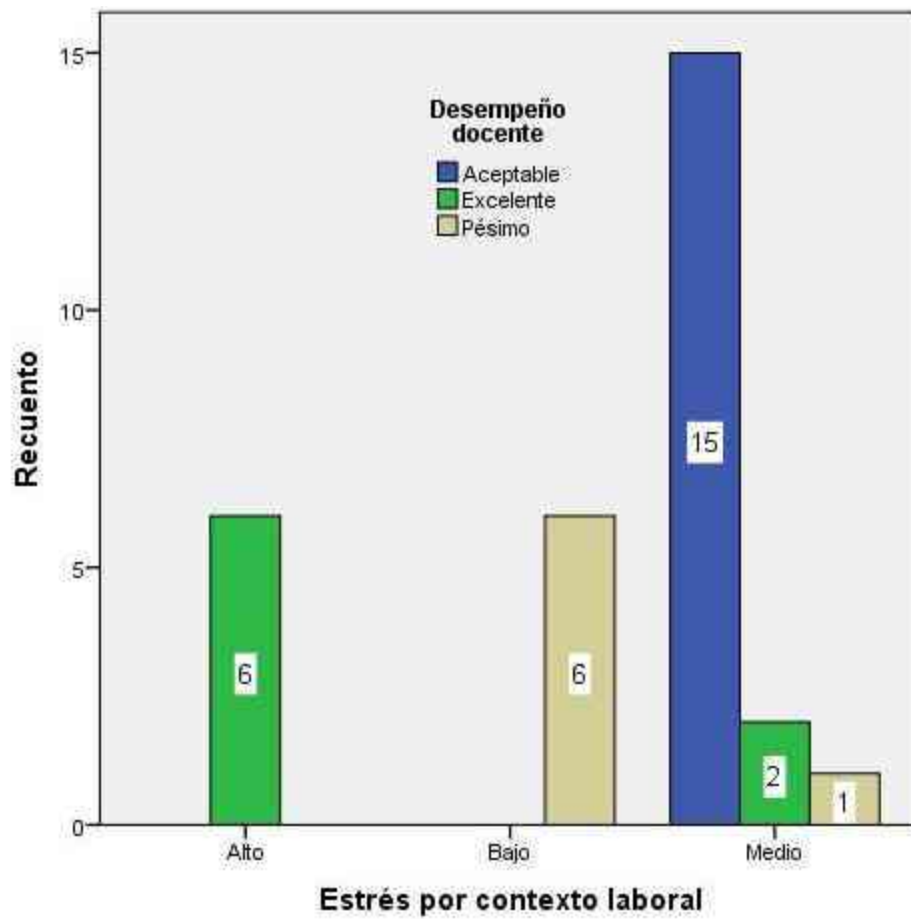
**Correlaciones**

			Estrés por contexto laboral	Desempeño docente
Rho de Spearman	Estrés por contexto laboral	Coefficiente de correlación	1,000	,858**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	30	30
	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	,858**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	30	30

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Además como se muestra en la tabla 15, el estrés por contexto laboral se relaciona con el desempeño docente, según la correlación de Spearman con un valor de 0.858, representando una **muy buena** asociación.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:



**Figura 7.** Estrés por contexto laboral y desempeño docente

## CONCLUSIONES

De las pruebas realizadas podemos concluir:

- **PRIMERO:** Existe una relación directa y significativa entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015, debido a que el valor  $p$  del Chi- cuadrado es menor a la prueba de significancia ( $p=0.000<0.05$ ) y a la correlación de Spearman que muestra un 0.890 de muy buena asociación.
- **SEGUNDO:** Existe una relación directa y significativa entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, porque la prueba Chi- cuadrado devuelve un valor  $p=0.00<0.05$  y la correlación de Spearman un valor de 0.873 representando una moderada asociación.
- **TERCERO:** Existe una relación directa y significativa entre el estrés por contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, ya que el estadístico *Chi* cuadrado devolvió un valor  $p=0.000<0.05$  y la correlación de Spearman un valor de 0.858 representando una muy buena asociación.

## RECOMENDACIONES

1. Los resultados de la investigación deben remitirse a las instituciones educativas donde se realizó el trabajo de campo para que tomen en cuenta en la gestión pedagógica.
2. Es necesario la dosificación de trabajo en función a la demanda del docente de acuerdo a su carga lectiva y carga horaria no al exceso de trabajo para cumplir funciones que no le competen.
3. Debe mejorarse el ambiente laboral del docente brindándole las comodidades necesarias para llevar acabo su sesión de aprendizaje a fin de reducir el estrés por contexto laboral.
4. Debe mejorarse el clima laboral e institucional en las instituciones educativas ejerciendo el liderazgo democrático por parte de las autoridades.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aldrete, M. (2003) Síndrome de Burnout en maestros de educación primaria de Guadalajara .
- Ayuso,L . (2004): Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout.Madrid – España.
- Barraza, A., (2007) Síndrome de Burnout: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango
- Ávila, R. (2007) ¿Estrés en las y los docentes de secundaria? Primer Congreso Internacional de Educación. Lima – Peru.
- Calera,A., E. (1999) La salud laboral en el sector docente.
- Cárdenas, V. y Pérez, M. (2009) El síndrome de estar quemado por el trabajo en profesores de educación primaria (citado en [www.unidad094.upn.mx/revista/57/04.html](http://www.unidad094.upn.mx/revista/57/04.html) el 26 de octubre del 2012)
- Carlson, N. (2001) Fisiología de la conducta. Madrid: Addison-Wesley
- Daroch, V. (2012) Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente: Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados, en el año 2010. Tesis para optar al título de Socióloga. Universidad de Chile: Santiago.
- Ezpeleta, J. (1992) El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología. XII (42), pp. 27-42
- Sahili, L. (2010) Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

- . Manassero, M. (2003) Estrés y Burnout en la enseñanza. Palma: Universitat de les Illes Balears)
- Napione, M. (2008) ¿Cuándo se quema el profesorado en secundaria? Madrid: Díaz de Santos.
  - Noyola, S. y Padilla, L. (sf.) Desgaste Profesional (síndrome de burnout) en profesiones de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes.
  - OMS (2008) Sensibilizando sobre el estrés laboral en los países en desarrollo. Un riesgo moderno en un ambiente tradicional de trabajo: Consejos para empleadores y representantes de los trabajadores
  - OMS (2004). La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistémicas de la solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales (citado en [http://www.who.int/occupational\\_health/publications/pwh3sp.pdf](http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf) el 22 de octubre del 2012)
  - Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007) Estrés en docentes de educación básica: Estudio de caso en Guanajuato, México. Salud de los trabajadores. 15 (1) pp.5-16.
  - Ruiz, N. (2009) La Salud del docente: Una necesidad por atender (Citado en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu20/ruizta20.htm> el 17 de noviembre del 2012)
  - Sandoval, E. (2001) Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. Revista Iberoamericana de Educación. 25, pp.83-102.
  - Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000) La salud laboral docente en la enseñanza pública. Madrid: federación de Enseñanza de CC. OO.
  - Silva, V. y Padilla González (sf.) Desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes

# **ANEXOS**



**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**RELACION ENTRE EL ESTRÉS Y EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL AREA DE CTA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE SANTA MARIA, PERIODO ESCOLAR 2015.**

<b>PROBLEMA GENERAL</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>HIPÓTESIS GENERAL</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>
¿Qué relación existe entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.?	Establecer la relación que existe entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.	Existe una relación directa y significativa entre el estrés laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María, en el periodo escolar 2015.	VI:  <b>ESTRÉS LABORAL</b>  - <i>Adictogenica</i> - <i>Psicopatogenica</i> - <i>Psicotigenica</i>	<i>Cuantitativo</i> <i>Descriptivo</i> <i>Correlacional</i> <b>DISEÑO</b> DE INVESTIGACIÓN <i>Cuantitativa</i> <i>No experimenta</i> <i>transversal</i> <b>POBLACIÓN</b> Y MUESTRA <b>POBLACIÓN:</b> 75 <b>DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD</b> <b>MUESTRA:</b> Aleatoria de 30 docentes del área CTA del distrito de Santa María. <b>TÉCNICAS</b> <i>Encuesta denominada "Cuestionario con escala de Likert"</i> <b>INSTRUMENTOS</b>
<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>	<b>HIPOTESIS ESPECIFICAS</b>	VD:  <b>DESEMPEÑO DOCENTE</b>  - <i>Planificación y organización</i> - <i>Ejecución</i> - <i>Evaluación</i>	
¿Cómo se relaciona el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María?  ¿Cómo se relaciona el estrés por contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María?	Determinar la relación que existe entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.  Establecer la relación existente entre el estrés por el contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.	Existe relación directa y significativa entre el estrés por demanda de trabajo y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.  Existe relación directa y significativa entre el estrés por el contexto laboral y el desempeño de los docentes del área de CTA de las instituciones educativas del distrito de Santa María.		

				<i>Ficha de observación Cuestionario con escala de actitudes tipo Liker.</i>

## ENCUESTA ENCUESTA SOBRE EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE

Estimado alumno: La presente encuesta es anónima y tiene como objeto recopilar información para la realización de un trabajo de investigación. Lee con atención los enunciados y luego marca con aspa (X) según creas conveniente. Debes ser honesto en tus respuestas.

Nunca	1	
A veces	2	
Casi siempre	3	
Siempre	4	

<b>PLANIFICACION Y ORGANIZACION</b>				
1. Demuestran dominio de los contenidos o conocimientos que imparte				
2. Relacionan los contenidos que enseñan con los de otras disciplinas.				
3. Relacionan los contenidos que enseñan con la realidad.				
4. Conocen las particularidades culturales de los estudiantes.				
5. Utilizan diversas formas de evaluación.				
6. Las formas de evaluación que utilizan los docentes permiten demostrar el aprendizaje de los estudiantes.				
<b>EJECUCION Y EVALUACION</b>				
7. Informan a los estudiantes lo que van a aprender en clase				
8. Informan a los estudiantes los aspectos a considerar en la evaluación.				
9. Realizan diversas formas de aprendizaje.				
10. Desarrollan los contenidos utilizando las estrategias de enseñanza clara y definida.				
11. Los docentes realizan la síntesis del tema desarrollado				
12. Asignan tareas o trabajos para ampliar o profundizarlos aprendizajes				
13. Formulan preguntas que permiten reflexionar sobre los conocimientos o temas adquiridos				
14. Utilizan un lenguaje adecuado en el tratamiento de los contenidos.				
15. Los contenidos desarrollados tienen un nivel y profundidad que van de acuerdo al grupo de estudiantes				

16. Desarrollan los contenidos en forma metódica y ordenada				
17. Utilizan el tiempo de manera flexible para desarrollar los temas abordados				
18. Durante la clase son flexibles frente a las preguntas y opiniones de los estudiantes				
19. Durante la clase, fomentan en los estudiantes, la toma de decisiones				
20. Fomentan en los estudiantes la fundamentación de sus respuestas.				
21. Promueven en los estudiantes el uso de un lenguaje oral y escrito más preciso, rico y adecuado.				
22. Apoyan a los estudiantes en el logro de los aprendizajes.				
23. Utilizan los resultados de las evaluaciones para reforzar y tomar conciencia de los logros.				
<b>RESPONSABILIDAD PROFESIONAL</b>				
24. Asisten puntualmente a su clase.				
25. Refuerzan las fortalezas de sus estudiantes.				
26. Apoyan a los estudiantes en su desarrollo académico y personal.				
27. Inculcan en los estudiantes valores y actitudes que ayudan a crecer como personas				
28. Mantienen informados a los padres sobre los avances y dificultades de los estudiantes				
29. Evalúan permanentemente los aprendizajes de los alumnos				
30. Demuestran estar actualizados en su práctica docente				

## ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ESTRÉS LABORAL

Estimado docente: La presente encuesta es anónima y tiene como objeto recopilar información para la realización de un trabajo de investigación. Lee con atención cada enunciado y luego decide marcando:

- 1: Nunca
- 2: A Veces
- 3: Casi siempre
- 4: Siempre

	<b>DIMENSION : DEMANDA DE TRABAJO</b>				
1	<b>Sobre carga de trabajo</b>				
	Tienes exceso de volumen y magnitud de trabajo				
	Hay mayor demanda de los conocimientos para el trabajo				
	Se programan muchas actividades complejas				
	Hay exceso de actividades de enseñanza				
	Realizas actividades no lectivas fuera de horario				
	Realizas atención personal y de tutoría				
	Llevas acabo tu actualización personal				
	Realizas tarea administrativa				
	Participas en actividades culturales				
	Participas en cursos de actualizaciones				
	Realizas tareas domesticas				
2	<b>Falta de tiempo</b>				
	Tu jornada laboral es insuficiente para las tareas				
	Trabajas en dos turnos				
	Tardas en tu traslado de casa al colegio				
	Te falta tiempo para el descanso				
	Das tu tiempo para el recreo				
3	<b>Demanda relacional</b>				

	Tu relación con los alumnos es armonioso				
	Tu relación con los colegas es armonioso				
	La relación con los directivos es favorable				
	La relación con los padres de familia es favorable				
	<b>Falta de reconocimiento y valorización social</b>				
	Reconocen y valoran tu trabajo				
	Recibes halagos por tu trabajo				
	Sientes que tus esfuerzos tienen compensaciones				
	<b>DIMENSION CONTEXTO LABORAL</b>				
	<b>Entorno físico y equipo de trabajo</b>				
	Hay buenas condiciones laborales				
	Aportas de tu bolsillo para los materiales didácticos				
	Existen ambientes adecuados				
	Hay infraestructura especial para docentes				
	La institución te brinda los recursos materiales.				
	<b>Salario insuficiente respecto al trabajo</b>				
	Crees que tu sueldo es insuficiente				
	Piensas que no está definido tu rol como docente				
	Realizas doble función en tu trabajo				
	<b>Desarrollo de la carrera</b>				
	Tienes posibilidades para capacitarte en estudios de postgrado				

**TESIS: “RELACION ENTRE EL ESTRES Y EL DESEMPEÑO DE LOS  
DOCENTES DEL AREA DE CTA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL  
DISTRITO DE SANTA MARIA, PERIODO ESCOLAR 2015.”**

---

**Dr. Filmo Eulogio Retuerto Bustamante  
ASESOR**

**MIEMBROS DEL JURADO**

---

**Dr. Isaul Alor Herbozo  
PRESIDENTE**

---

**Mg. Minaya Gutierrez Pompeyo  
SECRETARIO**

---

**Mg. Adriana Castillo Corso  
VOCAL**