

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



***Nivel de estrés en docentes de la Pontificia
Universidad Católica del Perú***

Para optar el grado de Magíster en Educación con mención en
Gestión de la Educación

Autora: María Graciela Gutiérrez Azabache

Asesor: Luis Enrique Sime Poma

Miembros del Jurado:

María Guadalupe Suárez Díaz

Ramón Enrique Rivera Chú

Luis Enrique Sime Poma

Lima, 2010



**A mis padres y
hermano, con cariño y
gratitud, por el apoyo
moral y material que
siempre supieron darme**



A mis profesores de la Facultad de Educación que con tanta voluntad y esmero han hecho posible la realización de esta tesis, en especial al Dr. Luis Sime Poma y a la Mag. Guadalupe Suárez por sus valiosas recomendaciones

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de investigación titulado *Nivel de estrés en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú* se suscita ante el interés personal por conocer el nivel de estrés de los docentes universitarios que conforman la muestra de nuestro estudio, aspecto al cual no se le ha brindado hasta el momento la atención debida, a pesar de ser considerado por numerosas fuentes como uno de los mayores problemas de nuestro tiempo.

La investigación pretende, como objetivo general, conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la PUCP; y, como objetivos específicos, conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la PUCP en el curso de Redacción y Comunicación (EE.GG.CC. y EE.GG.LL.), investigar cuáles son las presiones laborales que están presentes con mayor frecuencia en el docente universitario en ambas facultades y proponer políticas/sugerencias para la gestión educativa universitaria sobre el estrés en los docentes.

El proceso metodológico seguido cuenta con una muestra constituida por veinte docentes que dictan en EE.GG.CC. y EE.GG.LL., respectivamente. A ellos, se les aplicó una encuesta que recogió el nivel de estrés y las presiones a las que enfrentan en su labor docente y que son generadoras de dicho estrés. En total, el instrumento contó con 55 ítemes de preguntas tipo Likert.

Entre los resultados, se encuentran los siguientes:

1. El nivel de estrés docente universitario, en el curso de Redacción y Comunicación, en los profesores de EE.GG.CC. y EE.GG.LL., es de 2.45 (moderado), siendo mayor en el caso de los primeros con $2.5991=2.6$ (moderado) versus $2.2936=2.3$ (bajo-moderado) de los docentes de EE.GG.LL.
2. En cuanto a las presiones laborales, específicamente en el ámbito de área, para los docentes que dictan en EE.GG.CC., el menor *respaldo de grupo* es el mayor estresor, mientras que para los docentes de Letras lo es el *territorio de área* (espacio personal o escenario de actividades en que el docente se desempeña).

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I: EL ESTRÉS | 12 |
| 1. Definición de estrés | 13 |
| 2. Manifestaciones del estrés | 15 |
| 2.1 Manifestaciones del estrés en el ámbito corporal | 16 |
| 2.2 Manifestaciones del estrés en el ámbito emocional | 17 |
| 3. Presiones laborales del estrés | 19 |
| 3.1 Estresores pertenecientes al ámbito de área y al de institución | 20 |
| 3.1.1 Estructura organizacional – institucional | 21 |
| 3.1.2 Territorio de la organización | 22 |
| 3.1.3 Cohesión en el grupo | 23 |
| 3.2 Estresores pertenecientes exclusivamente al ámbito de área | 24 |
| 3.2.1 Clima organizacional – institucional | 25 |
| 3.2.2 Respaldo del grupo | 26 |
| 3.2.3 Influencia del líder | 27 |
| 3.3. Estresor perteneciente exclusivamente al ámbito de institución | 28 |
| 3.1.1 Tecnología | 29 |
| 4. Teorías relacionadas con el estrés | 31 |
| 4.1 Teoría del Estrés/Burnout | 32 |
| 4.2 Teoría Conductual Cognoscitiva del Estrés | 41 |
| 4.3 Teoría Transaccional o Interaccional del Estrés | 43 |
| 5. Importancia del control del estrés | 48 |
| CAPÍTULO II: GESTIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE | 50 |
| 1. Delimitación/definición de gestión del estrés docente | 51 |

| | |
|---|-----|
| 2. Políticas para gestionar el estrés docente | 52 |
| 2.1 Políticas individuales | 53 |
| 2.1.1 La meditación | 53 |
| 2.1.2 Revisión del estado del organismo (biorretroalimentación) | 55 |
| 2.1.3 El ejercicio | 57 |
| 2.2 Políticas organizacionales | 59 |
| 2.2.1 Análisis y clasificación del rol | 59 |
| 2.2.2 Clima de la organización | 62 |
| 2.2.3 Administración por objetivos | 64 |
| 2.2.4 El ambiente físico | 65 |
| | |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA | 68 |
| 1. Diseño de la investigación | 68 |
| 1.1. Nivel o tipo de investigación | 68 |
| 1.2 Objetivos de la investigación | 69 |
| 1.3 Población y muestra | 70 |
| 1.4 Descripción de técnicas e instrumentos de recolección de datos | 72 |
| 1.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos | 82 |
| 2. Análisis e interpretación de los resultados | 86 |
| 2.1 Resultados de docentes de Estudios Generales Ciencias | 87 |
| 2.2 Resultados de docentes de Estudios Generales Letras | 91 |
| 2.3 Comparación de los resultados entre docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras | 95 |
| | |
| CONCLUSIONES | 103 |
| RECOMENDACIONES | 105 |
| REFERENCIAS | 107 |
| ANEXOS | 113 |

INTRODUCCIÓN

Es de alto interés e importancia tratar el tema referido al Nivel de estrés en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú con el mayor entusiasmo y esmero propio de quienes nos dedicamos a la abnegada carrera magisterial. El motivo por el que hemos abordado este tema, que se inserta en la Línea de investigación correspondiente al Desarrollo profesional de la Maestría en Educación PUCP, y que vela por la generación de las condiciones y recursos que les serán útiles a los docentes para crecer como profesionales en la educación, no ha sido otro que el convencimiento de que uno de los temas poco estudiados en el ámbito educativo universitario, pero de gran importancia, es particularmente este.

Consideramos que, en la actualidad, es indispensable considerar cada vez más la importancia de la salud para que cada individuo consiga desarrollar sus potencialidades. Siguiendo a Buendía (1993), diremos que el estrés es uno de los elementos que, en grandes dosis y/o manejado inadecuadamente, puede producir la pérdida de la salud de una persona y, junto con ello, convertirse en un obstáculo para el desarrollo personal, profesional y laboral.

En este sentido, es sabido que existen actividades más expuestas al estrés que otras y, entre las primeras, se destaca poderosamente la labor docente. Existen numerosos estudios sobre lo que algunos llaman “malestar docente” (estrés docente) y sus causas y consecuencias; sin embargo, existen aún muy pocos estudios sobre el caso peruano y más escaso aún en el ámbito universitario. Ello se ha podido comprobar a partir de la búsqueda en relación con este tema en el ámbito aludido realizada en algunas bases de datos como Informe Académico, base de datos multidisciplinaria, que reúne revistas de ciencias, literatura y negocios; ProQuest, base de datos especializada en negocios, ciencias sociales, psicología y tecnología; Education Resources Information Center (ERIC), que brinda información acerca de educación; Ebsco Research Databases, específicamente en relación con psicología, negocios, humanidades y ciencias sociales; y Emerald Fullnet, específicamente en artículos de revistas vinculados con recursos humanos. Esta búsqueda ha incluido los últimos 25 años y, entre los términos más empleados para la búsqueda, se han empleado el *estrés docente universitario*, *estrés laboral en los docentes del ámbito universitario*, *burnout en el docente*, *estrés laboral*

en los docentes, gestión del estrés en los profesores, gestión del estrés laboral en el docente universitario, entre otros.

Por otro lado, el problema específico que motiva la presente investigación radica en el interés personal por conocer el nivel de estrés que presentan los docentes universitarios que conforman la muestra de nuestro estudio, tema al cual no se le ha brindado hasta el momento la atención debida, a pesar de ser considerado por numerosas fuentes a las que aludiremos en el presente trabajo como uno de los mayores problemas de nuestro tiempo. De este modo, el presente trabajo de investigación pretenderá, como objetivo general, conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la PUCP; y, como objetivos específicos, conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el curso de Redacción y Comunicación en las Facultades de Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras, investigar cuáles son las presiones laborales que están presentes con mayor frecuencia en el docente universitario de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el curso de Redacción y Comunicación en ambas Facultades y proponer políticas/sugerencias para la gestión educativa universitaria sobre el estrés en los docentes.

Ante ello, consideramos que hoy, más que nunca, se hace necesario el desarrollo y uso de nuevos enfoques pedagógicos, la flexibilidad, voluntad de cambio y adaptabilidad que garanticen la salud y bienestar de cada uno de los miembros de una determinada institución. Esta apreciación coincide con Germaná (2000), quien asevera que es necesario una inversión en el “capital humano” para el logro de un desarrollo económico. Para ello, se propone reordenar la organización universitaria que tenga como meta posibilitar que la ciencia y la tecnología contribuyan a esa real liberación de los seres humanos. La Universidad de hoy y la del futuro requiere docentes que no solo sean expertos en su propia carrera, se interesen por el aprendizaje de los alumnos y por la utilización de los medios modernos que permitan enseñar con eficacia, sino que sobre todo gocen de una buena salud física, mental, emocional, etc. En este sentido, desde nuestro punto de vista, entendemos la gestión como la creación de las condiciones para que el futuro educativo que se quiere lograr se concrete. Es decir, es tener un proyecto que se desea lograr, para lo cual habrá que ir minimizando y solucionando los problemas existentes.

Precisamente, para el logro de los objetivos anteriormente mencionados y en miras de trabajar la presente investigación, se han recurrido a los antecedentes del estudio. De este modo, entre las investigaciones previas encontradas en relación con el tema propuesto, tenemos, en primer lugar, a Travers y Cooper (1997), cuyo aporte específico a nuestra investigación radica en la información que nos brinda acerca de la definición de estrés, teorías que la sustentan y que son útiles para su gestión, así como las presiones propias de la enseñanza a las que debe hacer frente todo docente. En segundo lugar, encontramos a Segura (2002), cuyo texto nos brinda información acerca del marco conceptual del estrés. Asimismo, nos brinda pautas para la gestión de este a nivel organizacional/institucional e individual. En tercer lugar, encontramos a Maslach y Jackson (1986), cuyo aporte consiste en brindarnos las teorías que fundamentan el estrés y la gestión del mismo (estrategias y métodos para aminorar y controlar el nivel de estrés). Encontramos referencias acerca de la Teoría del Estrés/Burnout de Freunderberger y Maslach (1974), citado por Ivancevich (1989), la cual considera al estrés desde una perspectiva multidimensional (incluye factores personales, sociales y organizacionales); la Teoría Conductual Cognoscitiva del Estrés de Anderson e Iwanicki (1984), la cual se centra en el análisis de los procesos biológicos, de aprendizaje, motivacionales, emocionales y afectivos. Se centra en conocer el origen y causas del estrés a través de la atribución que cada sujeto hace de una determinada percepción; y, finalmente, la Teoría Transaccional o Interaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984), la cual concibe al estrés como un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el medio. Finalmente, aludiremos a Arón y Mélicic (2000), quienes nos refieren, por un lado, a las causas que originan el estrés; y, por otro lado, nos proporciona información acerca de los factores organizacionales (clima, estructura, liderazgo, tecnología, entre otros) e individuales (emocional, físico, entre otros), los cuales influyen directamente para que se dé el estrés en los docentes.

Sin lugar a dudas, consideramos que el estudio resulta factible y relevante. Por un lado, resulta factible porque se cuenta con información actualizada, confiable y válida, así como con los recursos técnicos, materiales, humanos, económicos, que se han previsto para la investigación. Por otro lado, resulta relevante en más de un aspecto. En primer lugar, la autora de la presente investigación es docente y cuenta con sus propias experiencias al respecto, pero tener una mirada externa de lo que experimentan otros profesionales que se dedican al campo de la docencia nos da una visión mucho más

clara como elemento de aprendizaje y corroboración de lo estudiado. En segundo lugar, podría ser que varias características del grupo bajo estudio se multipliquen en la población general de profesores de dicha institución (PUCP). En ese sentido, el estudio puede ser visto como un intento de sistematizar alguna regularidad que pudiera existir en los miembros de la comunidad docente de la PUCP y/u otras instituciones educativas, y arrojar más luces sobre el tema tratado.

Finalmente, cabe mencionar que la presente investigación ha sido dividida en tres capítulos. En el primero, trataremos, en un primer momento, acerca de la definición del estrés. Luego, aludiremos a las manifestaciones del estrés, en las cuales abordaremos aquellas referidas al nivel corporal, así como emocional. Seguidamente, haremos mención a las presiones laborales del estrés, en las cuales nos referiremos a la estructura organizacional-institucional, al territorio de la organización, la cohesión en el grupo, el clima organizacional – institucional, respaldo del grupo, influencia del líder y tecnología. Posteriormente, aludiremos a las teorías existentes para gestionar el estrés docente, en las cuales haremos mención a la Teoría del estrés/burnout, Teoría conductual cognoscitiva del estrés y Teoría transaccional o interaccional del estrés. Finalmente, abordaremos la importancia del control del estrés.

Por su parte, en el segundo capítulo, referido a la gestión del estrés docente universitario, trataremos, en un primer momento, acerca de la definición que planteamos de gestión. Sin embargo, para aludir a esta, mencionaremos algunos alcances y delimitaciones previos. En primer lugar, es preciso mencionar que la gestión a la que aludiremos estará enmarcada a la gestión en el campo educativo por tratarse específicamente de la gestión del estrés docente en el ámbito universitario. En segundo lugar, no pretendemos profundizar en el tema propiamente de gestión, pues, como es sabido, este es muy amplio y además este hecho no aludiría a los objetivos propios de la presente investigación. Probablemente podría ser abordado en investigaciones futuras.

Continuando con el desarrollo de este segundo capítulo referido a la gestión del estrés docente universitario, haremos alusión a las políticas/sugerencias para gestionar el estrés docente en el ámbito universitario, en las cuales aludiremos a las políticas individuales como la meditación, la revisión del estado del organismo (biorretroalimentación), el ejercicio, entre otras; y las políticas organizacionales, en las

que se encuentra el análisis y clasificación del rol, el clima de la organización, administración por objetivos, el ambiente físico, entre otras.

Finalmente, en el tercer capítulo, aludiremos al diseño de la investigación, en el cual mencionaremos el nivel de la investigación, objetivos, población y muestra, descripción de técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnicas de procesamiento y análisis de datos, así como el análisis e interpretación de los resultados.



CAPÍTULO I: EL ESTRÉS

En el presente capítulo, trataremos, en un primer momento, acerca de la definición del estrés. Luego, aludiremos a las manifestaciones del estrés en las cuales abordaremos aquellas referidas al nivel corporal, así como emocional. Seguidamente, mencionaremos a las presiones laborales generadoras del estrés, las cuales se encuentran divididas en los diferentes rubros entre los que se encontrarán: la estructura organizacional – institucional, el territorio organizacional – institucional, la cohesión, el clima organizacional – institucional, el respaldo de grupo, la influencia del líder y la tecnología. Posteriormente, aludiremos a las teorías que sustentan el estrés en sí y su gestión entre las cuales mencionaremos la Teoría del Estrés/Burnout (Freunderberger, Maslach, Travers, Cooper e Ivancevich – 1974), Teoría Conductual Cognoscitiva del Estrés (Anderson e Iwanicki – 1984) y Teoría Transaccional o Interaccional del Estrés (Berne, Lazarus y Folkman – 1984). Finalmente, abordaremos la importancia del control del estrés.

Además, cabe mencionar, al respecto, que los numerosos autores a los que aludiremos mencionan indistintamente lo organizacional y lo institucional, ante lo cual hemos visto conveniente también utilizar ambos términos a lo largo del desarrollo de la presente investigación.

Antes de iniciar el desarrollo de lo que entendemos por estrés, es preciso decir que algunos de los autores que mencionaremos afirman que las definiciones, manifestaciones, presiones laborales y teorías del estrés a los que aludiremos son adaptables a los docentes de todos los niveles educativos. Ante ello, apoyados en la bibliografía y fuentes de referencias antiguas y actuales, diremos que existen diversas definiciones acerca de lo que entendemos hoy en día por estrés y que pasaremos a detallar a continuación.

1. Definición de estrés

Siguiendo a Matteson (1989), el estrés es la respuesta del organismo a todas las exigencias, tensiones y agresiones de la vida cotidiana con las que se lo somete en forma aguda o crónica. La palabra estrés - traducción del original en inglés *stress* -, es, según la Real Academia Española, la situación de un individuo o de algunos de sus órganos, que, por exigir de ellos un rendimiento superior al normal, lo pone en riesgo próximo de enfermar. Es lo que en palabras de Travers y Cooper (1997) ocurre con los docentes cuando se someten, por ejemplo, a numerosas horas de trabajo. Según Segura (2002), médico y especialista en estrés ocupacional, lo define como el conjunto de perturbaciones que afectan a un individuo en situaciones frente a las cuales tiene que adaptarse.

Por su parte, Fontana (1992) define al estrés como una exigencia a las capacidades de adaptación de la mente y el cuerpo. Si estas capacidades permiten que la persona controle tal exigencia y disfrute la estimulación implicada, entonces el estrés es bienvenido y provechoso. Si no lo permiten y la exigencia resulta debilitante, entonces el estrés es molesto y estéril. En este sentido, siguiendo a Cousins (1990:14), diremos que “El estrés es una combinación de respuestas en el cuerpo. Puede ser de corto tiempo o llegar a convertirse incluso en crónico”.

Todas las personas se enfrentan habitualmente, según Cía (2001), a diferentes niveles de exigencias o tensiones que estimulan el rendimiento y optimizan la respuesta a medida que la activación crece. Esto se conoce como *eustrés* o *estrés bueno* y es este el que acompaña a las personas a lo largo de la vida y es indispensable para el desarrollo psicofísico y para la adaptación al medio. Pero, cuando las demandas al entorno psicosocial son excesivas, intensas o prolongadas y superan la capacidad de resistencia y adaptación del organismo, se llega al *distrés* o *estrés malo*.

Según Cía (2001:24), el estrés malo se produce cuando se alcanza el punto de inflexión de la curva del rendimiento humano.

Es una U invertida e ilustra el modo en que el rendimiento biológico se optimiza a medida que la activación crece, hasta llegar a un punto en que una demanda desmesurada sitúa al organismo al borde del fracaso adaptativo o *breakdown*.

A partir de este punto, cualquier estímulo adicional puede producir disfunciones y enfermedades. En este sentido, detectar el estrés, aprender a adaptarse y manejarlo positivamente son imperativos de un tiempo donde las agresiones del medio ambiente y la conflictividad de las relaciones interpersonales amenazan cualquier aspiración a una vida saludable.

Por su parte, entendemos por docente universitario, siguiendo a Salmi (2002) y Chumpitaz (1999), al profesor que se desempeña en este nivel (titulado o no), que se caracteriza por realizar la abnegada tarea o labor de la enseñanza para lo cual debe convertirse en constante investigador, conocedor de su realidad, guía, facilitador que se encuentra en permanente actualización en busca de aprender nuevos conocimientos a ser impartidos a los alumnos a través del proceso de enseñanza - aprendizaje. Es, precisamente, por la naturaleza misma de la labor docente y por todo el esfuerzo que demanda este proceso antes mencionado, que el profesor experimenta niveles altos de estrés.

En este sentido, con todo lo expuesto y siguiendo a todos los autores antes aludidos, entendemos por estrés docente universitario al conjunto de perturbaciones (corporales, emocionales) producidas por las exigencias, tensiones y agresiones propias de las situaciones vividas por el docente universitario en su desempeño laboral – profesional frente a las cuales tiene que adaptarse, hacerles frente y que, por exigir de él un rendimiento superior al normal, lo pone en riesgo próximo de enfermar.

Con todo lo mencionado en este primer apartado, hemos abordado hasta el momento lo referido a la definición de estrés docente universitario para pasar a detallar a continuación las manifestaciones propias de dicho estrés.

2. Manifestaciones del estrés

Según Hoy y Feldman (1999), Travers y Cooper (1997), y Lamas (1995), hoy en día, podemos comprobar que son numerosas las manifestaciones producidas por el estrés. Estas son reflejadas a través de las diversas enfermedades o efectos producidos en los aparatos (digestivo, cardiovascular, entre otros). En este sentido, traduciendo al español lo dicho por Dossey (2001:33), “Una de las principales llaves o claves para mantener el equilibrio en las personas consiste en considerar la relación entre el cuerpo y la mente”. De este modo, él afirma que:

Ha sido común creer que la mente y el cuerpo eran entidades separadas; sin embargo, las investigaciones han demostrado lo contrario. Es necesario considerar este aspecto, pues, cuando desarrollamos estrés, podemos percibir que este afecta nuestra vida y, por ende, influye en nuestro organismo y en cada célula de nuestro cuerpo. Incide en lo corporal y en lo mental al mismo tiempo (Dossey: 2001:34).

Asimismo, según Gary (1997), Hoy y Feldman (1999), Pearsall (2000) y Leicester (2001), las emociones están relacionadas con el cuerpo y, por ende, no solo se encuentran en la mente, sino también en cada una de nuestras células. En este sentido, en palabras de este último:

Las emociones no están solo en nuestras mentes, sino en cada célula de nuestro cuerpo. Además, nosotros podemos controlar el estrés en nuestras vidas a través de ciertas técnicas que involucran nuestra mente. El poder de nuestros pensamientos en nuestra salud es realmente profunda y fundamental (Pearsall: 2000:21).

Por lo antes mencionado, entendemos que tanto el cuerpo como la mente guardan una estrecha relación en nosotros, somos un todo integrado y, como tal, las manifestaciones del estrés presentadas en el ámbito corporal inciden en lo mental y viceversa. Precisamente, para conocer cómo es que se presentan dichas manifestaciones en cada uno de estos ámbitos (corporal, emocional), desarrollaremos el siguiente apartado. Sin embargo, antes de hacerlo, cabe mencionar que, a partir de la búsqueda en Internet, específicamente en buscadores como “Google”, “Altavista”,

entre otros, así como en el catálogo de la biblioteca de la PUCP, no ha sido posible encontrar dichas manifestaciones referidas al estrés dirigidas exclusivamente al docente universitario, pero sí aludidas a los docentes de los diferentes niveles educativos. En este sentido, al ser el nivel universitario uno de estos niveles, pasamos a abordar el siguiente apartado.

2.1 Manifestaciones del estrés en el ámbito corporal

Siguiendo a Potter (1991), Travers y Cooper (1991), y Philips y Lee (1980), diremos que son numerosas las manifestaciones o efectos causados por el estrés en el cuerpo de un docente. Entre ellos, tenemos los referidos al cabello, los músculos, los pulmones, el sistema inmunológico, el aparato digestivo, la piel, el cerebro, la boca, el corazón, los órganos reproductores y la vejiga. En este sentido, se puede apreciar que:

- En relación con el pelo: se ha confirmado que algunos tipos de calvicie están directamente relacionados con altos niveles de estrés.
- En relación con los músculos: el docente estresado sufre de más tirones musculares, se le acentúan los *tics* nerviosos y está más propenso a padecer accidentes de todo tipo.
- En relación con los pulmones: algunos asmáticos ven agravado su problema en períodos en que sufren tensiones y desajustes emocionales.
- En relación con el sistema inmunológico: un estrés prolongado puede afectar el sistema inmune y tornar al docente estresado en una persona proclive a sufrir infecciones, resfríos y forúnculos.
- En relación con el aparato digestivo: se ha comprobado que el estrés causa o agrava muchas enfermedades del aparato digestivo como gastritis, úlceras gástricas, colon irritable y colitis.
- En relación con la piel: durante los períodos de estrés malo, se pueden presentar enrojecimiento de la piel, sarpullidos, eczemas o soriasis.
- En relación con el cerebro: muchos trastornos mentales y emocionales pueden ser inducidos por el estrés. El estrés prolongado puede provocar un *shock* nervioso, a partir del cual las personas no pueden resolver ni las cuestiones más elementales de la vida cotidiana.

- En relación con la boca: un estrés excesivo puede dar origen a ciertas úlceras bucales.
- En relación con el corazón: el estrés puede provocar hipertensión, lo que está directamente relacionado con el ataque cardíaco. Hay que tener en cuenta que el estrés no es la única causa de la presión alta. La dieta, la actividad física y la predisposición genética juegan un papel fundamental.
- En relación con los órganos reproductores: el estrés puede provocar distintos tipos de trastornos menstruales e incluso causar amenorrea, es decir, hacer desaparecer el período menstrual. También produce anorgasmia. En el hombre, el estrés es la causa más frecuente de impotencia y de eyaculación precoz. En la pareja, es la causa de apatía o falta de apetito sexual.
- En relación con la vejiga: una vejiga irritable suele ser la respuesta automática a ciertas situaciones de estrés.

Con lo mencionado, podemos apreciar que son numerosas las manifestaciones producidas en el ámbito corporal por el estrés. A continuación, detallaremos cómo se presentan las manifestaciones del estrés docente en el ámbito emocional.

2.2 Manifestaciones del estrés en el ámbito emocional

Algunas personas, siguiendo a Meichenbaum (1987), parecen vivir cómodamente bajo un determinado nivel de estrés, mientras que otras no son capaces de tolerarlo. Un alto grado de estrés baja las defensas y, por lo tanto, aumenta el riesgo de sufrir cualquier enfermedad.

Históricamente, según Ocrospoma (2000), Quintana (1998), Moscoso (1994) e Ivancevich (1989), se describió el estrés como un mecanismo innato de autopreservación, transmitido genéticamente a lo largo de muchas generaciones. Nuestros antepasados eran amenazados frecuentemente por peligros emocionales. Una respuesta inmediata de estrés era vital para su supervivencia, porque los preparaba para actuar con rapidez. Al moverse, disipaban la tensión. Esa especie de reflujo ancestral, propio del hombre primitivo, persiste hasta hoy,

al punto que, cuando una persona se siente “amenazada”, suena una alarma que alerta su cuerpo. El hipotálamo, un haz de células nerviosas en el centro mismo del cerebro, pone a trabajar a su “equipo de estrés”. El sistema nervioso autónomo acelera los latidos cardíacos, detiene la digestión, activa la transpiración y la glándula pituitaria libera hormonas en el torrente sanguíneo, pero por sobre todo lo emocional y psíquico en general se ven afectados fuertemente.

La respuesta del estrés, como movilización del organismo para la lucha o la fuga ante lo que signifique una exigencia, incluye además fuertes y significativos cambios emocionales y psíquicos. En este sentido, en palabras de Segura (2002:34), “El estrés genera las condiciones básicas para que se desarrollen patologías, aun cuando no sea el agente directo”. Asimismo, afirma que: “Hay personas que desarrollan enfermedades particulares, donde se reflejan claramente las situaciones de estrés, como, por ejemplo, trastornos psíquicos y emocionales, anorexia, bulimia, entre otros” (Segura: 2002:35).

Por su parte, según Cox (2001), citado por Ivancevich (1989), existe una taxonomía específica a estas manifestaciones del estrés en el ámbito emocional, la cual abarca:

- a) efectos subjetivos: ansiedad, agresión, apatía, depresión, aburrimiento, fatiga, frustración, tensión, nerviosismo y soledad.
- b) efectos conductuales: propensión a sufrir accidentes, drogadicción, arranques emocionales, pérdida de apetito, consumo excesivo de bebidas alcohólicas, cigarrillos, conducta impulsiva, risa nerviosa, inquietud y temblor.
- c) efectos cognoscitivos: incapacidad para tomar decisiones y concentrarse, olvidos frecuentes, hipersensibilidad a la crítica y bloqueo mental.

Con lo expuesto, podemos apreciar que, aunque con una menor taxonomía respecto de las manifestaciones corporales, las manifestaciones emocionales son también abundantes. Considerando ello, pasaremos a describir a continuación las presiones laborales generadoras del estrés.

3. Presiones laborales del estrés

Cabe mencionar que, según Roethlisberger y Dickson (1939), citados por Ivancevich (1989), son siete los rubros que se constituyen en presiones laborales o estresores generadores de estrés. Los tres primeros (*estructura, territorio y cohesión*) aluden tanto al ámbito de área (grupal), así como al ámbito institucional (organizacional). Asimismo, cabe mencionar que los rubros comprendidos del cuatro al seis, los cuales se refieren al *clima, respaldo e influencia del líder*, respectivamente, aluden exclusivamente al ámbito de área, mientras que el séptimo rubro referido a la *tecnología* tan solo alude al ámbito institucional.

Antes de detallar en sí los estresores en el ámbito de área (grupales) y los del ámbito institucional (organización), mencionaremos brevemente, por un lado, que, por los primeros, según Roethlisberger y Dickson (1939), citados por Ivancevich (1989), aluden a la efectividad de la organización, la cual está influenciada por la naturaleza de las relaciones entre los miembros de un grupo. El estudio de grupos más ampliamente conocido fue llevado a cabo en la planta Hawthorne de Western Electric Company. Este estudio fue diseñado, originalmente, para evaluar el impacto de las condiciones de trabajo (por ejemplo, la iluminación, las pausas para descansar, etc.) sobre la productividad de los empleados. Quedó determinado que las condiciones de trabajo influían, sobre la conducta de los trabajadores como individuos, significativamente menos que diversas condiciones psicológicas y sociales. De particular importancia fue el surgimiento de una “identidad” de grupo por parte de los participantes en el estudio. Los estudios de Hawthorne, Tavistock y otros, realizados en grupos, claramente sugieren que los grupos de trabajo tienen influencia sobre los individuos miembros, según Travers y Cooper (1997). La influencia del grupo, en especial la relación entre docentes, produce el cumplimiento de sus miembros; da forma a las creencias; altera las percepciones, preferencias, actitudes y valores; aumenta la responsabilidad psicológica; e incrementa el

conocimiento del trabajo, según este autor. No obstante, la influencia del grupo puede también crear estrés dentro del individuo por falta de cohesión en el grupo, por conflictos entre los grupos o por una carencia de apoyo a todo el grupo por parte de sus miembros. Al respecto, Potter (1991) y Kornblit (1992) aluden que este estrés es muy común en los docentes de los distintos niveles, precisamente por los aspectos antes mencionados.

Por su parte, al referirnos a los del ámbito institucional, el problema de estudiar los estresores de este ámbito es identificar los más importantes. Según Ivancevich (1989), cualquier organización – institución es más que un aparato social constituido por personas y recursos con el fin de lograr metas. A los estresores del nivel organizacional – institucional elegidos, se les conoce típicamente como macrofenómenos, pues están asociados con una perspectiva global del trabajo. Estos, al igual que los estresores individuales y colectivos, son inevitables dentro de las organizaciones – instituciones y necesitan ser comprendidos por los directivos/gerentes.

Con todo, después de haber hecho una breve alusión a los estresores grupales y organizacionales, y adaptando estos a la muestra, realidad o contexto que abarca la presente investigación, detallaremos a continuación, siguiendo a distintos autores como Greene et al (2002), Travers y Cooper (1997) e Ivancevich (1989), en primer lugar, los estresores pertenecientes al ámbito de área e institución; en segundo lugar, los estresores de área; y, finalmente, el estresor institucional.

3.1 Estresores pertenecientes al ámbito de área y al de institución

A continuación, se retomará la clasificación aludida por Roethlisberger y Dickson (1939), citados por Ivancevich (1989), en relación con los estresores pertenecientes al ámbito de área (grupales) y al de institución (organizacional). Entre estos, tenemos los siguientes:

3.1.1 Estructura organizacional – institucional

La estructura organizacional y su impacto sobre el estrés raras veces han sido estudiados. Robbins (1999), Ivancevich (1989) y Donnelly (1979), citados por Greene et al (2002), manifiestan que, a través de un estudio hecho entre personas dedicadas a la venta comercial, se examinó la relación entre la estructura alta (burocrática), mediana y baja en la satisfacción con el trabajo y desempeño. Este determinó que los vendedores, en las estructuras más simples, tenían mayor satisfacción en el empleo, experimentaban menos estrés y desempeñaban su trabajo en forma más efectiva que los vendedores de las estructuras mediana y alta.

El efecto de la posición del individuo en la estructura organizacional – institucional también ha sido examinado en varios estudios. La mayoría de los resultados sugiere que, manteniendo constantes otras dimensiones de la organización, se reportaban niveles más altos de estrés por parte de los individuos en jerarquías que tenían poco que decir o que ejercían muy poco control sobre su trabajo. Estas características se encuentran típicamente asociadas con los gerentes de nivel medio y bajo, y a los trabajadores de nivel operativo, obreros, pintores, secretarias, meseros y laboratoristas médicos. Especial mención merecen, en este sentido, los docentes que se encuentran, según Ivancevich (1989) y Anderson e Iwanicki (1984), en una estructura media dentro de la organización – institución.

El impacto del estrés sobre el tipo de estructura al que se enfrenta el individuo y el nivel en el que trabaja depende de las necesidades individuales y grupales. Para algunos individuos, la estructura de la organización no tiene importancia y no la perciben como estresor (positivo o negativo). Una vez más, el escrutinio por parte de la gerencia, de la influencia de la estructura sobre la conducta y el desempeño del subordinado son pasos necesarios y prioritarios.

Con todo, hemos sido partícipes de la relevancia de gestionar una mejor estructura organizacional o la necesidad de generar canales hacia la constitución de mejoras dentro de una estructura organizacional – institucional. A continuación, aludiremos al segundo estresor referido al ámbito de área e institución, el cual alude al territorio de la organización.

3.1.2 Territorio de la organización

Según French y Caplan (1973), el territorio de la organización es un término usado para describir el espacio personal o el escenario de actividades de una persona. Es el escenario en el que la persona trabaja, bromea, juega y piensa. Supone algo físico, personal y significativo para el empleado. Muchas personas desarrollan un sentimiento de propiedad de su espacio personal (departamento, oficina, escritorio, mesa) en la organización. Estos autores, en un estudio del impacto del estudio organizacional sobre el trabajo de ingenieros en una unidad administrativa, y contrariamente, sobre administradores que trabajaban en una unidad de ingeniería, determinaron que la territorialidad es un potente estresor. Estos investigadores descubrieron que los hombres que trabajan en territorios ajenos experimentaban estrés, por lo que concluyeron que “El cruzar una frontera organizacional y trabajar en un territorio ajeno, ocasiona estrés y tensión, y plantea una amenaza para la salud” (French y Caplan: 1973:25).

Una forma fácil de que alguien evalúe la importancia del espacio personal del individuo es realizando el siguiente ejercicio: cuando alguien esté de pie dirigiéndole la palabra, observe la distancia física entre ambos y acérquese entonces a la otra persona. En algún punto, estará usted pasando a la zona de malestar espacial, por lo que la otra persona se sentirá molesta y se alejará más de usted. El observador de este ejercicio verá la señal de malestar como la distancia cerrada entre las dos personas.

La territorialidad organizacional, con el sentido de posesión que la acompaña, parece desarrollarse en torno a aquellas partes de la organización

que se han vuelto familiares. El departamento, la oficina, el escritorio y el flujo de trabajo se consideran territorio hogareño; fuera de casa, están los territorios ajenos. Por lo tanto, existe mayor estrés cuando se deja la base hogareña para hacer negocios en algún otro lugar. Existe una excepción cuando los individuos buscan refugio en otra área para escapar a los estresores temporales de su territorio hogareño. La implicación gerencial del estresor es que los cambios de los patrones familiares, iniciados por la gerencia, pueden disparar una significativa situación en estrés. Aun cuando la persona permaneciera en su propio territorio, este estresor puede ser un factor importante si otros grupos entran en él. Es lo que podría ocurrir con un docente en su aula de clase o en la sala de profesores, según Ivancevich (1989), cuando ve la presencia de personas ajenas (que no son otros docentes o sus alumnos), las cuales no tienen nada que hacer ahí. Este se siente incómodo, pues ve amenazada su territorialidad organizacional – institucional – individual.

A continuación, detallaremos el tercer y último estresor perteneciente al ámbito de área e institución, el cual alude a la cohesión en el grupo.

3.1.3 Cohesión en el grupo

La cercanía entre los miembros de un grupo o la tendencia a mantenerse unidos se denomina *cohesión*. Para algunos individuos, el formar parte de un grupo cohesivo es extremadamente importante. La reacción ante la desintegración de sus grupos cohesivos significa una disminución en sus esfuerzos personales para el desempeño del trabajo.

Precisamente, al respecto, siguiendo a Salmi (2002) y Guerrero (2000), es importante para los docentes el sentirse parte o miembro de un grupo, ya que genera identidad y un compromiso mayor con su trabajo.

La cohesión en un grupo puede ser un estresor positivo o negativo. Si la cohesión es una característica valiosa, su ausencia podría originar una baja en la moral, un desempeño pobre y cambios fisiológicos, como el aumento

en la presión sanguínea. El papel de la cohesión como estresor todavía no ha sido investigado adecuadamente. Si se tienen en cuenta soluciones de fuente organizacional para ajustarse al estrés en el trabajo, será necesario evaluar la cohesión de grupo. Los diferentes niveles de cohesión y la necesidad individual de cohesión son dos áreas que requieren de escrutinio. La falta de cohesión en el grupo puede no ser significativa para algunos empleados – docentes; por otro lado, la falta de cohesión en el grupo puede explicar algunos resultados fisiológicos y conductuales en un empleado – docente, que desea estrechos vínculos personales.

Con todo, hemos abordado los tres primeros rubros que se constituyen en presiones laborales hacia la generación de estrés. A continuación, abordaremos los estresores pertenecientes exclusivamente al ámbito de área.

3.2 Estresores pertenecientes exclusivamente al ámbito de área

Entre los estresores pertenecientes exclusivamente al ámbito de área, se encuentran los siguientes: el clima organizacional, el respaldo del grupo y la influencia de líder. A continuación, pasaremos a detallar cada uno de ellos.

3.2.1 Clima organizacional – institucional

Siguiendo a Hellriegel y Slocum (1974), citado en Ivancevich (1989), diremos que las organizaciones difieren no solo en estructura física, sino también en las actitudes y conducta que producen en los empleados. La interacción de personas, estructuras, políticas y metas genera una atmósfera o clima. Según Gibson (1998:54), “El término clima designa las características que distinguen a una organización de otra. Es el “sentir” o el “carácter” de una organización”.

Ha existido mucho debate en la bibliografía sobre conducta organizacional, con respecto a la significación de la construcción teórica del clima, según Ivancevich (1989). Según este autor, el debate se concentra primordialmente

en la medición, pues ha sido muy difícil obtener medidas organizacionales de clima, que sean válidas y confiables. Aunque los cuestionarios de autoinforme para encuestas se encuentran fácilmente disponibles, existe escepticismo con respecto a la calidad psicométrica de estos instrumentos de las ciencias de la conducta. Desafortunadamente, la controversia relativa a la medición ha desalentado los esfuerzos por aclarar lo que se quiere decir con el término clima.

Siguiendo a Ivancevich (1989), decimos que las organizaciones – instituciones tienen un clima que genera un sentir o una personalidad. Esta personalidad, al igual que las personalidades individuales, no entra cabalmente dentro de una determinada categoría. La personalidad o clima parece afectar la conducta de los individuos y grupos y también la forma en que las organizaciones actúan entre sí, pero la forma de medir el clima de la organización es hasta ahora un problema parcialmente irresuelto.

El clima de la organización – institución puede conducir a un estilo relajado de trabajo o puede generar un estilo muy tenso y orientado a las crisis. El clima puede afectar a los docentes de manera diferente. Cierta estudio, siguiendo a Lyons (1972), citado por Ivancevich (1989), midió el clima organizacional a través de propiedades como la privacidad, la producción, la orientación, el entusiasmo y la indiferencia. Se pidió, a enfermeras de hospitales y a docentes, registrar sus percepciones de las ocho propiedades del clima y la satisfacción de necesidades. Los resultados indicaron que las enfermeras asociaron la satisfacción de necesidades a un clima de elevado entusiasmo, mientras que los docentes reportaron más satisfacción en un clima donde eran altamente considerados. El punto de importancia de este estudio es que el clima puede ser medido y puede brindar a los gerentes indicios sobre la forma en que responden los docentes y empleados en general al sentir de la organización – institución.

En este apartado, se ha abordado lo que entendemos por clima de la organización – institución y la importancia que cobra. A continuación,

aludiremos al segundo estresor perteneciente exclusivamente al ámbito de área, el cual alude al respaldo del grupo.

3.2.2 Respaldo del grupo

Los efectos de los estímulos estresores en el docente o empleado se reducen cuando otros comparten el estrés. Desde luego, este es un comentario bastante amplio, que debe ser ponderado. La premisa es básicamente correcta si el optimismo del grupo, con respecto al éxito que obtendrá; es alto; si los individuos se conocen entre sí; y si existen soluciones potenciales para aligerar el estrés. Por lo tanto, el apoyo de grupo designa una condición que los miembros estresados comparten entre sí.

Schachter (1959), citado por Schuller (1977), propone que los individuos necesitan de otros para hacer la evaluación de sus propias reacciones emocionales, y que otras personas en el mismo estado emocional les brindan información sobre las respuestas correctas. La simple convivencia con otros y la capacidad de observar su conducta en momentos de estrés es una forma de apoyo grupal. Siguiendo a Travers y Cooper (1997), es lo que acontece con los docentes y en especial en relación con su ámbito de trabajo.

El apoyo grupal, siguiendo a Kahn y Quinn (1964), citados por Potter (1991), puede considerarse como un recurso con el que cuenta un individuo que está haciendo frente a una situación de estrés. La falta de recursos es, en sí misma, un estresor para algunos individuos. No todos los docentes – empleados prefieren o valoran el apoyo grupal. Algunos no experimentan la sensación de disminución de estrés por el apoyo emocional que le brindan los compañeros de trabajo. Por otra parte, para aquellos que necesitan ayuda emocional, el apoyo del grupo puede significar un alivio potencial del estrés. Desde la perspectiva del gerente, cohesión y apoyo se sobreponen; por lo tanto, la cohesión es una meta de la actividad gerencial.

Una vez desarrollado este segundo estresor perteneciente exclusivamente al ámbito de área, detallaremos a continuación el tercer y último de estos que alude a la influencia del líder.

3.2.3 Influencia del líder

Según Katz y Kahn (1978), en cualquier situación organizacional - institucional, existe un agente de influencia que a menudo ejerce un impacto significativo sobre las actividades del trabajo, el clima y el grupo: el líder. Esta persona tiene probabilidad de ejercer una influencia más poderosa que cualquier otro aspecto del trabajo, que se deriva, en cierto grado, del hecho de que goza de una posición en la que tienen autoridad y poder. En este sentido, en palabras de Katz y Kahn (1978:528), “Con respecto a la legitimación del poder del puesto y a las recompensas y sanciones de que pueden echar, todos los líderes están hechos de la misma madera”. No obstante, no son iguales dentro de la organización. Algunos de ellos son más considerados y tienen mayor capacidad para trabajar con los empleados; otros conocen más el sistema político y la forma de usarlo para su provecho; otros tienen conocimientos técnicos que son valorados y necesarios para los demás; algunos sirven como facilitadores del estrés, mientras que otros lo reducen. French y Raven (1980) identificaron cinco tipos de influencias a los que se refieren como poder: legitimador, recompensante, castigante, experto y referente (la habilidad de influencia basada en la identificación con otra persona).

La forma en que una persona aplica las diversas bases de poder puede influir sobre los resultados en un contexto organizacional. Student (1968), citado por Ivancevich (1989), examinó el estudio de la influencia y el desempeño de los líderes en un estudio de 48 grupos de trabajo en una fábrica de aparatos domésticos. Encontró que los supervisores de los que se percibía que utilizaban los poderes referente y experto eran considerados más efectivos para lograr metas de desempeño. Los resultados no sugirieron que los poderes (legitimador, recompensante o castigante) no fuesen importantes. En

cambio, se determinó que los poderes referentes y expertos, en este estudio, se encontraban asociados, en mayor grado, con un buen desempeño, en comparación con las otras bases de poder.

¿Qué paquete de influencia de liderazgo es mejor? Varios trabajos de investigación, realizados en el estado de Ohio y otros lugares, han indicado que se requiere tanto del liderazgo que brinda respaldo como del orientado al cumplimiento de las tareas para alcanzar las metas personales y organizacionales - institucionales. Los estilos de liderazgo del estado de Ohio enfatizan la *consideración* (el grado en el que un líder tiene respeto por las ideas del subordinado y ha logrado una confianza mutua) y la *estructura de iniciación* (el grado en el que el líder tiene posibilidades de definir y estructurar su papel y los de los subordinados).

Por su parte, en relación específica y explícita hecha para el caso de los docentes, Schriesheim y Murphy (1976), citados por Potter (1991), encontraron que, cuando los docentes sufrían ansiedad con respecto a la situación de trabajo, la dirección de la tarea se correlacionaba positivamente con el desempeño. Cuando la ansiedad era baja, la dirección de la tarea tenía una relación negativa con el desempeño y la consideración tenía una relación positiva. En otras palabras, en los trabajos estresantes, los docentes tienen mejor desempeño cuando el líder asume una mayor responsabilidad para dirigir las tareas.

Con ello, vemos que la influencia del liderazgo incide directamente en el trabajo de los docentes y que de él podría depender un mejor desempeño de este. A continuación, detallaremos el estresor perteneciente exclusivamente al ámbito de institución.

3.3 Estresor perteneciente exclusivamente al ámbito de institución

A continuación, detallaremos el estresor que alude exclusivamente al ámbito de institución, el cual se refiere a la tecnología.

3.1.1 Tecnología

Woodwar (1965), citado por Ivancevich (1989), descubrió, en su estudio clásico, que el diseño óptimo organizacional está en función de la tecnología. Las limitaciones tecnológicas en una organización – institución pueden aumentar el número de estresores potenciales, mientras restringen la variedad de alternativas disponibles para reducir el estrés en el gerente. Por ejemplo, los requerimientos tecnológicos pueden obligar al gerente a pasar por alto la introducción de una mayor autonomía o variedad en el trabajo. Por lo tanto, no es de sorprender que la tecnología influya sobre las actitudes, la conducta y el desempeño de los empleados. La tecnología, como se utiliza aquí, se refiere a las formas en que la organización transforma los recursos y otros insumos en productos deseables.

Thompson (1967), citado por Janis (1972), describe tres tipos de tecnología organizacional – institucional:

- a) de vínculo prolongado: las tareas son desempeñadas siguiendo una secuencia, por ejemplo, en la línea de ensamblado en una planta de automóviles;
- b) mediadora: los insumos son caracterizados con base en un sistema de clasificación. Se trabaja cada clase de acuerdo con un proceso en particular, como sucede en un banco, con diferentes unidades de servicio (clases);
- c) intensiva o rutinaria: unos cuantos procedimientos estandarizados, orientados en mayor escala a la resolución de problemas, como sería el caso de una unidad de investigación y desarrollo.

El arreglo tecnológico utilizado en una organización – institución crea diferentes mezclas de empleados, de acuerdo con los niveles de ocupación y destrezas, los estilos de administración, los niveles de independencia y de autoridad, e inclusive combinaciones de atributos de la tarea. Rousseau (1977), citado por Gairín et al (1996), investigó diferentes procesos de

producción y sus consecuencias en trece organizaciones, con lo cual descubrió que los niveles percibidos de variedad, identidad de la tarea, importancia de la tarea, retroalimentación e interacción personal variaban en función de la tecnología existente. Por ejemplo, los niveles reportados de atributos positivos de la tarea fueron más bajos en las organizaciones con líneas de ensamblado que en otras organizaciones.

Un aspecto interesante implica la correspondencia entre tecnología, atributos de la tarea y estructura organizacional. ¿Qué origina esta incongruencia en el ajuste y la creación de estrés que se manifiesta en resultados conductuales y fisiológicos negativos? Schuller (1977) sugiere que esta incongruencia daría, como resultado, roles conflictivos y ambigüedad en el rol, dos estresores del nivel individual. Probó su propuesta en la división de ingeniería de un servicio público y encontró que la ambigüedad en el rol era la más baja en la situación en que la tarea, estructura y tecnología guardaban la mayor de las congruencias. También descubrió inesperadamente que el conflicto del rol era el más bajo en una de las situaciones incongruentes.

Lo que pueden hacer con toda exactitud los gerentes que se encuentran en los niveles bajos y medio en relación con la tecnología es una cuestión discutible. No obstante, pueden estar en condiciones de modificar los atributos de la tarea y el esquema estructural de la organización para que vayan de acuerdo con el tipo de tecnología. En cualquier caso, resulta que, para algunos individuos – docentes, la tecnología de la organización puede ser un estresor que afecta su conducta y fisiología no solo por la falta de esta, sino porque no saben hacer uso de ella.

Al respecto, se puede concluir que si bien el uso de la tecnología no era hasta hace un tiempo un aspecto indispensable, el día de hoy, y cada vez más, sí lo es. De ahí la necesidad de hacerle frente a este aspecto que ya ha pasado a convertirse en un estresor organizacional de gran envergadura.

Hasta el momento, hemos concluido con los estresores en el ámbito de área e institución, con aquellos que aluden exclusivamente al ámbito de área, así

como con aquellos que hacen referencia a los del ámbito de institución. Todos ellos nos han brindado interesantes aspectos y datos a considerar para evitar el incremento del estrés en el trabajo, a los cuales habrá que hacerles frente. En este sentido, concluido este acápite, detallaremos a continuación, para la presente investigación, las teorías que sustentan el estrés.

4. Teorías relacionadas con el estrés

Según Ivancevich (1989), Matteson (1989), entre otros, existen numerosas teorías que intentan explicar el estrés y que están enfocadas hacia la gestión del mismo. En este sentido, son precisamente las teorías que abordaremos a continuación aquellas que se encuentran fuertemente relacionadas con el estrés y la gestión del mismo y que están siendo adaptadas en el trabajo. Al respecto, Ivancevich (1989) es uno de los autores al que se aludirá con mayor frecuencia, ya que es experto en la gestión del estrés en el trabajo e incorpora sus conocimientos en el ámbito aludido. En este sentido, cabe mencionar, en primer lugar, que se ha encontrado mínima información que alude a este nivel específico (docencia universitaria); y en segundo lugar, los autores que aluden a estas teorías coinciden en referir que estas al abordar el estrés en general abarcan al estrés presente en los distintos ámbitos (personal – individual, grupal, organizacional – institucional) de desempeño de una persona (en nuestro caso particular, al estrés docente universitario), lo cual se apreciará de manera directa o indirecta en cada una de las teorías que presentaremos.

Con ello, deseamos indicar, a modo de aclaración, que vemos conveniente considerar y abordar dichas teorías existentes de estrés, ya que estas ayudan, en mayor o menor medida, a conocer y explicar cómo se presenta el estrés, y, a su vez, a través de las bases teóricas que los sustentan y presentan, se constituyen en un marco de referencia útil de manera directa o indirecta hacia la formulación de políticas de gestión de los recursos humanos, las cuales se presentarán como propuesta para gestionar el estrés docente universitario. Es preciso mencionar, además, que si bien la Teoría del Estrés/Burnout y los autores que la avalan serán aquellos que más se aludirán, ya que recogen varios de los postulados dados por las otras teorías y abordan el estrés desde una perspectiva multidimensional (factores

personales, sociales y organizacionales), en la presente investigación, también se aludirán a las otras dos teorías y respectivos autores, ya que complementan y fundamentan varios de los enunciados.

Seguidamente, pasamos a detallar las teorías.

- 4.1 Teoría del Estrés/Burnout (Freunderberger, Maslach, Travers, Cooper e Ivancevich): considera al estrés desde una perspectiva multidimensional (incluye factores personales, sociales y organizacionales).

La Teoría del Estrés/Burnout fue desarrollada en la década del setenta (1974) en Estados Unidos por Freunderberger. Él observó que muchos voluntarios con quienes trabajaba presentaban un proceso gradual de desgaste anímico y desmotivación. Generalmente, ese proceso duraba aproximadamente un año, e iba acompañado de síntomas físicos y psíquicos que denotaban un particular estado de estar "exhausto".

Posteriormente, la psicóloga social Christina Maslach (1981, 1984, 1986) estudió la forma en que las personas se enfrentaban a la excitación emocional en su trabajo, llegando a conclusiones similares a las de Freunderberger. Ella estaba interesada en las estrategias cognitivas denominadas "despersonalización". Estas estrategias se refieren a cómo los profesionales de la salud (enfermeras y médicos) mezclan la compasión con el distanciamiento emocional, evitando involucrarse con la enfermedad o patología que presenta el paciente y utilizando la "deshumanización en defensa propia", es decir, empleando el proceso de protegerse uno mismo ante las situaciones estresantes, dando respuesta a los pacientes en forma despersonalizada.

El desarrollo del concepto de estrés/ síndrome de burnout presenta dos fases en su evolución histórica: una fase pionera, donde el foco estuvo en

la descripción clínica del "Síndrome de burnout"; y una fase empírica, en que se sistematizaron las distintas investigaciones para asentar la descripción conceptual del fenómeno.

Dentro de la Teoría del Estrés/Burnout, existen diversas perspectivas de hacerles frente al estrés y al proceso de gestión del mismo. En este sentido, Manassero et al. (1995), citado por Ivancevich (1989), proponen que existen tres perspectivas diferentes desde las cuales se puede gestionar el estrés.

1) La perspectiva psicosocial: planteada por Maslach y Pines, que pretende explicar las condiciones ambientales en las cuales se origina el Síndrome de Burnout, los factores que ayudan a mitigarlo (especialmente el apoyo social) y los síntomas específicos que caracterizarían el síndrome, fundamentalmente de tipo emocional, en las distintas profesiones. Además, en este enfoque, se desarrolló el instrumento de medición más ampliamente utilizado para evaluar el síndrome, el Maslach Bournout Inventory (MBI), aplicado en docentes a quienes se les ha comprobado un alto nivel de estrés.

Por su parte, en relación con esta perspectiva, se encuentran el modelo de adaptación, el modelo ocupacional, el modelo de ambiente social y el modelo psicosomático del estrés. Para el primero, Mechanic (1972), citado por Ivancevich (1989), formuló un modelo de respuesta del estrés que se daba entre estudiantes de posgrado, que participaban en exámenes preliminares para obtener un doctorado. En dicho modelo, se concibió el estrés como las respuestas de incomodidad manifestadas por las personas en situaciones particulares. El autor sostuvo que el hecho de que una situación sea estresante o no depende de cuatro factores: la habilidad y capacidad de la persona, las habilidades y limitaciones resultantes de las prácticas y tradiciones del grupo a que pertenece, los medios que ofrece el

ambiente social a los individuos y, finalmente, los lugares que determinan dónde y cómo una persona puede utilizar esos medios.

El modelo de adaptación muestra que, cuando la gente se siente poco preparada para afrontar una situación, puede experimentar una aguda incomodidad. Este tipo de sentimientos puede producirse en carencia de conocimientos y habilidades, incertidumbre ante la situación, o rasgos personales de índole particular, como poca confianza en sí mismo. En general, quienes tienen habilidades y una preparación sólida, son más propensos a sentir confianza y a actuar con seguridad que aquellas personas que no las tienen.

El modelo de adaptación no trata específicamente y a profundidad situaciones organizacionales o de trabajo. La preparación de los estudiantes para sus exámenes de fin de cursos es un tanto diferente de la que necesitan los empleados que se disponen a presentar su informe de ventas o a presupuestar, o bien de la de quienes deben integrar al personal de un comité ejecutivo o preparar clases a diario y tener que interrelacionarse con los alumnos como ocurre en una aula de clase.

Aunque el modelo de adaptación no aborda a profundidad situaciones organizacionales – institucionales, sí nos presenta con claridad situaciones particulares que inciden directamente en el desempeño y labor realizada por el trabajador y, para el caso especial, podría adaptarse al caso del docente universitario. Visto ello, detallaremos a continuación el modelo ocupacional.

El segundo modelo que se enmarca en esta perspectiva es el ocupacional, por el cual se pretende integrar los datos existentes sobre la relación entre el estrés ocupacional y los padecimientos cardíacos. Fue propuesto por House (1974), citado por Ivancevich (1989), quien utiliza los hallazgos derivados de la investigación relativa al rol de los factores sociales y

psicológicos en la etiología de padecimientos crónicos, especialmente del corazón.

El modelo de House indica que la experiencia relativa al estrés constituye una respuesta subjetiva, resultante de la interacción de las condiciones sociales y las características personales (por ejemplo: habilidades, necesidades y valores). Las características de las situaciones sociales (como las relaciones armoniosas del trabajo, en contraposición a las relaciones sumamente conflictivas) también pueden determinar el grado en que una situación potencialmente estresante se traduce en estrés susceptible de ser percibido. En pocas palabras: el modelo sugiere que la relación entre condiciones sociales y consecuencias, como padecimientos cardíacos, es influida por la forma en que percibe la situación el individuo; y también, que el significado percibido de las condiciones objetivas depende tanto de la naturaleza de la persona como de la naturaleza de la situación social.

El modelo implica, asimismo, que cierto número de individuos que experimenta el mismo grado de estrés subjetivo rara vez manifestará en su totalidad el mismo tipo de consecuencias, como el padecimiento de las coronarias. El aspecto crucial es la forma cómo los individuos se adaptan a la situación. Las respuestas al estrés percibido pueden ser psicológicas (cognoscitivo – afectivas) y/o conductuales.

House ofrece su modelo como un medio heurístico para aclarar e integrar la investigación existente, y para sugerir nuevas áreas que pueden ser objeto de una futura investigación. El modelo no incluye variables organizacionales específicas; su generalidad contrasta con lo específico de un puesto, y no ofrece a los directivos sugerencias acerca de los lineamientos necesarios para comprender las relaciones estrés – trabajo. Sin embargo, intenta ilustrar cómo el estrés ocupacional desempeña un rol significativo en la etiología del padecimiento de las coronarias y,

probablemente, en la de otros padecimientos crónicos presentes en los trabajadores.

Con lo mencionado, vemos que los alcances del modelo ocupacional están enfocados básicamente a presentar los efectos del estrés ocupacional, lo cual es interesante conocer para poder hacerles frente. A continuación, detallaremos el modelo referido al ambiente social.

Un tercer modelo enmarcado en la perspectiva es el de ambiente social. Una serie de estudios realizada en el *Institute for Social Research* de la Universidad de Michigan ha dado origen a un modelo de estrés basado en el ambiente social. Es posible mencionar que, siguiendo a French y Kahn (1962), citados por Ivancevich (1989), dicho modelo proporciona un marco de referencia para investigar los efectos del papel del trabajo en la salud, y ha servido de apoyo para continuar los estudios de la relación estrés – trabajo.

El modelo del ambiente social pretende desarrollar una teoría integral de la salud mental, y se emplea para establecer secuencias en proyectos de investigación, que abarcan desde los esfuerzos por comprender el ambiente objetivo de trabajo hasta los estudios sobre salud y enfermedad.

Este modelo resulta sustancialmente más pertinente para los gerentes, directores o docentes que se encuentran en función o laborando, si se compara con los ya expuestos. Trata de integrar el enfoque médico y conductual en el estudio de la relación estrés – trabajo; para probar el modelo, se recurre a grupos representativos de diversas ocupaciones en sus ámbitos de acción. Desafortunadamente, quienes lo desarrollaron prestaron poca atención a la manera en que las variables extraorganizacionales – tales como las condiciones familiares, la situación económica del individuo y la economía general – afectan las relaciones. Sin embargo, sostenemos, apoyados en French y Kahn (1962), que separar el papel del trabajo y el de los factores extraorganizacionales no responde a la realidad. El rol de un

empleado en el trabajo resulta significativamente afectado por sus roles extraorganizacionales y viceversa.

Con lo dicho, apreciamos que el presente modelo alude específicamente a factores organizacionales y brinda mayores datos para futuras investigaciones al respecto.

Finalmente, un último modelo enmarcado en esta perspectiva es el psicosomático. Siguiendo a Matteson (1989), y citado también por Ivancevich (1989), este está basado en la premisa de que las tensiones y el sobreesfuerzo que inciden en un sistema del cuerpo tienen consecuencias patológicas en otros sistemas corporales. Por ejemplo, un gerente o docente angustiado y temeroso por el informe de evaluación de desempeño correspondiente al fin de año puede experimentar significativos cambios fisiológicos durante el periodo de espera – digamos, una semana -, previo a la verdadera fecha en que habrá de conocer el resultado. Estos cambios internos pueden provocar alteraciones importantes en los procesos orgánicos: constricción de vasos sanguíneos y del tracto digestivo, aumento de glóbulos rojos en el torrente circulatorio, así como del flujo de epinefrina (adrenalina) y del contenido de azúcar en la sangre. El modelo psicosomático intenta descubrir cómo estas reacciones fisiológicas y otras son inducidas por los procesos psicológicos. Asimismo, pretende determinar las reacciones fisiológicas y los procesos psicológicos que guardan relación.

Desafortunadamente, según Lachman (1972), Dunbar, Alexander y Grinker, citados por Matteson (1989), el modelo psicosomático no ha sido muy difundido, con lo cual no ha sido posible presentar en gran medida sus hallazgos de forma que pudiera beneficiar a los gerentes o docentes. Sin embargo, autores como Travers y Cooper (1997) e Ivancevich (1989) afirman que, con una mayor difusión y profundización, este modelo podría constituirse en un interesante y abundante marco de referencia del que

puedan surgir cursos de acción para el ámbito laboral y gerencial administrativo – institucional.

Con todo, podemos decir que, a pesar de las deficiencias presentadas por este modelo, los aportes son realmente fundamentales para conocer más acerca del estrés y cómo hacerle frente.

A continuación, se presenta la Tabla 1 que sintetiza los modelos del estrés, presentados por Ivancevich (1989), según la perspectiva psicosocial.

Tabla 1

Modelos del estrés según la perspectiva psicosocial

| | Modelo de Adaptación | Modelo Ocupacional | Modelo de Ambiente Social | Modelo Psicosomático |
|--------------------------------|---|---|-----------------------------------|--|
| Precursor/Representante | Mechanic (1972) | House (1974) | French y Kahn (1962) | Matteson (1989) |
| Concepción de estrés | Respuestas de incomodidad en situaciones particulares | Respuesta subjetiva producto de la interacción de condiciones sociales y características personales | Efectos del trabajo en la salud | Consecuencias patológicas del cuerpo, debido a tensiones y sobreesfuerzo |
| Características | No aborda situaciones organizacionales, sí situaciones particulares que inciden directamente en el desempeño y labor realizada por el trabajo | No incluye variables organizacionales específicas. El modelo está enfocado a presentar los efectos del estrés ocupacional | Incluye factores organizacionales | Permite descubrir cómo las reacciones fisiológicas y otras son inducidas por los procesos psicológicos |

Fuente: elaboración propia

2) La perspectiva organizativa: que se centra en que las causas del estrés/ Síndrome de Burnout se originan en tres niveles distintos: el individual, el organizativo y social (Cherniss, 1980), citado por Ivancevich (1989). El desarrollo del Síndrome de Burnout genera, en los profesionales, respuestas al trabajo, que no tienen que aparecer siempre, ni junta, como la pérdida del sentido del trabajo, idealismo y optimismo, o la carencia de simpatía y tolerancia hacia los clientes e incapacidad para apreciar el trabajo como desarrollo personal.

Es aquí donde se enmarcan las teorías de acción o de relaciones humanas, según Gento (1994). Estas centran su atención en la conducta de los individuos, así como colocan su principal interés en el bienestar de las personas que trabajan en una determinada institución y no en la producción. Estamos, pues, ante la Gestión de Recursos Humanos (GRH), según Ivancevich (1989), la cual es una función que llevan a cabo las instituciones para el aprovechamiento más efectivo del personal en el logro de los objetivos de la organización. Hoy en día, a diferencia de épocas pasadas, gracias al reconocimiento creciente de la importancia crucial del personal, la GRH se ha ido convirtiendo poco a poco en la protagonista principal para la formulación de planes estratégicos.

En este sentido, un aspecto fundamental en estas teorías es el rol de los miembros en la organización, que viene definido por las tareas y responsabilidades que se les atribuyen. Asimismo, son importantes las contribuciones, mencionadas por Gairín y Darder (2000), en relación con lo hecho por Maslow (1975), acerca de motivación y liderazgo; Elton Mayo (1933), quien considera el respaldo y clima organizacional; y Mc Gregor (1960), quien pone de relieve la importancia del carácter humano de los miembros de toda empresa – institución.

3) La perspectiva histórica: es un fruto de los estudios realizados por Saranson (1982), citado por Ivancevich (1989), sobre las consecuencias de los rápidos cambios sociales en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial en el trabajo y las condiciones laborales. Aquí se enmarca el modelo de combate y el de desastre. En el primero, según Basowitz (1955) y sus colaboradores, citados por Ivancevich (1989), se alude a un modelo de estrés basado en un estudio de soldados en combate. Definieron la ansiedad como una experiencia consciente y comunicable de intenso temor. Estos sentimientos surgen, en general, cuando se ve amenazada la integridad del organismo. Teóricamente, cualquier estímulo se considera como amenaza potencial para el organismo y podría producir ansiedad. En el modelo de combate, los estímulos se localizan a lo largo de un continuo. Por un lado, se trata de estímulos que solo tienen significado para un individuo o para poca gente; por el otro, son estímulos que, debido a su intensidad y carácter explícito de amenaza para las funciones vitales, probablemente sobrecargan la capacidad de ajuste en la mayoría de las personas. Basowitz emplea esta idea para determinar como estresantes ciertos tipos de estímulos del combate sin tener en cuenta las respuestas. Se supone que dichos estímulos son estresantes, aun cuando los investigadores reconocen que aquellos pueden provocar diversas respuestas individuales. Este modelo se ha usado para explicar las respuestas de grupos de combatientes sometidos simultáneamente a condiciones de extremo rigor, así como en aquellos trabajos que implican un elevado índice de estrés por su naturaleza misma (docentes, doctores, policías, entre otros).

Por su parte, una deficiencia observada en el modelo de Basowitz alude a que, implícitamente, considera que lo que resulta estresante para una persona es fácilmente y muy probable que también lo sea en otras, lo cual es parcialmente cierto, pues existen semejanzas pero también diferencias individuales y cada una de estas forman parte e interactúan en el trabajo.

A pesar de la deficiencia mencionada, consideramos interesante este modelo en cuanto nos permite explicar las respuestas de los docentes en

condiciones de extremo rigor (exceso de trabajo, cansancio, elevado número de horas de trabajo, entre otros). Por su parte, para el modelo de desastre, Janis (1954), citado por Moscoso (1994), ha propuesto un modelo explicativo del estrés, que analiza las respuestas psicológicas de los individuos durante los eventos traumáticos. Las variables y relaciones presentadas se basan en la investigación de este autor acerca de víctimas de ataques aéreos en tiempos de guerra, y sobre pacientes en la etapa previa a las intervenciones de cirugía mayor. El modelo de desastre de Janis consta de tres segmentos principales: el evento desastroso, la respuesta psicológica a este por parte de los individuos, y los determinantes intrapsíquicos y situacionales de tales respuestas.

La manera exacta en que una persona responde al evento desastroso depende de factores como sus expectativas previamente formadas en cuanto a las formas de evitar situaciones peligrosas; la cantidad y calidad de un entrenamiento previo, que la persona haya recibido con respecto a estrategias defensivas y tácticas para afrontar peligros, niveles crónicos de ansiedad e intensidad de las necesidades de dependencias personales; y, finalmente, la percepción, por parte de la persona, del rol que desempeña en la situación correspondiente. En este sentido, según Travers y Cooper (1997), el estrés docente se enmarca en este último al sentir o desarrollar un mayor grado de estrés al pensar cómo desarrolla su rol docente y desempeño en cada una de las situaciones correspondientes dentro de la institución.

El modelo de Janis se ocupa exclusivamente de eventos, cuya naturaleza es en extremo traumática cuando la mayoría de los eventos relacionados con el trabajo no propician este nivel de trauma. El modelo referido no ofrece mayores sugerencias a los gerentes o docentes para enfrentarse al estrés organizacional o surgido en el trabajo; sin embargo, permite adquirir conciencia, según Janis y Cooper, del rol que desempeña el docente, el cual podría derivarse en un intento de "metacognición – evaluación" por parte de la persona implicada.

4.2 Teoría Conductual Cognoscitiva del Estrés (Anderson e Iwanicki)

Es una teoría de la Psicología, con una historia, epistemología y metodología particular, que se centra en el análisis de los procesos biológicos, de aprendizaje, cognoscitivos, motivacionales, emocionales y afectivos del ser humano, teniendo en cuenta la etapa del ciclo de vida en que se encuentra y los contextos en que se desarrolla. Es un enfoque con una visión proactiva, evolutiva y ecológica del ser humano y sus entornos.

La concepción de ser humano y en especial del “estresado” desde la perspectiva del Análisis Conductual Cognoscitivo del estrés ha pasado del modelo estricto de modificación de conducta, control de contingencias e intención pura por “adaptar” a la persona, entre muchas otras concepciones de corte clásico, a un modelo renovado que concibe al ser humano en general o al “estresado” en particular desde una perspectiva integral donde se conjuga una serie de procesos psicológicos (biológicos, de aprendizaje, cognoscitivos, motivacionales, afectivos y emocionales) que se expresan en el comportamiento, en calidad de emergentes o resultantes.

Esta consideración parte de la premisa fundamental, que, en algún momento, señaló Albert Bandura en su libro *Pensamiento y Acción*, “el aprendizaje es omnipresente”. Por esto, siguiendo a Anderson e Iwanicki (1984) y Arón y Mélicic (2000), el objetivo principal de cualquier intervención conductual cognoscitiva es procurar el desarrollo de las potencialidades del ser humano con miras al mejoramiento de su calidad de vida. Esto es posible por medio de la creación de nuevas situaciones de aprendizaje que faciliten y favorezcan la resolución de problemas, la toma de decisiones, el afrontamiento de situaciones conflictivas e incluso de aquellas que caen en el campo de las psicopatologías, entre otras, para devolverle al ser humano “estresado” el sentido de apropiación de su vida, con la intención de alcanzar su crecimiento personal.

Se trata, por tanto, de una visión holística, que asume al ser humano estresado en su complejidad e integralidad, que deja de lado cualquier dualismo de orden filosófico, para creer en la interrelación de los distintos procesos psicológicos, adoptando un enfoque de sistemas. El ser humano es un sujeto activo, capaz de construir su propia vida, de actuar sobre ella y decidir por propia iniciativa cual será el camino que quiere recorrer. Esta es, precisamente, la primera claridad y certeza que debe tener presente cualquier persona, grupo o comunidad, objeto de una intervención de corte conductual.

Esta noción de interacción con el contexto hace que el estresado adquiera, consolide y construya los comportamientos que conforman su repertorio conductual preferencial, conservando la posibilidad de ser cambiante y concediéndole la oportunidad de realizar ajustes a su sistema personal. De esta forma, se procura el bienestar en las distintas dimensiones que lo conforman y en las diversas áreas, esferas, ámbitos y contextos de su vida.

Pretende que el estresado reconozca que él es su experiencia, su historia de vida, de aprendizaje. Según Anderson e Iwanicki (1984), está provisto de habilidades, recursos, saberes, emociones, afectos, necesidades y motivos, que lo hacen capaz de actuar en interacción con su nicho ecológico, acorde con las experiencias propias de su ciclo de vida, anticipándose y siendo consciente de sus debilidades para intervenir sobre ella con nuevos conocimientos, de forma proactiva.

Epistemológicamente, la concepción de realidad del ser humano incide, directamente, en el método de un sistema teórico en particular. Por ello, el Analista Conductual Cognoscitivo del estrés concibe de esta manera al ser

humano/estresado y, por ende, actúa en congruencia cuando se trata del quehacer psicológico.

4.3 Teoría Transaccional o Interaccional del Estrés (Berne, Lazarus y Folkman)

Según la teoría transaccional o interaccional del estrés es preciso tener presente que la velocidad de los avances tecnológicos hace obsoleta hoy la innovación de ayer; la Ciencia que se está aprendiendo hoy no se sabe hasta cuándo será cierta. Todo cuanto ocurre nos obliga a desafiar los paradigmas que de algún modo nos ayudaron a determinar nuestra vida, y, ante ello, debemos encontrar y establecer nuevos paradigmas, nuevos rumbos, nuevos procesos.

La globalización, determinada por el increíble milagro de la comunicación inmediata de todo el mundo con todo el mundo, está derrumbando las más sólidas culturas, transformando hábitos y costumbres ancestrales, e incluso poniendo en entredicho parámetros que parecían incommovibles.

Prácticamente todas las instituciones están siendo sacudidas por estos acontecimientos y esto trae como consecuencia que las relaciones interpersonales, de las que se nutren las Instituciones, se replanteen continuamente sobre otras bases, y a través de nuevos abordajes.

La persona tiene que encontrar nuevas formas de conocerse, comprenderse, analizarse, reestructurarse, para poder relacionarse exitosa y fructíferamente con otras personas a quienes también tiene que abordar de nuevas formas para comprenderlas y predecir sus conductas. Esto implica que hemos de reencontrar el concepto y la dinámica de la relación entre personas, entre otras cosas para comprender, combatir y superar las grandes pandemias del momento como la violencia, el fanatismo, la miseria, la corrupción y todos aquellos males/problemas que hasta hace algún tiempo no se consideraban como tales o simplemente no se presentaban en las dimensiones en que hoy los percibimos: el estrés, la presión, los conflictos interpersonales, la baja autoestima, la depresión, entre otros.

El Análisis Transaccional del estrés, según Lazarus y Folkman (1984), es una teoría de la personalidad y de las relaciones humanas (Teoría Psicológica Humanista de la conducta individual y social) sencilla, objetiva y eficaz con una filosofía propia que, en la actualidad, se aplica para la psicoterapia, el crecimiento y el cambio personal u organizacional en numerosos campos. Sus conceptos se expresan por medio de un vocabulario sencillo y original, buscando ante todo la comprensión de los fenómenos por parte de todos (profesionales y clientes). Sus modelos de análisis son universales. Sus explicaciones son intencionadamente fáciles y próximas a las vivencias inmediatas de las personas. El Análisis Transaccional del estrés estudia la persona en relación con su contexto y concibe al estrés como un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el medio y afirma que, para su gestión, es necesario entender y considerar esta vinculación.

Siguiendo a Lazarus y Folkman (1984), el Dr. Eric Berne (1910-1970), médico psiquiatra, fue el fundador, principal creador e innovador del Análisis Transaccional. Ya hacia los 50-60, se consideró Teoría del Análisis Transaccional del estrés. Berne elaboró su modelo a partir de sus observaciones en la psicoterapia de grupo a principios de los años cincuenta. En su elaboración, reconoce la influencia de sus maestros Paul Federn y Erik Erikson, con quienes se psicoanalizó. Siempre fue respetuoso con las teorías psicoanalíticas en las que se formó. Se rodeó de un equipo de colegas y organizó regularmente unos seminarios en San Francisco, California, para compartir sus experiencias como terapeutas de grupo y con vistas a desarrollar un modelo de "psiquiatría social" basada en el estudio de las interacciones entre las personas, que llamó Análisis Transaccional. Luego, esta teoría pasó a ser difundida por sus más actuales seguidores Lazarus y Folkman (representantes más sobresalientes de la Teoría del Análisis Transaccional del Estrés), así como divulgada, aplicada y enriquecida desde entonces por los cinco continentes mediante libros, conferencias, congresos y numerosos eventos científicos. Dicha teoría resulta ser:

- . Potente (porque impacta por la información que moviliza y las técnicas que aplica),
- . Objetiva (porque se basa en la observación de hechos registrables),
- . Clara (porque no cae en tecnicismos ni usa términos complicados),
- . Sencilla (porque está concebido para ser entendido aún por un niño de 8 años),
- . Eficaz (porque permite la comprensión inmediata de la conducta y aplicación de cambios estables),
- . Predictiva (porque sus técnicas facilitan prever las posibles conductas individuales y grupales),
- . Preventiva (porque la comprensión que brinda permite prevenir reacciones y conductas inadecuadas) e
- . Integrativa (porque dentro de su marco referencial es posible y fácil integrar conceptos y técnicas de otras disciplinas).

La filosofía del Análisis Transaccional, basada en la filosofía humanista, parte del principio de que “todos nacemos bien”. Berne decía metafóricamente “todos nacemos príncipes y princesas”. Después, en nuestras relaciones con los demás, tomamos decisiones autolimitadoras con las que nos convertimos en “sapos o ranas encantadas”. Pero básicamente "Yo soy OK - Tú eres OK" como persona. Soy una persona digna de confianza y respeto básico en mí mismo y en el otro.

El segundo principio, según Lazarus y Folkman (1984), en que se basa el AT es que todos tenemos un cierto potencial humano determinado por los condicionamientos genéticos, circunstanciales de salud, y sociales de origen y procedencia, pero un cierto potencial humano, que podemos desarrollar.

Las limitaciones externas al desarrollo de nuestro potencial humano, y sobre todo las limitaciones internas decididas tempranamente, producen la infelicidad, la autolimitación de las habilidades personales para resolver problemas y enfrentarnos a la vida y en definitiva la patología. De modo que yo soy responsable de mi vida y decido lo que es bueno para mí.

El Análisis Transaccional del estrés, siguiendo a Lazarus y Folkman (1984), es un modelo decisional de la personalidad que permite, se utiliza de diversas maneras y ofrece variados beneficios. En este sentido, permite:

. Comprender cómo entramos en relación con los otros, lo que buscamos en nuestras relaciones y cuáles son nuestras raíces ocultas que nos hacen reaccionar de manera repetitiva.

. Sentir y tomar conciencia de qué es lo que pasa en nosotros y, por tanto, de qué necesitamos, deseamos y cuáles son nuestras metas.

. Actuar y tomar la iniciativa para poner en marcha los cambios personales, relacionales u organizacionales. Utilizar los permisos, protecciones y la potencia necesarios para alcanzar nuestro desarrollo y evolución.

Asimismo, el Análisis Transaccional del estrés se utiliza principalmente en:

- Psicoterapia: individual, de pareja, de familia, en grupo.
- Orientación (Counselling): personal, familiar, relacional, vocacional, etc.
- Empresa y organizaciones: consultoría, desarrollo organizacional, cultura organizacional, trabajo en equipo, dirección de personas, comunicación, etc.
- Trabajo social: exploración de recursos, apoyo y orientación social, integración y marginación, reinserción social, etc.
- Relación de ayuda: asistencial, clínica, familiar, voluntariados, etc.

- Pedagogía: educación, reeducación, orientación e integración escolar, desarrollo humano, etc.
- Formación: de padres, profesores, educadores, profesionales, vendedores, consumidores, amas de casa, adolescentes, parejas, dirigentes, etc.

El Análisis Transaccional del estrés ofrece a cualquier persona:

- Formación básica, sencilla y clara en aspectos psicológicos esenciales como la personalidad, la comunicación, las necesidades humanas, los sentimientos y emociones, las actitudes, la dinámica de grupos, etc.
- Instrumentos útiles para explicar los comportamientos propios y de los otros para poder basar de forma sólida las estrategias de relación y cambio.
- Opciones y medios efectivos para poder dar alternativas a los conflictos que se producen en las relaciones interpersonales.
- Modelos de referencia para la observación, auto-observación y el crecimiento personal y profesional.
- Experiencias vivenciales individuales y grupales que abren nuevas perspectivas en la comunicación personal y en la solución de problemas.

5. Importancia del control del estrés

Para la mayoría de los adultos empleados, según Ivancevich (1989), el trabajo representa un compromiso de tiempo. Idealmente, este tiempo debe ser satisfactorio, debe contribuir a la calidad de la vida del individuo, debe respetar la salud y dejar al individuo el tiempo necesario para descansar y para hacer uso del tiempo de ocio. Desgraciadamente, esto no siempre es así. Para los trabajadores, el ambiente de trabajo contiene numerosas fuentes de tensión, ansiedad, frustración y conflicto. En lugar de brindar satisfacción, es frecuentemente fuente de insatisfacción. En lugar de contribuir al crecimiento, lo inhibe. En lugar de respetar la salud, con frecuencia

sirve como catalizador para los problemas de salud física y mental. Y en lugar de permitir el tiempo de ocio individual, puede convertirse en un compromiso de tiempo central, que desvirtúa el desarrollo del tiempo libre.

Por estas razones, según Travers y Cooper (1991), Ivancevich (1989), entre otros, el manejo del estrés es de tanta importancia. Ya sea que su medición se haga en términos de salud y la felicidad humanas, o en términos de la efectividad o la eficacia organizacionales, el estrés es una variable de importancia que las organizaciones no se pueden dar el lujo de pasar por alto. Se estimó que, a mediados de la década de los setenta, el estrés se convirtió en el problema de salud más extendido en Estados Unidos, superando las tasas de incidencia del catarro común. Además, a diferencia del catarro común, el locus de gran parte de este brote, puede encontrarse en las organizaciones. Debido a la creciente complejidad de los trabajos, a los rápidos cambios en la tecnología y al creciente cambio de las estructuras organizacionales, el estrés es un problema que probablemente veremos intensificarse en los años próximos.

Un gerente eficaz nunca ignora un problema de rotación de personal o de ausentismo, una baja en la calidad o cantidad de la producción o cualquier otro síntoma de que las metas de la organización no están siendo alcanzadas en la forma más eficaz y oportuna. El gerente eficaz, de hecho, ve estos acontecimientos como síntomas y va más allá de ellos para identificar y corregir las causas subyacentes. Sin embargo, el gerente probablemente reconocerá como causas subyacentes únicamente aquellas que se le enseñó a reconocer, y se da el caso de que el estrés no está en la lista de posibles sospechosos por lo que no se le diagnostica ni prescribe.

De ahí la importancia que cobra el poder controlar el estrés, ya que es posible conocer de qué maneras hay que hacerles frente a los malestares físicos, psíquicos, mentales, emocionales que inciden directa o indirectamente en el nivel personal u organizacional – institucional.

CAPÍTULO II: GESTIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE

En este segundo capítulo, referido a la gestión del estrés docente, trataremos, en un primer momento, acerca de la definición que planteamos de gestión. Sin embargo, para aludir a esta, mencionaremos algunos alcances y delimitaciones previos. En primer lugar, es preciso mencionar que la gestión a la que aludiremos estará enmarcada en la gestión en el campo educativo por tratarse específicamente de la gestión del estrés docente en el ámbito universitario. En segundo lugar, no pretendemos profundizar en el tema propiamente de gestión, pues, como es sabido, este es muy amplio y además este hecho no aludiría a los objetivos propios de la presente investigación. Lo que haremos es abordar el tema de gestión del estrés docente universitario principalmente desde la gestión de los recursos humanos desde la perspectiva organizativa presente en la Teoría del Estrés/Burnout, cuyos principales exponentes son Freunderberger, Maslach, Travers, Cooper e Ivancevich. Sin embargo, es preciso mencionar que, al aludir, en mayor medida, a la Teoría del Estrés/Burnout y a sus autores, no se está excluyendo a las otras dos teorías mencionadas ni a sus respectivos autores, los cuales, dependiendo el caso, denotan mayor incidencia en factores personales, sociales u organizacionales.

Seguidamente, y continuando con el desarrollo de este segundo capítulo referido a la gestión del estrés docente, haremos alusión a las políticas/sugerencias para gestionar el mencionado estrés, dentro de las cuales haremos alusión a las políticas individuales y organizacionales. En este sentido, por un lado, dentro de las primeras, abordaremos la meditación, revisión del estado del organismo (biorretroalimentación), el ejercicio, entre otras políticas individuales. Por su parte, dentro de las segundas, abordaremos el análisis y clasificación del rol, el clima de la organización, la administración por objetivos o competencias, el ambiente físico, entre otras políticas organizacionales.

A continuación, detallaremos el primer aspecto referido a la definición propuesta para el concepto de gestión del estrés docente.

1. Delimitación/definición de gestión del estrés docente

Compartimos lo dicho por Casassus (2000) en que somos conocedores de la relevancia adquirida por la Gestión Educativa en la última década. En este sentido, podemos ser testigos de que, “En América Latina, se ha pasado de la perspectiva de la administración a la de la Gestión” (2000: 5), razón por la cual se hace necesario hoy más que nunca el gestionar el estrés docente a favor de los objetivos y metas de la organización – institución – aula.

En el caso de esta gestión (gestión educativa), según Germaná (2000) y Gairín et al (1996), nos confrontamos con un problema especial que es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos y, por ello, en el ámbito de la educación, el contexto interno o, al menos, parte del contexto interno, en este caso particular dado por los docentes, tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización. Esta es una situación propia de la educación y organizaciones vinculadas con esta que no se da en otras organizaciones. En este sentido, desde nuestro punto de vista, entendemos la gestión como la generación de las condiciones para que el futuro educativo que se desea alcanzar sea posible. Además, concebimos a la gestión como un proceso que comprende determinadas funciones y actividades laborales que se deben llevar a cabo a fin de lograr los objetivos de la institución.

Asimismo, respecto de la gestión, cabe mencionar, según la información publicada en la página Web de la Pontificia Universidad Católica del Perú (s/f), que esta la concibe como el soporte administrativo y gerencial necesario para el desarrollo de las actividades académicas y el logro de los fines que la Universidad persigue. Está integrada por tres líneas de actividades que son las siguientes: la gestión del personal, en la cual se encuentra enmarcado nuestro tema de investigación; la gestión económica y financiera; y la gestión de bienes

y recursos materiales. Se basa en los siguientes principios: eficiencia en la administración de los recursos materiales, económicos y técnicos; descentralización y desburocratización de la administración universitaria; y la flexibilidad para adaptarse al cambio. En este sentido, lo que busca dicha Universidad es establecer un sistema administrativo eficiente con planificación, evaluación y buenas relaciones laborales, de manera que facilite el logro de los fines institucionales con una continua innovación de los procesos administrativos y un uso racional de los recursos, teniendo como pilar básico la salud, bienestar y desarrollo de cada uno de los actores que forman parte de la mencionada institución.

Con todo, entendemos por gestión del estrés docente la creación de las condiciones para que el futuro educativo que se quiere lograr se concrete; es decir, es tener un proyecto que se desea lograr, para lo cual habrá que ir minimizando y solucionando los problemas existentes y las necesidades de ajuste que dan lugar a un estado de tensión o amenaza y que exigen cambios y adaptación en los docentes. Pero, esta gestión se enmarca en la Gestión de los Recursos Humanos (GRH), aplicados específicamente a la gestión en el aula. Ante ello, es preciso mencionar que la Gestión de Recursos Humanos (GRH), según Ivancevich (1989), es una función que llevan a cabo las instituciones para el aprovechamiento más efectivo del personal en el logro de los objetivos de la organización. Hoy en día, a diferencia de épocas pasadas, gracias al reconocimiento creciente de la importancia crucial del personal, la GRH se ha ido convirtiendo poco a poco en la protagonista principal en la formulación de planes estratégicos. Precisamente, siguiendo la línea de la Gestión de los Recursos Humanos presente en las teorías de acción o de relaciones humanas dentro de la perspectiva de gestión organizacional de la teoría del Estrés/burnout de Freunderberger, Maslach, Travers, Cooper e Ivancevich aludida en el acápite referido a las teorías, pasaremos a detallar a continuación los aspectos y posteriormente las políticas para gestionar el estrés docente.

2. Políticas para gestionar el estrés docente

A pesar de que es aún muy poca la información existente en relación con aspectos a considerar para gestionar el estrés docente en el ámbito universitario, presentamos a continuación algunos de estos vinculados directamente con los docentes (ámbito académico).

Para gestionar el estrés docente universitario, lo más recomendable es velar por la promoción del eustrés (buen estrés o tensión normal) y prevención del distrés (tensión excesiva, ruptura del equilibrio), los cuales, como lo mencionan Guerrero (2000), Sánchez y Maldonado (2003) y Rey y Bautista (2007) al considerar que deben ser entendidos en términos multidisciplinarios, “integrando y haciendo uso activo de los conocimientos, por lo que se deduce que una visión amplia debe ser integral para atender la condición humana multidimensional en sus seis dimensiones: física, emocional, mental, social, valórica y espiritual” (Rey y Bautista, 2007: 269-270).

2.1 Políticas individuales

En términos generales, considerando el ámbito individual, Guerrero (2000), Travers y Cooper (1997), Moriana y Herruzo (2004), entre otros, proponen un abordaje integral, activo, interactivo e interretroactivo, que contemple aspectos disciplinarios, multidisciplinarios e inter- y transdisciplinarios. En el aspecto disciplinario, se ubican las causas, los síntomas, la interconsulta y la evaluación clínico y holístico en general – particular; en el aspecto multidisciplinario, se abordan los aspectos humanos de la persona, es decir, las dimensiones que la conforman y que inciden en la búsqueda de una personalidad sana: física, emocional, mental, social, valórica y espiritual; finalmente, el aspecto inter- y transdisciplinario alude a la búsqueda de la salud integral e integrada que enfatiza la sinergia, la cual es aquella que brinda la mejor respuesta terapéutica (vinculación directa entre cada una de las dimensiones aludidas).

Además de lo antes mencionado, se encuentran:

2.1.1 La meditación

La meditación, de una u otra forma, es una técnica virtualmente universal. Casi todos nosotros dedicamos un poco de tiempo de vez en cuando para reflexionar sobre nuestra vida, y ocasionalmente soñamos despiertos. Estas actividades pueden considerarse como posibles formas de meditación. Orar, escuchar música u observar una puesta de sol son otros ejemplos. Cualquier cosa que desvíe nuestros procesos mentales de las preocupaciones cotidianas puede considerarse como una forma de meditación. Las formas de meditación que han alcanzado popularidad últimamente se derivan de las filosofías orientales. La primera, entre estas, por lo menos en popularidad, es la meditación trascendental. Esta es una de las técnicas de meditación más simples, que no requiere de compromiso filosófico alguno, de posturas o posiciones especiales, de dietas únicas o adornos externos de ninguna clase. Su simplicidad puede explicar en parte su popularidad entre el público estadounidense. Sus partidarios argumentan que ayuda al individuo a ser una persona más relajada y productiva, al reducir el estrés, aliviar la tensión y aumentar la eficiencia, la salud y la creatividad.

La meditación trascendental utiliza la *mantra*, que es una sola palabra o sonido en la que se concentra el meditador para cerrar el paso a otras distracciones. El proceso real de meditación es bastante simple. Una vez seleccionado un sitio con el mínimo de distracciones, el meditador asume una postura cómoda, se concentra en su mantra y entra en un estado en el que, tanto el relajamiento físico como mental, se encuentra en máximo nivel. La elección del sitio es muy importante. Si se está en casa, debe ser fuera del alcance del teléfono o algún equipo de música. Si se trata de la oficina, debe ser en el momento en que haya la menor probabilidad de interrupción. Idealmente, se suspenderían las llamadas telefónicas y las visitas no programadas. La frecuencia y duración de las sesiones de meditación varían, pero lo recomendable es practicar la meditación trascendental dos veces al día de 15 a 30 minutos cada vez.

Han sido asociados múltiples resultados positivos con la práctica de la meditación (la trascendental y otras), a saber: la reducción del pulso, un consumo más bajo de oxígeno y la disminución en la presión sanguínea sistólica y diastólica. Kuna (1975), mencionado por Travers y Cooper (1997), revisó la bibliografía relativa a la investigación de la meditación trascendental como técnica para manejar el estrés laboral. Encontró pruebas de que la meditación trascendental tenía un efecto positivo sobre la adaptación al trabajo, el desempeño en el trabajo, la satisfacción con el mismo y la disminución de la ansiedad. Kuna concluyó que la meditación trascendental era una estrategia efectiva para manejar el estrés y promovía la resistencia a él, sirviendo, por lo tanto, como una medida de prevención y remedio.

2.1.2 Revisión del estado del organismo (biorretroalimentación)

Aunque gran cantidad de interés del público en la revisión del estado del organismo (biorretroalimentación) se suscitó hace algunos años, muy pocas usan el equipo e biorretroalimentación en casa o en la oficina. En realidad, no hay nada nuevo sobre la biorretroalimentación; tiene la misma edad que la humanidad. Cada vez que usted toma su pulso, revisa su ritmo respiratorio o se toca la frente para ver si tiene temperatura, está practicando la biorretroalimentación. Lo que es realmente nuevo es la instrumentación, las máquinas que detectan los procesos fisiológicos y nos dan información sobre ellos. Conceptualmente, el entrenamiento sobre biorretroalimentación se basa, según Shain y Kramer, citados por Zavala (2008), en tres supuestos: en primer lugar, que las funciones neurofisiológicas pueden ser vigiladas por aparatos electrónicos y retroalimentadas al individuo; en segundo lugar, que los cambios en el estado físico van acompañados por cambios en el estado emocional y viceversa; en tercer lugar, que el estado de relajamiento conduce al establecimiento del control voluntario de varias funciones fisiológicas.

El papel potencial de la biorretroalimentación, como técnica de manejo del estrés individual, puede verse en el tipo de funciones o procesos corporales que pueden, en cierto grado, someterse a control voluntario. Estas incluyen las ondas cerebrales, el pulso, la tensión muscular, la temperatura del cuerpo, la acidez estomacal y la presión sanguínea. La mayoría de estos procesos son afectados por el estrés. El potencial de la biorretroalimentación, entonces, es la habilidad para ayudar a inducir un estado de relajamiento y devolver las funciones corporales a un estado carente de estrés. Una ventaja de las técnicas de biorretroalimentación sobre las técnicas carentes de este recurso es que la información proporcionada brinda a los individuos datos precisos sobre las funciones del cuerpo. Al interpretar la biorretroalimentación, el individuo sabe, por ejemplo, qué tan alta se encuentra su presión y descubre, a través de la práctica, los medios para reducirla. Cuando el individuo tiene éxito, la retroalimentación proporciona información instantánea en ese sentido.

Aunque se requiere una mayor investigación con respecto a la potencialidad y a los beneficios de la biorretroalimentación, existen datos suficientes para concluir que puede ser de valor. Los mejores resultados se han dado en los problemas relacionados con el estrés. Numerosos estudios han mostrado que la biorretroalimentación ha tenido éxito para reducir, por ejemplo, la migraña y las jaquecas debidas a la tensión. En un estudio particularmente bien diseñado, los individuos aprendieron a regular su presión sanguínea en una sola sesión; también aprendieron a disminuir su pulso (tal vez el aspecto más interesante de todos), aunque estas dos cosas fueron independientes entre sí. Otra aplicación novedosa de la biorretroalimentación se refiere al manejo de los problemas gastrointestinales. Aquí, según Gorman y Camella (1972), citados por Travers y Cooper (1997), los individuos fueron entrenados para regular la producción de ácidos estomacales, que se encuentra asociada con la producción de úlceras.

La aplicación de la biorretroalimentación requiere de instrumentos. Existe una gran variedad de equipos de retroalimentación a la venta, pero gran parte de esta es de dudosa precisión y confiabilidad. Además, existe una amplia variedad en el

precio del equipo, con poca asociación aparente entre el precio y la calidad, por lo menos en el extremo más bajo de la escala de precios. El costo es un inconveniente relativo. Aunque pueden adquirirse entrenadores para la retroalimentación en precios que fluctúan entre los 20 y 25 mil dólares, gran parte del equipo de menos de 500 dólares carece gravemente de sensibilidad y precisión. Los individuos interesados en la biorretroalimentación deben proceder cuidadosamente en la selección de los instrumentos para ello.

2.1.3 El ejercicio

Los expertos en educación física han argumentado durante largo tiempo que una de las formas más fáciles y beneficiosas de suscitar un cambio favorable en el estilo de vida de una persona es dedicarse a alguna actividad sistemática de ejercicio. Muchos médicos piensan que el único indicador más importante de la salud es la resistencia cardiovascular, y que es lo que se puede lograr con el ejercicio, particularmente con actividades como el trote, el ciclismo y la natación. Hay pruebas irrefutables en el sentido de que el ejercicio adecuado, ampliamente practicado, es una fuerza positiva en la salud física y el bienestar. Pero, ¿qué hay en relación con los beneficios mentales? ¿Qué hay con respecto a la reducción del estrés? Las pruebas disponibles sostienen que el ejercicio es una efectiva herramienta contra el estrés e igualmente un contribuyente a la salud física. Quienes hacen ejercicio, reportan experimentar reducción de la tensión, aumento en la energía mental y una mejoría en el sentimiento de valor personal.

La investigación tiende a respaldar estos informes. En un estudio de los efectos del ejercicio, se dividió una muestra de hombres de edad madura en dos grupos. La mitad participó en un programa de ejercicios de diecinueve sesiones, que consistía principalmente en trotar; la otra mitad no participó en ejercicios. Ambos grupos fueron sometidos a prueba antes y después, usando un instrumento que producía puntuaciones para tres emociones del estrés como el estrés, la ansiedad y la hostilidad. Los que hicieron ejercicio, según Lynch, Folkins y Wilmore (1973), citados por Travers y Cooper (1997), mostraron

reducciones significativamente mayores en las tres emociones del estrés en comparación con el grupo de control que no hizo ejercicio.

Los procesos psicológicos y fisiológicos por medio de los cuales el ejercicio produce reducción del estrés han sido materia de mucha especulación. Se ha sugerido, por ejemplo, que ocurren cambios cuando un individuo se enfrenta a un desafío (como, por ejemplo, un programa pesado de ejercicios). El resultado positivo brinda una sensación de realización que, a su vez, permite mayores respuestas de adaptación a las situaciones de estrés. Ismail y Trachtman (1973), citados por Spielberg (1999), sugirieron que los beneficios de reducción del estrés son resultado de cambios bioquímicos y fisiológicos a causa del ejercicio. De acuerdo con esta postura, la mayor circulación hacia el cerebro aumenta la disponibilidad de glucosa, lo que como resultado una mejora en el transporte de oxígeno y, consecuentemente, en las funciones mentales. Independientemente de la explicación, las investigaciones sobre ejercicio y estrés respaldan fuertemente el hecho de que el ejercicio es una estrategia de manejo del estrés.

Sin embargo, es necesario hacer una advertencia. A diferencia de los otros métodos de manejo del estrés que hemos mencionado, existe un elemento potencial de riesgo implícito en el ejercicio. Nadie debe empezar con un programa de ejercicio pesado y menos el adulto promedio inactivo que rebasa los 35 años. El primer paso, absolutamente esencial, es ver al médico (idealmente, alguno dedicado a la medicina preventiva) y recibir asesoría profesional sobre un programa adecuado de ejercicio. Definitivamente, debe consultar a su médico antes de dar el primer paso en cualquier programa de ejercicio.

Hay muchas políticas o métodos de manejo del estrés, además de los tratados hasta ahora. Como ejemplo de la variedad de posibles técnicas o medidas, encontramos el diario sobre situaciones de estrés y el tratamiento sobre la base de medicamentos recomendados por algún médico. Asimismo, como lo

menciona Guerrero (2000), existen, en primer lugar, técnicas dirigidas a la adquisición de estrategias instrumentales, cuyo contenido comprende el entrenamiento en solución de problemas, habilidades de comunicación en general y, de modo específico, intervención para hablar en público, entrenamiento en habilidades sociales (asertividad) y en el manejo del tiempo; y, en segundo lugar, técnicas dirigidas a manejar emociones, que constan del entrenamiento en la expresión de emociones, manejos de sentimiento de culpa y el entrenamiento en técnicas de relajación. También existen técnicas cognitivas, autocontrol y actividades como aumentar la competencia profesional y distanciamiento mental fuera del horario laboral, el apoyo social, la exposición a situaciones de carácter positivo, los recursos utilitarios, las condiciones fisiológicas, actitud optimista y, en general, el estado de salud del sujeto.

2.2 Políticas organizacionales

Considerando el ámbito organizacional o institucional, siguiendo a Saravia (2002), Gairín et al (1996), Vandenberghe y Huberman (1999), Maslach y Jackson (1986), Gento (1994), Ivancevich (1989) y Santos (2002), mencionaremos las siguientes políticas para gestionar el estrés docente:

2.2.1 Análisis y clasificación del rol

La mayor parte de los estresores en la organización están basados en la forma en que los empleados ven su trabajo. ¿Es claro? ¿El tratar de hacerlo origina conflictos? ¿Es manejable? ¿Va de acuerdo con sus aspiraciones y estrategias de la carrera?

Según Gento (1994), la mayoría de estas preguntas dependen para su respuesta de información que requiere el ocupante del rol sobre la naturaleza, el alcance y el lugar del puesto, y la información que necesita el gerente sobre las

percepciones del empleado. Si se sospecha que los problemas a causa del rol son fuente de estrés en la organización, ¿qué mejor lugar para empezar a reunir información que el ocupante mismo del rol? Entre las preguntas hechas a los subordinados y que pueden ser ricas fuentes de información para reducir el estrés, están:

- . ¿Qué cree que se espera de usted?
- . ¿Qué espera usted de mí (su director, coordinador)?
- . ¿Qué información necesita para desempeñar bien su trabajo?
- . ¿Qué áreas, de existir estas, le preocupan en relación con la naturaleza y el alcance de su trabajo?

Las respuestas a estas preguntas pueden ayudar a informar mejor al empleado sobre el trabajo y a reducir los conflictos y ambigüedades. Alternativamente, en algunos casos puede ser necesario hacer cambios en las descripciones del puesto, en la división de las labores, en las relaciones jerárquicas estructurales o en aspectos similares del trabajo y su medio ambiente. Un director, coordinador o profesor, por ejemplo, es responsable de establecer una división de labores carente de ambigüedad para que sea comprendida. Usted, como director, coordinador o profesor, no puede tener la certeza de que es comprensible, si para ello no pregunta y observa.

Otro vehículo para enfocar los problemas con el rol tiene que ver con la sobrecarga. Según Saravia (2002), en la mayoría de los casos, el individuo sobrecargado lo sabe mejor que nadie. Los empleados pueden sentir un rechazo natural por comunicar esta información, por el temor de verse mal o ser clasificados de quejosos. El tipo de intercambio de información necesario para facilitar el análisis y el delineamiento del rol también debe ser útil para crear un ambiente en el que haya la menor indisposición para tratar los problemas de sobrecarga con los docentes. De hecho, las organizaciones pueden convertir en un

procedimiento de operación normal el que, cuando una persona esté sobrecargada, tenga tanto el derecho como la responsabilidad de decir no y encontrar una solución aceptable.

El análisis del rol vigente puede sugerir estrategias para elevar al máximo la correspondencia entre el ocupante del rol y el ambiente organizacional y de trabajo. La idea de correspondencia máxima, según French y Caplan (1973) y Kahn y Quinn (1964), nació de la investigación sobre estrés laboral, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Michigan. De acuerdo con los investigadores de Michigan, la correspondencia puede elevarse al máximo y, por tanto, reducir los estresores mediante la redefinición del papel del ocupante del puesto, la reducción de las condiciones de sobrecarga mediante un sistema para reasignar el trabajo, y procedimientos de institucionalización para reducir el estrés cuando se presente (como por ejemplo, la delegación de trabajo cuando se presenten las condiciones de sobrecarga). Harrison (1976), citado por Ivancevich (1989), hace una buena observación cuando enfatiza la necesidad de programas organizacionales que traten a los empleados como individuos.

Antes de abandonar este tema, existe un método de remodelar los roles, que ha generado el suficiente interés en la última década como para garantizar su mención específica. Estamos hablando del *enriquecimiento* del trabajo. El enriquecimiento del trabajo implica la redefinición y reestructuración del trabajo para que sea más significativo, desafiante e intrínsecamente gratificante para su ejecutante (enriquecimiento no debe confundirse con ampliación, relacionada principalmente con la adición de componentes a la tarea). En el contexto del estrés laboral, el impacto del enriquecimiento del trabajo se deja sentir en las recompensas, en la participación, en la utilización de las habilidades, en la sobrecarga del rol y en el tiempo. La lógica del enriquecimiento sostiene que la reestructuración o "carga" del trabajo puede hacerlo más intrínsecamente gratificante y desafiante. Por lo tanto, los ocupantes de los trabajos participarán más en tareas desafiantes, donde utilicen sus destrezas, sin estar sobrecargados con actividades rutinarias o insignificantes.

Sin embargo, es necesario tener en mente que la reestructuración de un trabajo para hacerlo más desafiante puede ser muy estresante para algunas personas. Muchos empleados se encuentran a gusto en sus actuales trabajos; no desean cambios. Una vez más, el gerente o coordinador debe percatarse de la situación de cada empleado y *actuar* en consecuencia.

2.2.2 Clima de la organización

Al igual que sobre el estado del tiempo, se alude al clima de la organización sin hacer nada al respecto. Clima es un término ambiguo que describe un conjunto de propiedades en el ambiente de trabajo, relacionado con las percepciones de los empleados acerca de la forma en que los trata la organización. Todo, desde los estilos de dirección hasta las políticas de retiro, ha quedado incluido alguna vez bajo el encabezado de clima. La argumentación de que las perturbaciones en el clima pueden ser una estrategia efectiva para el manejo del estrés se basa en el supuesto de que un "buen" clima contribuye a la satisfacción y a la sensación de encontrarse en un ambiente estimulante y que, probablemente, estos dos aspectos están asociados con los niveles reducidos de estrés. Como lo señalan Newman y Beehr (1979), citado por Gento (1994), las pruebas basadas en las relaciones entre factores del clima y estrés son especulativas y necesitan ser probadas empíricamente.

Los principales contribuyentes al tipo de clima que prevalece en una organización son las prácticas y filosofías ejercidas día con día por los gerentes. Las imperfecciones estructurales, el papeleo en exceso, la incapacidad para participar en la toma de decisiones, las comunicaciones pobres e ineficientes y las relaciones impersonales, son ejemplos de variables que contribuyen al clima y que son función de la dirección de la compañía.

Una variable del clima que ha recibido una buena cantidad de atención como reductora del estrés alude a la mayor participación en la toma de decisiones.

Según Flores (1981), los estudios han mostrado que la baja participación para algunos guarda relación con insatisfacción en el trabajo y amenaza por parte de este. La implicación sería la de que modificando el clima mediante una mayor participación, pueden lograrse resultados positivos. La palabra clave aquí es *pueden*. Deben tenerse en mente algunos posibles problemas. Tratar de alentar la participación, mientras se sigue siendo autocrático, provocará confusión y aumento en el estrés. Lo mismo sucederá si se alienta la participación y después se ignora. Si usted invita a la participación y después no hace nada con respecto de ella, se presentarán sentimientos de desconfianza y manipulación, lo cual provocará un aumento en el estrés.

El significado de las decisiones a las que se invita a participar a los empleados es, según Saravia (2002), otro punto de consideración. La mayoría de las personas no se encuentra particularmente interesada ni se siente mejor por participar en decisiones pertinentes a la ubicación del enfriador de agua o al número de cestos de basura que hay que comprar. El gerente que trata de alterar el clima mediante un programa de mayor participación, debe hacer las siguientes preguntas:

- . ¿Qué beneficios obtendrán, probablemente, los participantes y la organización?
- . ¿En qué áreas puede permitirse la participación de mis subordinados?
- . ¿Cuál es el significado y relevancia de las decisiones?
- . ¿Es esto algo que será visto positivamente por todos los miembros del personal?

Esta última pregunta da surgimiento a otro problema potencial. Algunas personas no desean una mayor participación. Cada situación es diferente. Habría que examinar a los empleados y examinar los estresores potenciales que podrían

estar operando. Con estos datos y las respuestas a las anteriores preguntas, se podría decidir el utilizar la participación o desecharla como posible reductora del estrés, según sea el caso.

2.2.3 Administración por Objetivos

La Administración por Objetivos (APO) es tal vez una de las técnicas de administración más ampliamente usadas y discutidas. Introducida por Peter Drucker (1954), según Ivancevich (1989), la Administración por Objetivos es tanto una filosofía de la administración como un proceso de administración que se centra en el establecimiento de metas, en la planeación de las medidas para alcanzar estas metas y en la revisión periódica del grado en que se han alcanzado. Vale la pena discutirla como estrategia para el manejo del estrés porque esta y otros programas similares, que se basan en el establecimiento de metas, fueron creados para mejorar o corregir muchas de las variables que hemos identificado como estresores organizacionales. Por ejemplo, al determinar conjuntamente el área de responsabilidad de un subordinado y establecer metas, se supone que gerentes y subordinados mejorarán sus comunicaciones, las aspiraciones que tienen para sus roles, el respeto mutuo, etc. Supuestamente, todo el mundo, el individuo, el gerente y la organización se benefician de ello. Aunque la aplicación real de la administración por objetivos no se encuentra tan libre de problemas como la teoría, puede ser un contribuyente efectivo en la reducción del estrés.

Podemos reducir al mínimo la probabilidad de fracaso y aumentar la probabilidad de éxito con un buen diagnóstico exhaustivo y con un buen trabajo. Desde la perspectiva de manejo del estrés, un primer paso de importancia, consiste en determinar los principales estresores, y si la administración por objetivos puede contribuir a hacer el trabajo necesario para corregidos. También es necesario capacitar a los empleados y preparados para los problemas que puedan presentarse (más papeleo, más reuniones entre supervisor y

subordinados, más franqueza). Los esfuerzos de la administración por objetivos que han tenido éxito en la reducción del estrés, funcionan teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) prestan atención no solo a las necesidades de la organización, sino también a las personas;
- b) incluyen una extensiva fase de capacitación y preparación, adiestrando a las personas con comunicación y cuestionarios;
- c) no son creados como cura para todos los males (concéntrese exactamente en los estresores a cuya caza va). No todos ellos pueden eliminarse o reducirse mediante un solo método;
- d) no abarcan demasiado en un principio.

Este último punto es de importancia. Una de las razones por las que la Administración por Objetivos se convierte en sí misma en un estresor, y con frecuencia sucede, es que algunos programas tienen diversos objetivos por abarcar, demasiadas reuniones entre gerente y subordinados y una tremenda cantidad de papeleo. Hemos encontrado que el "síndrome mucho de todo" es muy estresante. El empleado experimenta "sobrecarga de Administración por Objetivos". En lugar de tratar de resolver todo de una vez, es necesario usar una estrategia gradual. Suponga, por ejemplo, que la ambigüedad en el rol desempeñado, los conflictos y la sobrecarga son los principales estresores de los que usted, como gerente, se encuentra preocupado. El esfuerzo inicial de la Administración por Objetivos debe dirigirse a la minimización o reducción de estos estresores. Empezar en pequeña escala redituará en menor confusión, más entusiasmo y menos estrés.

2.2.4 El ambiente físico

Existen algunos estresores ambientales como la luz, el ruido, la temperatura, las vibraciones, el movimiento y la contaminación. La mayoría de las veces estas

variables son estresores, cuando las instalaciones físicas son viejas o parte de una operación, como por ejemplo de fabricación, donde el ruido, el calor u otros estímulos físicos son anormalmente intensos.

Existen, básicamente, solo dos formas de manejar los estresores del ambiente físico y, frecuentemente, ninguna de ellas es satisfactoria del todo. O se modifica el ambiente (se disminuye el ruido, se reduce el resplandor, etc.) o se protege contra los estresores a la gente que se encuentra en ese ambiente (utilizando tapones en los oídos, lentes oscuros, etc.). En la mayoría de los ambientes, y cuando es aplicable, la última medida ha sido tomada a causa del interés de la gerencia, de los directivos y por requerimiento de sindicatos y gobierno. A menudo, la primera medida también ha sido adoptada en el grado en que sea física, económica o técnicamente posible.

Lejos de modificar el ambiente o las personas, los directivos pueden modificar los efectos de los estresores negativos, haciendo cambios prudentes en las políticas normales de operación. De esta forma, el permitir descansos más breves, pero más frecuentes; renunciar a requerimientos de vestimenta acostumbrados; cambiar los horarios de trabajo; y brindar instalaciones adecuadas son ejemplos de las formas en que los efectos estresores del ambiente físico pueden reducirse, aunque ciertamente no eliminarse.

Un segundo aspecto del ambiente laboral que podría relacionarse con la producción de estrés debe ser mencionado. La disposición real del área de trabajo puede servir para facilitar o impedir el logro de los objetivos del trabajo y, consecuentemente, puede actuar como estresor. Un flujo de trabajo inoperante, a causa de deficiencias en la disposición física de personas o equipo, puede constituir una fuente de estrés. Frecuentemente, las personas con las mejores sugerencias con respecto a los cambios que es necesario hacer son aquellas afectadas día a día. El coordinador o director debería combinar sus

propias observaciones con la experiencia de aquellas personas que desempeñan las tareas en cuestión.

Según Guerrero (2000) y Sánchez y Maldonado (2003), debe considerarse la motivación del personal docente, autoestima, clima de la organización, mejorar las condiciones y el clima laboral, programas para el control del estrés, programas de formación inicial y permanente del profesorado y la intervención sobre aspectos organizativos y psicopedagógicos, delimitar responsabilidades adecuadamente, entrenar a los docentes a resolver situaciones de estrés, deslindar la ambigüedad de roles, salario satisfactorio, reconocimiento profesional, posibilidades de ascenso, formación sobre aspectos relacionados con la salud laboral del docente, desarrollo de una cultura preventiva y calidad de vida en el trabajo.

No puede recomendarse una política, estrategia o método único para manejar el estrés en todas las organizaciones. Hay muchos de estos que, usados prudentemente, podrían reducir el estrés. Si el rol del docente o la estructura de la organización no pueden cambiarse, o si una mayor información no constituye la respuesta, puede ser mejor adoptar políticas o métodos con mayor orientación hacia el individuo. El manejo de los estresores potenciales requiere de tiempo y paciencia por parte del director o coordinador. Requiere de un uso cuidadoso y prudente del diagnóstico de concientización y acción.

Tanto las políticas individuales como las que aluden a las organizacionales se han de insertar dentro de una planificación estratégica mucho más amplia que involucre la toma de conciencia del problema por parte del profesorado, el deseo y la corresponsabilidad de hacer algo de parte de la institución como a nivel personal.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Diseño de la investigación

1.1 Nivel o tipo de investigación: la presente investigación se encontró enmarcada dentro del nivel o esquema de investigación denominado, según Colás (2002); Hernández et al (2002); Encinas (1991); León y Montero (1999); y Aduato (1997), Investigación no experimental, transversal y descriptiva de conjunto - simple.

Es investigación no experimental, porque la investigación se realizó sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hizo a través de este tipo de diseño es observar fenómenos tal y como se dieron en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (2002:420), “En la investigación no experimental, no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos”. En un estudio no experimental, no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. Es decir, en la investigación no experimental, no hay ni manipulación intencional ni asignación al azar.

Asimismo, presentó un diseño transversal, porque los datos se recogieron en un solo momento temporal. Este diseño transversal o transeccional es uno de los tipos de diseño no experimentales. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

A su vez, dentro del diseño transeccional o transversal, se ubicó el diseño descriptivo para nuestro caso. Se le denomina investigación descriptiva (diseño transeccional descriptivo), siguiendo a Gay y River (1976), La Torre (1996) y Colás (2002), porque consiste en determinar ciertas características de individuos o grupos, de situaciones o de fenómenos. Tienen como

objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación. Este tipo de diseño nos presenta el estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos, etc. Este nivel de investigación implica algo más que la recolección y tabulación de datos. Supone un elemento interpretativo, la significatividad e importancia de lo que se describe. Por otro lado, se denomina estudio de conjunto, siguiendo a estos autores, porque estudia un número determinado de individuos correspondientes a un universo específico, en un momento dado. No se ocupa de las características de los individuos como tales, sino de las características comunes que definen al grupo. Este tipo de estudio es ideal para la investigación de actitudes, de problemas como anorexia, estrés (siendo esto último lo que pretende la presente investigación), ya que, en un tiempo relativamente corto, se puede reunir y analizar los datos, no siendo necesario el estudio de los individuos a través de un lapso determinado. Además, es investigación descriptiva simple, porque no busca relacionar o controlar variables, simplemente obtener información para tomar una decisión.

Asimismo, siguiendo a los autores antes mencionados, cabe mencionar que, por el tipo de estudio, se optó por no formular hipótesis. Al respecto, entendemos por hipótesis de trabajo, siguiendo a Encinas (1991), como aquella que se formula de manera provisional al iniciar una investigación y a partir de la cual y por una elaboración más afinada se logra formular otras u otras hipótesis que serán puestas a prueba.

1.2 Objetivos de la investigación:

- Objetivo general: Conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú

- Objetivos específicos:
 - Conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la PUCP en el curso de Redacción y Comunicación en las facultades de Estudios Generales Ciencias y Letras
 - Investigar cuáles son las presiones laborales que están presentes con mayor frecuencia en el docente universitario de pregrado de la PUCP en el curso de Redacción y Comunicación en ambas facultades
 - Proponer políticas/sugerencias para la gestión educativa universitaria sobre el estrés en los docentes

En el Anexo 1, referido a la Matriz de coherencia, se visualizan los objetivos, variables, indicadores e ítems relacionados con las secciones del instrumento.

1.3 Población y muestra: siguiendo a Travers y Cooper (1997), entendemos por población a todos los posibles miembros de un grupo de entre los cuales se extrae una muestra. En nuestro caso, la población la constituyeron todos los docentes de un determinado curso (Redacción y Comunicación) llevado a cabo en dos distintas facultades: Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras de la PUCP. Dichas facultades datan desde la década de 1970 y, desde su concepción han sido asumidas como una etapa de formación básica de los alumnos antes de acceder a las materias propias de cada Facultad. En todo el tiempo que comprende estos Estudios Generales (dos años), los estudiantes adquieren fundamentos culturales que les permitirán continuar con éxitos sus estudios.

Por su parte, siguiendo a Travers y Cooper (1997) y Buendía (1993), diremos que la muestra está constituida por las personas o cosas que se toman como un subgrupo que ejemplifica a un público más amplio. En nuestro caso, estuvo constituida por veinte docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias y en Estudios Generales Letras de la PUCP el curso de Redacción y Comunicación, los cuales son responsables del dictado de la parte práctica de la asignatura.

Además, cabe mencionar que la muestra fue no probabilística, es decir, no fue al azar. Esta fue elegida por la responsable de la investigación según ciertos criterios. Estos estuvieron dados por la accesibilidad a dicho grupo, así como por la naturaleza del curso y por el tipo de trabajo y dedicación que este amerita (se tuvo como requisito al menos seis horas de dictado semanales en la PUCP). En este sentido, los docentes se caracterizaron, porque, además de dictar la teoría propia para la elaboración de los ejercicios, se encargaron de la elaboración, aplicación y corrección de prácticas calificadas cada dos semanas (quincenalmente) y contaron con dos comisiones de aulas bajo su responsabilidad. Además, por un lado, cabe mencionar que estos se caracterizaron por no ser docentes de profesión, por tener una dedicación o carga docente de medio tiempo o tiempo parcial, lo cual quiere decir que no cumplen con las ocho horas de trabajo diario en la Universidad. Estos aspectos antes mencionados son los que los diferencian de otros docentes, los cuales poseen una dedicación a tiempo completo (40 horas semanales).

Si bien ambos grupos de docentes se encuentran en etapa inicial, de establecimiento/acomodamiento, son aún jóvenes (25 – 30 años) y gozan de poco tiempo en la enseñanza (2 – 4 años), los docentes que imparten la asignatura de Redacción y Comunicación en Estudios Generales Ciencias poseen ciertos lineamientos más estrictos en el cumplimiento y desarrollo de sus labores (asistencia con mayor tiempo de anticipación al inicio de las sesiones de clase, marcado por computadora, descuentos por tardanzas mínimas –no existen minutos de tolerancia para el registro de asistencia-, reuniones semanales/quincenales, entre otros), a diferencia de los docentes que imparten la asignatura en Estudios Generales Letras, los cuales gozan de mayor tolerancia en el inicio de sus clases, no poseen un marcado por computadora, no se ven afectados a los descuentos por tardanzas mínimas (poseen minutos de tolerancia), entre otros aspectos. Los profesores que imparten clases en Estudios Generales Ciencias poseen mayor número de alumnos (35 – 45 alumnos) en comparación con el número de alumnos a los que se imparte clases en Estudios Generales Letras (20 – 25 alumnos), lo

cual demanda un mayor trabajo en la corrección y mayores dificultades con las fechas de devolución de prácticas calificadas (poco plazo para la corrección de evaluaciones).

Siguiendo con la información publicada en la página Web de la Pontificia Universidad Católica del Perú (s/f), cabe mencionar que esta se concibe como una comunidad académica inspirada en principios éticos y valores católicos, creadora y difusora de cultura, saber y conocimiento, y promotora del cambio, dedicada a la formación integral de la persona para que ella haga del estudio un instrumento de su propia realización y se capacite para asumir y resolver problemas fundamentales inherentes al ser humano y la sociedad. En este sentido, su visión es la de liderar la formación universitaria en el país y ser reconocida internacionalmente como espacio promotor y generador de desarrollo. Esta se encuentra ubicada en la Av. Universitaria 1801, distrito de San Miguel, provincia de Lima. Está conformada por más de 15 000 estudiantes y 2 352 profesores. En la actualidad, cuenta con 10 facultades, con sus respectivos departamentos académicos y una escuela de graduados que ofrece 71 diplomados, 53 maestrías y 10 doctorados.

Además, la PUCP y sus Estudios Generales (Ciencias y Letras) poseen recursos informáticos acordes con las necesidades de los docentes y estos han sabido adaptarse a ellos y utilizarlos; sin embargo, es preciso mencionar que los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias el curso de Redacción y Comunicación poseen mayores facilidades de acceso a estos recursos que los docentes que dictan en Estudios Generales Letras, ya que, en esta última facultad, por lo general, es más difícil encontrar computadoras disponibles.

1.4 Descripción de técnicas e instrumentos de recolección de datos: cabe mencionar que se hizo uso de técnicas e instrumentos que nos ayudaron para la recogida de datos. Ante ello, es preciso referirnos a estas primeras, compartiendo lo dicho por Colás (2002:62), como “Las formas y modalidades en las que se pueden concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación”. Asimismo, nos aunamos a lo dicho por Aducci (1997:88), quien las define como “Los procedimientos, las

vías que ponen en relación al investigador con las fuentes de datos relevantes para indagar sobre el objeto de estudio”.

Además, en relación con las técnicas, se hizo uso de la encuesta. El motivo de esta decisión alude a que, a través de la encuesta, se consideró recoger los aspectos vinculados con el tema a tratar de una manera cabal, hecho que cubrió los objetivos propuestos.

Como es sabido, según León y Montero (1999) y La Torre (1996), la encuesta es entendida como una técnica de investigación destinada a conocer características de una población de sujetos a través de un conjunto de preguntas. Asimismo, siguiendo a Aducci (1997), la encuesta aplicada a nivel presencial o a distancia es la técnica más conocida por su amplia difusión y alcance. Es de gran uso para recoger opiniones, percepciones, actitudes, prácticas y sugerencias sobre tópicos muy específicos, acerca de los cuales las personas pueden manifestarse sobre la base de su propia experiencia y conocimiento. Por su parte, según León y Montero (1999) y La Torre (1996), la encuesta es entendida como una técnica de investigación destinada a conocer características de una población de sujetos a través de un conjunto de preguntas.

En este sentido, siguiendo a Pulido (1971), se propuso un procedimiento general para la realización de esta. Dicho procedimiento consistió en determinar la población y unidad muestral, en seleccionar el tamaño de la muestra, el contar con el material para realizar la encuesta, el organizar el trabajo de campo, el contar con un tratamiento estadístico y en contemplar la discusión de resultados. En nuestra investigación, hicimos uso de la encuesta estructurada, la cual fue aplicada de manera presencial. Esta contó con la formulación de las mismas preguntas, de la misma forma y orden a cada uno de los docentes. Consistió en un procedimiento uniforme y rígido que

requirió de respuestas para marcar y completar. La encargada de la aplicación de esta fue la responsable de la investigación.

Siguiendo a Sabino (1996), la ventaja principal de esta técnica residió en la gran economía de tiempo y personal que implicó, ya que en nuestro caso fue posible aplicarla directamente al grupo implicado. Asimismo, cabe mencionar que el procedimiento general del análisis de la información aportada por esta técnica será mencionado en el siguiente apartado referido a instrumentos, que, para este caso específico, lo constituye el cuestionario estructurado.

Entre los instrumentos, se aplicó el cuestionario estructurado. Este fue el instrumento aplicado para la técnica de la encuesta.

Procedimiento general del análisis de información:

Objetivo: conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado del curso de Redacción y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Descripción: se llevó a cabo a través de la formulación de las mismas preguntas, de la misma forma y orden a cada uno de los docentes; es decir, a través de un procedimiento uniforme y rígido que requirió de respuestas para marcar y completar.

El instrumento fue creado sobre la base del *Cuestionario sobre el estrés en la enseñanza* diseñado en el año 1992 y que se encuentra en Travers y Cooper (1997) e Ivancevich (1989). La primera, Cheryl Travers, es investigadora de psicología ocupacional y gestora educacional; el segundo, Cary Cooper, es catedrático de psicología organizacional; y finalmente, Ivancevich es experto en la gestión del estrés en el trabajo. Este cuestionario sirvió de base para la

creación del instrumento a utilizarse en la presente investigación, el cual pretende indagar, de manera específica, el nivel de estrés y las presiones a las que el profesor se enfrenta en su labor docente y que inciden en este estrés, para ser atendido posteriormente en beneficio tanto del maestro individual como de la profesión en general. En total, el nuevo instrumento contó con 55 ítems de preguntas tipo Likert, las cuales fueron construidas, a través de la adaptación y creación de nuevos ítems, el nuevo instrumento denominado *Cuestionario sobre el estrés docente universitario*. (Ver Anexo 1, que alude a la *Matriz de coherencia para la elaboración del instrumento*)

El tiempo estimado para responder al cuestionario fue de veinte minutos aproximadamente y la encargada de su aplicación fue la responsable de la investigación, la cual lo aplicó en el mes de noviembre de 2008. Previo a esta aplicación, se efectuó una prueba piloto con igual número de alumnos (20 alumnos) de ambas facultades (Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias) del mismo curso (Redacción y Comunicación) en el mes de junio. En total, el nuevo cuestionario, utilizado en ambas aplicaciones, contó con 55 ítems. Las presiones a las que los docentes se enfrentan aludieron a la estructura organizacional – institucional, territorio organizacional, cohesión, clima organizacional – institucional, respaldo del grupo, influencia del líder y tecnología, cuyas preguntas estuvieron agrupadas en estresores grupales (en el ámbito de área) y estresores organizacionales (en el ámbito institucional). (Ver Anexo 2, que alude al *Cuestionario sobre el estrés docente universitario*).

Para la sección de información de trasfondo (datos generales, historial laboral), se procedió a codificar la información de la siguiente manera:

Edad: 1=20-30, 2=25-30, 3=30-35, 4=35-40 y 5=40-45

Tiempo de enseñanza: 1=0-2, 2=2-4, 3=4-6, 4=6-8

Tiempo en el puesto: 1=0-2, 2=2-4, 3=4-6, 4=6-8

Número de colegas: 1=0-5, 2=5-10, 3=10-15, 4=15-20, 5=20-25

Promedio de alumnos: 1=15-25, 2=25-35, 3=35-45, 4=45-55, 5=55-65

Promedio de horas semanal de clase y corrección: 1=2-4, 2=4-6, 3=6-8, 4=8-10, 5=10-12

Promedio de horas semanal de preparación de clase: 1=2-4, 2=4-6, 3=6-8, 4=8-10, 5=10-12

Para la sección de presiones laborales, se empleó una escala tipo Likert. En este sentido, la puntuación según lo indicado fue la siguiente.

1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = casi siempre y 4 = siempre

El método de valoración consistió en sumar para cada docente las respuestas de las 55 preguntas, considerando que el valor mínimo del estrés sería cuando el docente contesta con un “nunca” en todas las preguntas, lo cual totaliza cincuenta y cinco puntos. El valor máximo sería cuando el docente contesta con un “siempre” las 55 preguntas, lo cual totaliza 220 puntos. Luego, se ponderó el cuarenta por ciento (40%) como bajo nivel de estrés, el 60% como moderado y el 80% como alto.

Con todo, la mayor suma en los distintos enunciados estuvo indicando el mayor nivel de estrés en los docentes, según fue el rubro en el que se deseó incidir.

Por su parte, para apreciar los aspectos referidos a la validez y confiabilidad del instrumento, ver Anexo 3.

En este sentido, a partir del Anexo 3, diremos que:

LA VALIDEZ, siguiendo a La Torre (1996) y Del Rincón, La Torre et al (2002), es el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. Esta comprende la validez de contenido y la validez de constructo.

Validez de contenido: juicio lógico sobre la correspondencia existente entre lo que es el rasgo y lo que incluye la prueba. Según Pérez Juste (1985) y Pérez (2001), trata de probar que el instrumento incluye una muestra de elementos suficiente y representativa del universo que constituye el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. Comprende, a su vez, la Matriz de coherencia (Anexo 1) y el juicio de expertos. Para este segundo, cabe mencionar que se recurrió a dos expertos:

Primer experto: fue la Dra. María Isabel Larrosa, psicóloga educacional y profesora de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ella aportó información valiosa (libros y direcciones electrónicas), la cual ha sido de gran utilidad para la fundamentación del instrumento y la creación de ítems del cuestionario. Además, proporcionó ideas hacia la formulación de los ítems de la primera sección referida a la información de trasfondo: datos generales, historial laboral y hábitos. Sobre la base de este aporte, fue conveniente eliminar algunas preguntas que no eran útiles para la investigación (su pareja se dedica a la enseñanza, nivel o grado de estudios de sus hijos, su trasfondo académico), ya que no incidían directamente en el estrés, así como permitió reformular otras preguntas de modo que estas fueran más claras y precisas (decía: ¿cuál es su tiempo de dedicación al trabajo? - dice: trabaja usted: a tiempo completo/ tiempo parcial/ por horas).

Segundo experto: fue la Dra. Monserrat Moreno, psicóloga clínica y profesora de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ella compartió su experiencia de trabajo acerca del tema del estrés, el cual fue investigado en su tesis de doctorado, así como brindó información valiosa para la formulación de los ítems referidos a las presiones laborales. Sobre la base de este aporte, fue conveniente separar las presiones laborales en distintos aspectos (estructura organizacional, territorio organizacional, cohesión, clima organizacional, respaldo del grupo, influencia del líder y tecnología).

Finalmente, sobre la base de la reformulación hecha al cuestionario, este contó con 55 ítems.

El segundo aspecto a considerar en la validez lo constituyó la validez de constructor, que detallaremos a continuación.

Validez de constructo: se refiere al grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico. Puede confirmarse y ampliarse a medida que diferentes hipótesis o rasgos vayan ofreciendo resultados en la línea de la teoría que sustenta la prueba elaborada. Por lo tanto, en este caso, se midió al realizar el análisis de los resultados.

Hasta aquí se ha aludido a lo referido a la validez, a continuación se pasarán a detallar los aspectos vinculados con la confiabilidad.

LA CONFIABILIDAD, según Pérez Juste (1985) y García Ramos (1989), Vianna (1983) y Ebel (1965), citados por Adauto (1997), es la precisión de las medidas en el sentido de constancia o estabilidad, equivalencia y consistencia o coherencia.

La confiabilidad se llevó a cabo a partir de la aplicación de la prueba piloto del día lunes 3 de noviembre de 2008. A partir de esta aplicación, se hizo uso de dos medidas.

- Medida de estabilidad dada a través del procedimiento del Test y Re-test
- Medida de consistencia interna dada a través del Coef. Alfa de Cronbach y el procedimiento de las dos mitades o Split Splot

Medida de estabilidad o constancia: según La Torre (1996) y Del Rincón, La Torre et al (2002), puede estimarse a través del coeficiente de correlación entre

las puntuaciones de un grupo de sujetos que han realizado la misma prueba en dos ocasiones, separadas por un intervalo de tiempo.

Procedimiento del Test y Re-test: según La Torre (1996) y Del Rincón, La Torre et al (2002), consiste en la aplicación del mismo instrumento en dos ocasiones a los mismos sujetos y cuya fiabilidad se obtiene correlacionando las dos series de puntuaciones obtenidas en ambas aplicaciones.

Resultados del Test y Re-test (Correlación de Pearson)

Correlations

| | APLIC1 | APLIC2 |
|-----------------|----------------------------|--------|
| APLIC1 | Pearson Correlation 1 | .999** |
| Sig. (2-tailed) | .000 | . |
| N | 40 | 40 |
| APLIC2 | Pearson Correlation .999** | 1 |
| Sig. (2-tailed) | .000 | . |
| N | 40 | 40 |

** Correlation is significant.

Medida de consistencia interna: según La Torre (1996) y Del Rincón, La Torre et al (2002), es cuando un rasgo o característica puede ser medido por una serie de elementos y se asume que “todos” los ítems o elementos miden una porción del rasgo o característica que se desea estudiar.

Para realizar la medida de consistencia interna, se hizo uso del Coeficiente Alfa de Cronbach y el procedimiento de Las Dos Mitades o Split-Split como veremos a continuación.

El Coeficiente del Alfa de Cronbach (Hernández et al, 2002)

. Requirió de una sola administración del instrumento de medición y produjo mediciones que oscilaron entre 0 y 1

. Su ventaja residió en que no fue necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición

Resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach

*** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ***

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 40.0 N of Items = 95

Alpha = .8967

Procedimiento de Las Dos Mitades: según La torre (1996), consiste en la división de ítems pares e impares por estratos o rubros. Para llevar a cabo este procedimiento, se hizo uso de la prueba de homogeneidad, cuyos resultados vemos a continuación y el coeficiente de Spearman Brown que se presenta luego.

Para la realización del procedimiento de Las Dos Mitades, el primer paso a seguir fue la comprobación de homogeneidad entre las varianzas (dispersión de puntajes) para ver si, aun dividida la prueba, las preguntas garantizaban la medición de lo que deseábamos medir. Para ello, se llevó a cabo la prueba de Levenne. Una vez aplicada esta prueba, se procedió a aplicar el Coeficiente de Spearman Brown como vemos a continuación.

Prueba de homogeneidad (prueba de Levenne)

Group Statistics

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------|---------|----|----------|----------------|-----------------|
| PUNTAJE | PARES | 40 | 110.3500 | 10.90648 | 1.72447 |
| | IMPARES | 40 | 113.5250 | 11.27736 | 1.78311 |

. La dispersión de los puntajes en los pares es similar en los impares.

Levene's Test for Equality of variances

| | | F | Sig. |
|---------|-----------------------------|------|------|
| PUNTAJE | Equal variances assumed | .011 | .917 |
| | Equal variances not assumed | | |

. El puntaje máximo es 1, porque es un valor de probabilidad.

El Coeficiente de Spearman – Brown (La Torre, 1996)

. Dividió los ítems de la prueba en pares e impares y obtuvo el total de cada sujeto

. Calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre ambas puntuaciones. Según Hernández, Fernández et al (2002), el coeficiente de correlación de Pearson es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. (Ver Anexo 4)

. Se calculó a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra de dos variables. Se relacionaron las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable en los mismos sujetos. Cabe mencionar que este coeficiente varía de -1 a $+1$

. Se aplicó la ecuación de Spearman – Brown

Una vez culminado todo el proceso de validación del instrumento, el cual demostró una alta validez y confiabilidad, se pudo extraer algunos factores a saber.

Factores que aseguraron la validez/confiabilidad del instrumento propuesto para la presente investigación

- . El buen y adecuado número de ítems. Según los distintos autores que trabajan el tema, a mayor número de ítems que aludan directamente a la variable a investigar, mayor fiabilidad.
- . Inexistencia de dificultad en los ítems. Cada ítem se presentó de manera clara y con una extensión no mayor de veinte palabras.
- . Objetividad en la corrección. Los datos fueron tabulados y codificados, y posteriormente procesados por un programa estadístico (el SPSS) que anuló las posibilidades de subjetividad.
- . No hubo preguntas extrañas ni capciosas. Los encuestados optaron de manera precisa por una de las cuatro opciones (S, CS, CN o N).
- . Existió un nivel de homogeneidad en la prueba. Esto se vio corroborado a través del procedimiento de Las Dos Mitades.
- . Se apreció motivación hacia la realización del cuestionario. Los encuestados mostraron interés mientras contestaban el cuestionario. Afirmaron que el tema en sí les resultaba motivador. Además, sintieron el deseo de conocer un poco más su estado actual (se sintieron involucrados directamente). Todas estas impresiones se pudieron recoger a partir del diálogo tenido con los encuestados una vez terminada la encuesta.

1.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos: siguiendo a Hernández et al (2002); y Levin (1979), entre las técnicas de procesamiento de datos, se emplearon las siguientes:

- Análisis
- Síntesis
- Comparación (semejanzas, diferencias)
- Gráficos

- Medidas estadísticas de tipo descriptivo (estadísticas paramétricas descriptivas).

La elección de este tipo de estadística se debió, siguiendo a Hernández et al (2002), a que la muestra de la investigación fue homogénea – normal, a que el nivel de medición de la variable fue por intervalos o razón y a que las poblaciones en cuestión tuvieron una dispersión similar en sus distribuciones, como lo aduce Wiersma (1986), citado por Hernández et al (2002), al referirse a las características que debe poseer una muestra para hacer uso de una estadística paramétrica.

- Medidas de tendencia central (media y varianza)

- Medidas de dispersión como la desviación estándar y la amplitud o rango (máximo y mínimo)

- Coeficiente de correlación de Pearson, el cual se constituye en una de las pruebas paramétricas más utilizadas.

En este sentido, pasamos a definir las principales:

Medidas de tendencia central: consiste en encontrar un número único que represente lo promedio o típico de un conjunto de puntajes. Está generalmente localizada hacia el medio o centro de una distribución en la que la mayoría de los puntajes tienden a concentrarse. Entre las medidas de tendencia central, la más usada es la media aritmética.

La media aritmética: es la suma de un conjunto de puntajes dividido entre el número total de puntajes del conjunto.

Medidas de dispersión: es el índice que nos indica cómo están diseminados los puntajes alrededor del centro de la distribución. Entre estas, tenemos a la desviación estándar y la amplitud o rango.

La desviación estándar: es la raíz cuadrada de la media de las desviaciones de la media de una distribución elevada al cuadrado.

Amplitud o rango (máximo y mínimo): Es el índice preliminar o aproximado de la variabilidad de una distribución

Para el análisis del nivel de estrés, se ha considerado, en el cuestionario, el siguiente parámetro de medición:

- 1 = nunca se siente estresado
- 2 = casi nunca se siente estresado
- 3 = casi siempre se siente estresado
- 4 = siempre se siente estresado

Asimismo, se presentan a continuación las escalas equivalentes: escala 1 (puntajes máximos y mínimos obtenibles en cada pregunta), escala 2 (suma máxima y mínima de los puntajes) y escala 3 (puntajes máximos y mínimos obtenibles para cada uno de los estresores de área e institución).

Tabla 2

Escalas equivalentes para el análisis de datos

| Escalas equivalentes | | |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| Escala 1 | Escala 2 | Escala 3 |
| 1.0 | 55.0 | 20.0 |
| 2.2 | 121.5 | 44.2 |
| 2.3 | 123.8 | 45.0 |
| 2.8 | 153.5 | 55.8 |
| 2.8 | 155.8 | 56.7 |
| 3.4 | 187.9 | 68.3 |
| 3.5 | 190.2 | 69.2 |
| 4.0 | 220.0 | 80.0 |

Fuente: elaboración propia

Con todo lo antes mencionado, para el análisis de los datos, se tendría lo siguiente:

- Menor o igual a 1.0 = sin estrés
- De 1.0 a 2.2 = bajo nivel de estrés
- De 2.3 a 2.8 = moderado nivel de estrés
- De 2.8 a 3.4 = alto nivel de estrés
- De 3.5 a 4.0 = estrés máximo

En este sentido, el procedimiento seguido para cada una de las subvariables que considera la presente investigación fue el siguiente:

- a. Para describir la información de trasfondo
 - Se procedió a definir indicadores para conocer dicha información.
 - Se extrajo medidas de tendencia central y dispersión en los docentes de Redacción y Comunicación, que dictan en Estudios Generales Ciencias y Letras.
- b. Para describir las presiones laborales en los docentes
 - Se procedió a definir indicadores que albergaban la suma de los datos vertidos por los distintos rubros (estructura, territorio, clima organizacional, cohesión, entre otros).
 - Se procedió a comparar los datos entre los docentes de Redacción y Comunicación, que dictan en Estudios Generales Ciencias y Letras (se recurrió a la media estadística).

Asimismo, se efectuó la codificación y tabulación a través del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), el cual, según Pérez (2001), es un programa estadístico con más de treinta años de existencia que fue elaborado por Hull y Nie y que tal vez sea el paquete estadístico con mayor difusión mundial en estos momentos. Dicho programa cuenta con base de datos (SPSS Base), tablas (SPSS tablas), tendencias, categorías, permite validar instrumentos a

través del uso de pruebas exactas (Prueba de Levenne), Alfa de Cronbach, coeficientes (de Pearson, de Spearman Brown, entre otros). Por su parte, cabe mencionar que por codificación y tabulación entendemos lo siguiente:

La codificación: consiste en ubicar cada dato en una determinada categoría (categorización de los datos obtenidos). Esta técnica fue utilizada en el cuestionario estructurado para recoger información acerca de las manifestaciones de estrés, mediante una matriz de datos.

La tabulación: consiste en ordenar, situar o clasificar los datos en tablas. Fue útil, porque nos permitió analizar e interpretar los datos en forma adecuada y con economía de tiempo y esfuerzo. Esta técnica fue aplicada para los resultados del cuestionario estructurado.

En este sentido, la metodología fue desarrollada en dos meses aproximadamente, para lo cual se contó con el apoyo institucional (recursos, fuentes) proveniente de la misma Universidad en la cual se realizó la investigación (PUCP) y/o de otras instituciones educativas que brindaron apoyo en cuanto a mayor información o consultoría (con especialistas, materiales específicos, vínculos o nexos, entre otros).

2. Análisis e interpretación de los resultados

En el presente acápite, realizaremos el análisis e interpretación de los resultados. El procedimiento será el siguiente: primero, señalaremos los aspectos generales obtenidos en los resultados de la aplicación del instrumento, es decir, por un lado, analizaremos los datos obtenidos por los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias de la Pontificia Universidad Católica del Perú el curso de Redacción y Comunicación y, por otro lado, haremos referencia a aquellos docentes que dictan esta misma asignatura en Estudios Generales Letras. Finalmente, haremos el análisis de ambos grupos en su conjunto (unidos). Cabe mencionar que, a medida que iremos analizando los resultados (resultados entre

Ciencias y Letras), estaremos haciendo la interpretación de los mismos considerando el marco teórico propuesto.

Cabe mencionar que, para el análisis del nivel de estrés, se ha considerado, en la parte referida a presiones laborales del cuestionario, el siguiente parámetro de medición:

1 = nunca se siente estresado

2 = casi nunca se siente estresado

3 = casi siempre se siente estresado

4 = siempre se siente estresado

Asimismo, se presenta a continuación las escalas equivalentes: escala 1 (puntajes máximos y mínimos obtenibles en cada pregunta), escala 2 (suma máxima y mínima de los puntajes) y escala 3 (puntajes máximos y mínimos obtenibles para cada uno de los estresores de área e institución). (Ver Tabla 2).

Con todo lo antes mencionado, para el análisis de los datos, se tendría lo siguiente:

- Menor o igual a 1.0 = sin estrés
- De 1.0 a 2.2 = bajo nivel de estrés
- De 2.3 a 2.8 = moderado nivel de estrés
- De 2.8 a 3.4 = alto nivel de estrés
- De 3.5 a 4.0 = estrés máximo

2.1 Resultados de docentes de Estudios Generales Ciencias

Para el caso de la edad, las edades de los docentes encuestados fluctúan entre 25 y 30 años, el tiempo de enseñanza fluctúa entre 2 a 4 años seguidos de manera no muy distante por aquellos que poseen entre 0 y 2 años. En cuanto al tiempo en el puesto, ocurre un hecho muy semejante al de tiempo en la enseñanza, solo

que la diferencia entre aquellos que poseen un tiempo en el puesto de 2 a 4 años es menor en relación con aquellos que poseen un tiempo en el puesto de 0 a 2 años. Respecto al número de colegas, se aprecia que la gran mayoría comparte su trabajo con 15 a 20 colegas, mientras que el promedio de alumnos en sus clases es en su mayoría de 35 a 45 seguido muy de cerca por aquellos docentes que tienen a su cargo un número de alumnos que fluctúa entre los 25 y 35, cuyas edades están comprendidas entre los 16 y 20 años. Por su parte, en cuanto a las horas semanales dedicadas al dictado de clase y de corrección cabe mencionar que, para las primeras, se aprecia una dedicación de 2 a 4 horas, así como un promedio de 6 a 8 para la preparación de las mismas, mientras que, para las segundas (horas semanales dedicadas a la corrección), un promedio de 4 a 8 horas.

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Tabla 3.

Tabla 3

Información de trasfondo de los docentes de Estudios Generales Ciencias

| | Estudios Generales Ciencias |
|---|------------------------------------|
| Edad | 25 – 30 |
| Tiempo de enseñanza | 2 – 4 |
| Tiempo en el puesto | 2 – 4 |
| Número de colegas | 15 – 20 |
| Promedio de alumnos en las clases | Mayor (35 – 45) |
| Horas de dictado de clase y corrección a la semana | 2 – 4 |
| Horas de preparación de clase a la semana | 6 – 8 |

Fuente: elaboración propia

En este sentido, para los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias en el curso de Redacción y Comunicación, podemos decir que presentan un promedio (media aritmética) de estrés de 2.5991 (nivel de estrés) sobre 4 que es el puntaje máximo a alcanzar. Además, sobre 4 puntos que es el puntaje máximo, cabe mencionar que de los veinte encuestados podemos apreciar que el puntaje mínimo obtenido ha sido de 2.09 y el máximo de 2.89, así como presentan una desviación estándar (dispersión en los puntajes) de .26424. Asimismo, en cuanto a los gráficos variables de la parte específicamente cuantitativa referida a las preguntas de la primera parte de la encuesta, las cuales no aluden a una respuesta de escala de medición tipo Likert (son preguntas para responder), se puede apreciar que no existe ninguna respuesta perdida o vacía, lo cual refleja que los encuestados respondieron a todas las preguntas.

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 1.

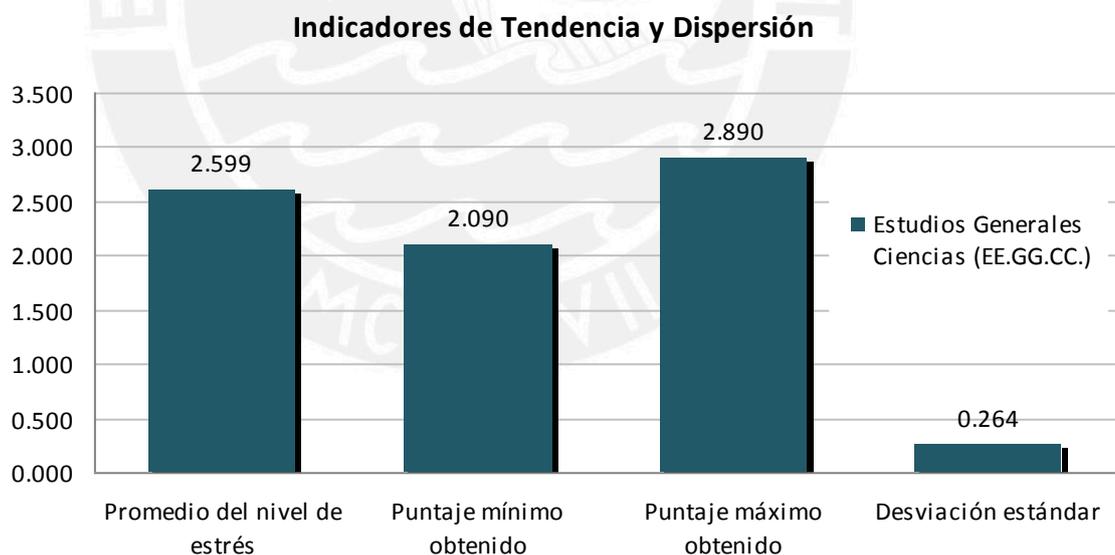


Figura 1. Indicadores de tendencia y dispersión en docentes de Estudios Generales Ciencias

Fuente: elaboración propia

Para los aspectos referidos a las presiones laborales, presentamos a continuación los resultados tanto para el ámbito de área como para el ámbito institucional, que

aluden al ambiente exacto de trabajo (área, facultad) y a la institución (PUCP), respectivamente.

Por un lado, para el ámbito de área (facultad), se aprecia que el rubro que genera mayor estrés en estos docentes es aquel que alude al respaldo de grupo (respaldo de los pares, colegas), el cual presenta un promedio de 2.7300 sobre 4, aunque es seguido muy de cerca por el rubro referido a territorio de área (espacio personal o escenario de actividades en que el docente se desempeña), el cual se constituye en el segundo aspecto generador de estrés en estos docentes con 2.7250. Por su parte, el rubro referido a estructura de área (posición o cargo del docente en el área) es aquel que genera menor nivel de estrés en los docentes, ya que presenta un puntaje de tan solo 2.1500 sobre 4 que es el máximo a alcanzar.

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 2.

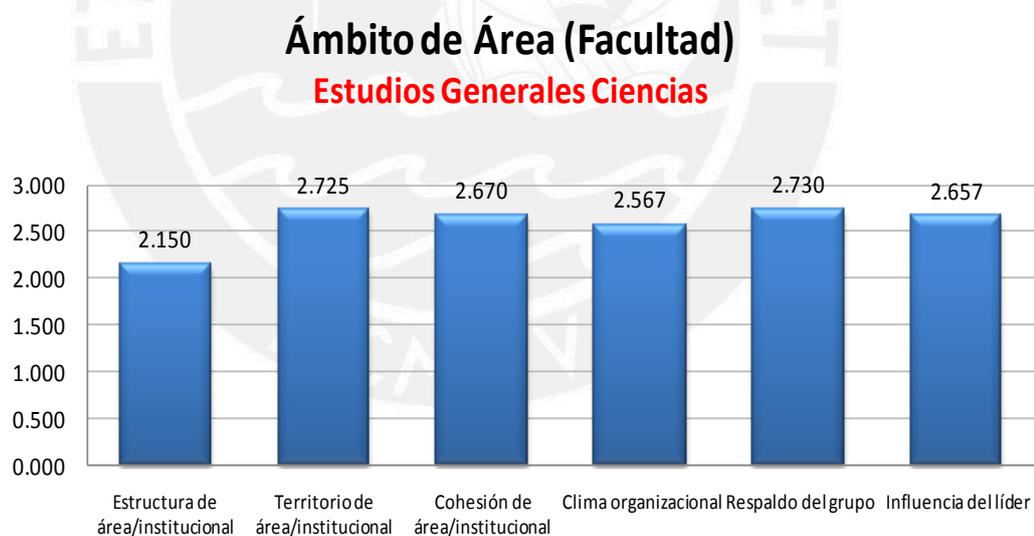


Figura 2. Presiones laborales en el ámbito de área (Facultad) en docentes de Estudios Generales Ciencias

Fuente: elaboración propia

Por su parte, para el ámbito institucional, se aprecia que el rubro referido a territorio institucional (2.9167 sobre 4) es el que mayor nivel de estrés genera a

los docentes, mientras que el rubro referido a la tecnología (herramientas informáticas brindadas por la institución) es el que menor nivel de estrés genera a estos docentes (2.4417 sobre 4), seguido muy de cerca por la estructura institucional (2.4500 sobre 4).

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 3.

Ámbito Institucional (PUCP) Estudios Generales Ciencias

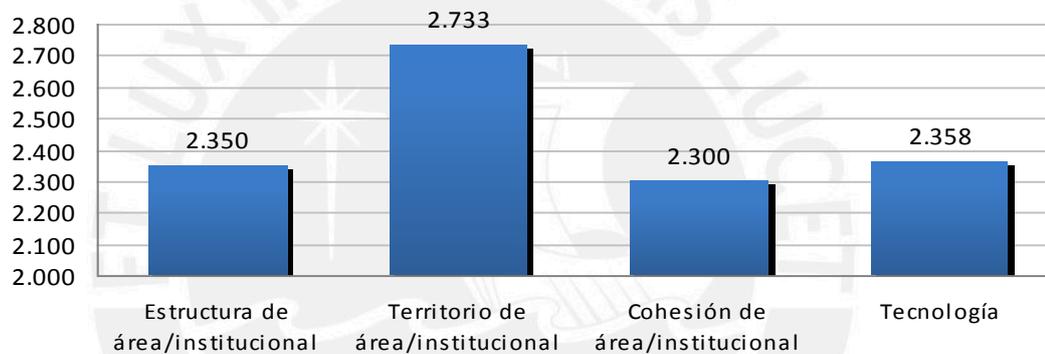


Figura 3. Presiones laborales en el ámbito institucional (PUCP) en docentes de Estudios Generales Ciencias

Fuente: elaboración propia

2.2 Resultados de docentes de Estudios Generales Letras

Para el caso de la edad, las edades de los docentes encuestados fluctúan entre 25 y 30 años, el tiempo de enseñanza fluctúa entre 2 a 4 años seguidos de manera distante por aquellos que poseen entre 4 y 6 años y de manera más distante aún de aquellos que poseen entre 0 y 2 años. En cuanto al tiempo en el puesto, ocurre un hecho muy distinto al tiempo en la enseñanza, ya que el promedio se ubica entre 0 y 2 años seguido muy de cerca por aquellos que tienen en el puesto entre

2 a 4 años. Respecto al número de colegas, se aprecia que la gran mayoría comparte su trabajo con 15 a 20 colegas, mientras que el promedio de alumnos en sus clases es de 15 a 25, cuyas edades están comprendidas entre los 16 y 18 años. Por su parte, en cuanto a las horas semanales dedicadas al dictado de clase y de corrección cabe mencionar que, para las primeras, se aprecia una dedicación de 6 a 8 horas, así como un promedio de 4 a 6 para la preparación de las mismas, mientras que, para las segundas (horas semanales dedicadas a la corrección), un promedio de 6 a 8 horas.

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Tabla 4.

Tabla 4

Información de trasfondo de los docentes de Estudios Generales Letras

| | Estudios Generales Letras |
|---|----------------------------------|
| Edad | 25 – 30 |
| Tiempo de enseñanza | 2 – 4 |
| Tiempo en el puesto | 0 – 2 |
| Número de colegas | 15 – 20 |
| Promedio de alumnos en las clases | Mayor (15 – 25) |
| Horas de dictado de clase y corrección a la semana | 6 – 8 |
| Horas de preparación de clase a la semana | 4 – 6 |

Fuente: elaboración propia

Por su parte, para los docentes que dictan en Estudios Generales Letras el curso de Redacción y Comunicación, podemos decir que presentan un promedio (media aritmética) de estrés de 2.2936 (nivel de estrés) sobre 4 que es el puntaje máximo a alcanzar. Además, sobre 4 puntos que es el puntaje máximo, cabe mencionar que de los veinte encuestados podemos apreciar que el puntaje mínimo obtenido ha sido de 2.04 y el máximo de 2.67, así como presentan una desviación estándar (dispersión en los puntajes) de .18204. Asimismo, en cuanto a los gráficos variables de la parte específicamente cuantitativa referida a las

preguntas de la primera parte de la encuesta, las cuales no aluden a una respuesta de escala de medición tipo Likert (son preguntas para responder), se puede apreciar que no existe ninguna respuesta perdida/ vacía, lo cual refleja que los encuestados respondieron a todas las preguntas.

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 4.

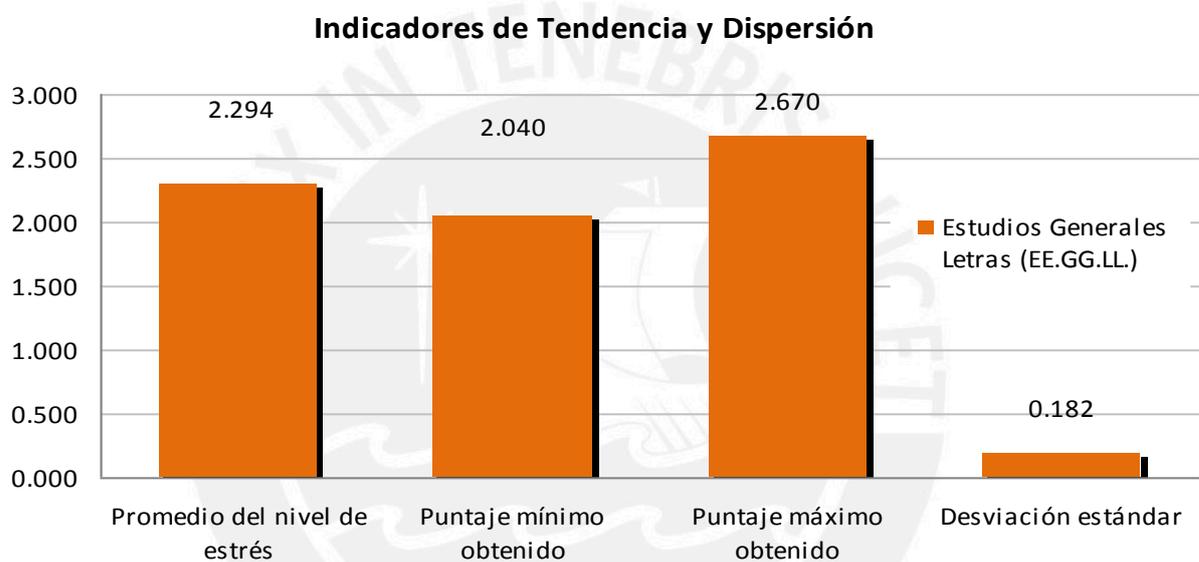


Figura 4. Indicadores de tendencia y dispersión en docentes de Estudios Generales Letras

Fuente: elaboración propia

Para los aspectos que aluden a las presiones laborales, presentamos a continuación los resultados tanto para el ámbito de área como para el ámbito institucional, que aluden al ambiente exacto de trabajo (área, facultad) y a la institución (PUCP), respectivamente.

Por un lado, para el ámbito de área (facultad), se aprecia que el rubro que genera mayor estrés en estos docentes es aquel que alude al territorio de área (espacio

personal o espacio de actividades en el que el docente se desempeña), el cual presenta un promedio de 2.5625 sobre 4, no siendo seguido por ningún otro rubro de manera cercana. Por su parte, el rubro referido a estructura de área (posición o cargo del docente en el área) es aquel que genera menor nivel de estrés en los docentes, ya que presenta un puntaje de tan solo 2.0214 sobre 4 que es el máximo a alcanzar.

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 5.

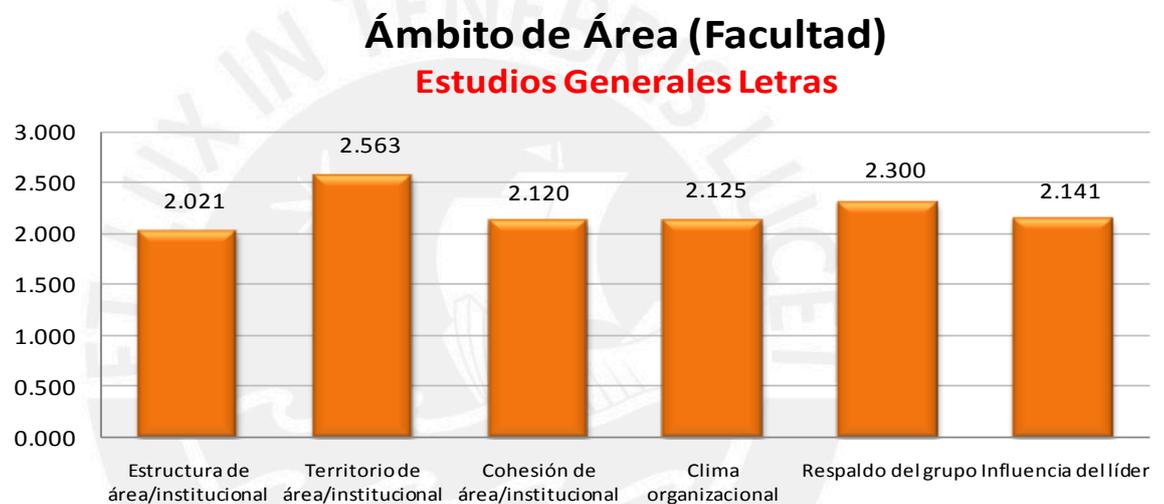


Figura 5. Presiones laborales en el ámbito de área (Facultad) en docentes de Estudios Generales Letras

Fuente: elaboración propia

Por su parte, para el ámbito institucional, se aprecia que el rubro referido a territorio institucional (2.7333 sobre 4) es el que mayor nivel de estrés genera a los docentes, mientras que el rubro referido a cohesión institucional (cercanía entre los miembros de un grupo) es el que menor nivel de estrés genera a estos docentes (2.3000 sobre 4), seguido muy de cerca por los dos rubros restantes, los cuales presentan un puntaje casi idéntico (estructura institucional = 2.3500 y tecnología institucional = 2.3583).

Para una mejor visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 6.

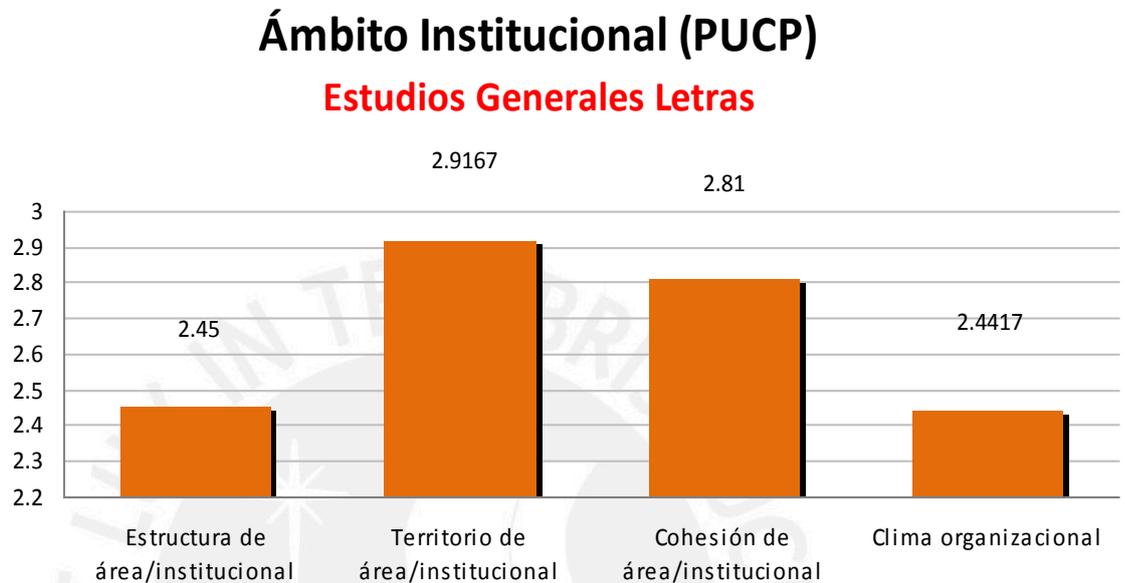


Figura 6. Presiones laborales en el ámbito institucional (PUCP) en docentes de Estudios Generales Letras

Fuente: elaboración propia

2.3 Comparación de los resultados entre docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras

Haciendo una comparación entre ambos grupos de docentes (los que dictan en Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras), podemos apreciar que el nivel de estrés en los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias el curso de Redacción y Comunicación es mayor que el nivel de estrés manifestado por los docentes que dictan en Estudios Generales Letras este mismo curso (2.5991 y 2.2936 sobre 4, respectivamente).

Por su parte, sobre cuatro puntos (4) que es el puntaje máximo, cabe mencionar que el puntaje mínimo, el puntaje máximo y la desviación estándar son mayores

para los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias en relación con los docentes que dictan en Estudios Generales Letras, lo cual indicaría en líneas generales una mayor dispersión en los puntajes obtenidos en los primeros.

Para una mejor comprensión y visualización de lo mencionado, se presenta a continuación la Figura 7.

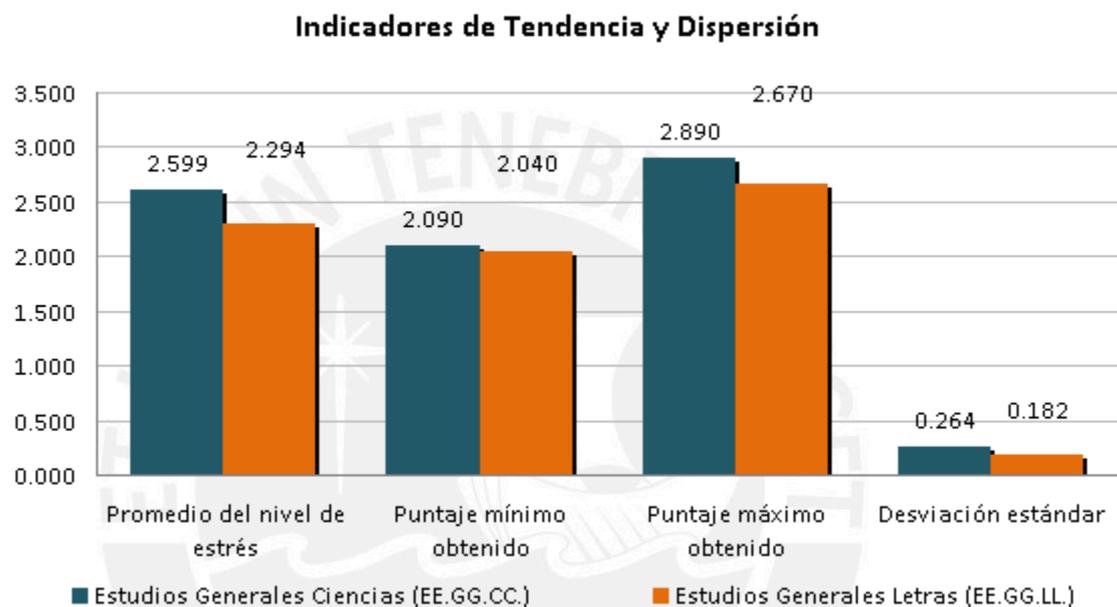


Figura 7. Indicadores de tendencia y dispersión en docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las preguntas de la primera parte de la encuesta, referidas a la primera subvariable (información de trasfondo), las cuales no aluden a una respuesta de escala de medición tipo Likert (son preguntas para responder), se puede apreciar que, para ambos casos (profesores que dictan en Estudios Generales Ciencias como en Letras), no existe ninguna respuesta perdida o vacía, lo cual refleja que los encuestados en su totalidad respondieron a todas las preguntas.

Precisamente, haciendo alusión a cada una de ellas, vemos que, para el caso de la edad, en ambos grupos, fluctúa entre 25 y 30 años, el tiempo de enseñanza en ambos fluctúa entre 2 a 4 años, pero existe la diferencia de que mientras que en Estudios Generales Ciencias los docentes que tienen entre 0 a 2 años siguen de manera muy cercana a los de 2 a 4 años, en Estudios Generales Letras acontece una situación muy distinta, ya que los docentes que presentan un tiempo de entre 0 y 2 años es muy distante y mínima en relación con los de 2 a 4.

En cuanto al tiempo en el puesto, los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias presentan un promedio de 2 a 4 años, mientras que los que dictan en Estudios Generales Letras solo registran un tiempo en el puesto de 0 a 2 años. Respecto del número de colegas, ambos grupos comparten su trabajo con un número de 15 a 20 colegas, mientras que, en cuanto al promedio de alumnos en sus clases, es mayor para aquellos que dictan en Estudios Generales Ciencias. Estos dictan un promedio de alumnos que fluctúa entre los 35 y 45, mientras que los de Estudios Generales Letras tan solo de 15 a 25 alumnos, siendo mayores los de Ciencias. Por su parte, entre las horas semanales dedicadas al dictado de clase y de corrección, los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias tan solo lo hacen de 2 a 4 horas, mientras que los que laboran en Letras lo hacen de 6 a 8, mientras que con el tiempo de preparación de las mismas ocurre un hecho contrario, ya que los que dictan en Estudios Generales Ciencias demoran entre 6 a 8 horas, mientras que los que laboran en Estudios Generales Letras tan solo de 4 a 6 horas.

Para una mejor visualización y comprensión de lo antes mencionado, presentamos la Tabla 5.

Tabla 5

Información de trasfondo de los docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras

| | Docentes de Estudios Generales Ciencias | Docentes de Estudios Generales Letras |
|---|--|--|
| Edad | 25 – 30 | |
| Tiempo de enseñanza | 2 – 4 | |
| Tiempo en el puesto | 2 – 4 | 0 – 2 |
| Número de colegas | 15 – 20 | |
| Promedio de alumnos en las clases | Mayor (35 – 45) | Menor (15 a 25) |
| Horas de dictado de clase y corrección a la semana | 2 – 4 | 6 – 8 |
| Horas de preparación de clase a la semana | 6 – 8 | 4 – 6 |

Fuente: elaboración propia

Esta información vinculada con la primera parte de la encuesta, referida a la primera subvariable (información de trasfondo), corrobora lo dicho por Salmi (2000) y Chumpitaz (1999) al aludir que el estrés que se podría estar generando en estos profesores se debería a la naturaleza misma de la labor docente y el esfuerzo que demanda. Al respecto, coincidimos con ambos autores, entre otros, en aseverar que existen actividades más expuestas al estrés que otras, y, entre las primeras, se destaca poderosamente la labor docente y, a su vez, a esto se aúna las presiones existentes, las cuales inciden directa o indirectamente en los docentes. Podríamos afirmar, avalados por la teoría existente, que, a nuestro parecer, la labor realizada por los docentes de Estudios Generales Ciencias resulta ser más exigente que la realizada por sus colegas de Estudios Generales Letras. Si bien ambos grupos de docentes se encuentran en etapa inicial, de establecimiento/acomodamiento, son aún jóvenes (25 – 30 años) y gozan de poco tiempo en la enseñanza (2 – 4 años), los docentes que imparten la asignatura de Redacción y Comunicación en Estudios Generales Ciencias poseen ciertos lineamientos más estrictos en el cumplimiento y desarrollo de sus labores (asistencia con mayor tiempo de anticipación al inicio de las sesiones de clase,

marcado por computadora, descuentos por tardanzas mínimas –no existen minutos de tolerancia para el registro de asistencia-, reuniones semanales/quincenales, entre otros), a diferencia de los docentes que imparten la asignatura en Estudios Generales Letras, los cuales gozan de mayor tolerancia en el inicio de sus clases, no poseen un marcado por computadora, no se ven afectados a los descuentos por tardanzas mínimas (poseen minutos de tolerancia), entre otros aspectos. Además, es sabido y corroborado por Salmi (2002), Chumpitaz (1999), entre otros, que las labores propias del docente universitario, específicamente de la PUCP, (docencia con excelencia académica, gestión, investigación científica interdisciplinaria, entre otras) también estarían incidiendo en una mayor generación de estrés en los docentes de Estudios Generales Ciencias, ya que estas demandan tiempo y dedicación, los cuales son menores para el caso de los profesores que imparten clases en Estudios Generales Ciencias, ya que poseen mayor número de alumnos (35 – 45 alumnos) en comparación con el número de alumnos a los que se imparte clases en Estudios Generales Letras (20 – 25 alumnos), lo cual demanda un mayor trabajo en la corrección y mayores dificultades con las fechas de devolución de prácticas calificadas (poco plazo para la corrección de evaluaciones). Esta se estaría constituyendo en otra posible razón por la cual estos docentes poseen un nivel más elevado de estrés en comparación con los docentes que imparten la asignatura en Estudios Generales Letras.

En cuanto a los aspectos referidos a la segunda subvariable referida a las presiones laborales, específicamente en el ámbito de área, vemos que, para los profesores que dictan en Ciencias, el respaldo de grupo es el mayor estresor, mientras que para los de Letras lo es el territorio de área. En este sentido, lo que podría estar ocurriendo en los profesores que dictan en Ciencias es que el docente – empleado no está teniendo el apoyo del grupo o al menos percibe ello. Schachter (1959), citado por Ivancevich (1989), afirma que “Los individuos necesitan de otros para hacer la evaluación de sus propias reacciones emocionales” (1959:41). La simple convivencia con otros y la capacidad de observar las conductas se constituyen ya en una forma de apoyo que debería ser aprovechada por los docentes, según Travers y Cooper (1997), los cuales laboran

en una institución. Además, según Kahn y Quinn (1964), citados por Guerrero (2000), el respaldo puede considerarse como un recurso para hacerles frente a otras situaciones de tensión. Este aspecto no está ocurriendo en estos docentes y es, por ello, que este aspecto se constituye en gran generador de estrés para los mismos.

Por su parte, el indicador referido al territorio de área se constituye en el mayor estresor para los docentes que dictan en Letras. Al respecto, lo que podría estar ocurriendo, según French y Caplan (1973), es que el docente no se siente cómodo en el espacio personal o escenario de actividades en el que se desempeña. En este sentido, el no contar con un espacio propio le estaría generando mayor estrés. Este hecho se vería corroborado por lo investigado por ciertos autores como French y Caplan (1973:25) cuando afirman que aquellas personas que suelen trabajar en territorios ajenos experimentan estrés y que, en este caso, “El cruzar una frontera organizacional y trabajar en un territorio ajeno les estaría ocasionando estrés y tensión, y planteando una amenaza para la salud. Además, habría que considerar también a aquellas personas ajenas presentes en el territorio aludido como lo menciona Ivancevich (1989) al referirse a la falta de comodidad que experimenta la persona, en este caso, la que estaría sintiendo el docente que dicta en Estudios Generales Letras al ver amenazada su territorialidad.

Por otro lado, para el caso referido al aspecto que se convierte en el menor generador de estrés para estos docentes que dictan en estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras, surge una coincidencia. Ambos grupos coinciden en determinar a la estructura de área como el elemento que le genera menor estrés. Al respecto, lo que se aprecia en este caso es que los docentes no sienten la jerarquía existente con sus superiores. Es decir, la posible presión ejercida de parte de los coordinadores no genera mayor estrés en estos docentes. Según Ivancevich (1989), los docentes se encuentran en una estructura media dentro de la organización – institución. Existen los que se encuentran en la estructura “baja” (trabajadores de limpieza, por ejemplo) y los que pertenecen a

la estructura “alta” (directivos, por ejemplo). En nuestro caso, se aprecia a través de los resultados de la encuesta que los docentes ejercen control sobre su trabajo y que el trato con los directivos es directo.

Para una mejor visualización de lo antes mencionado, se presenta a continuación la Figura 8.

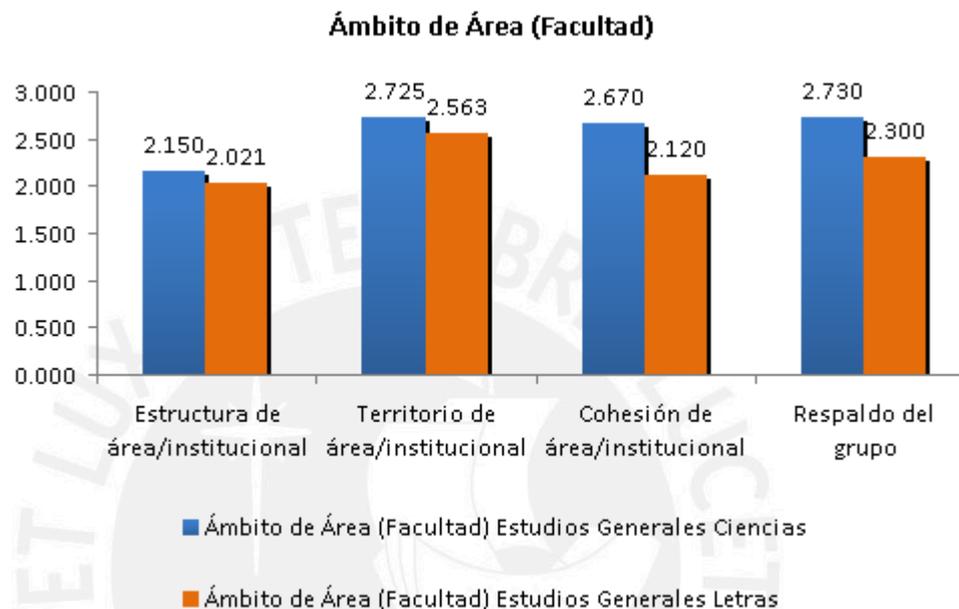


Figura 8. Presiones laborales en el ámbito de área (Facultad) en docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras

Fuente: elaboración propia

Para el ámbito institucional, por otro lado, se aprecia que, para ambos grupos, el indicador referido a territorio institucional es el que se convierte en el mayor estresor para estos docentes, mientras que, para los docentes que dictan en Ciencias, el indicador referido a tecnología es el que le genera menor estrés a diferencia de los de Letras cuyo menor estresor lo constituye la cohesión institucional. Al respecto, haciendo alusión al territorio institucional que es aquel que genera mayor estrés en estos docentes, cabe mencionar que French y Caplan (1973) aluden a este como “El espacio personal o el escenario de actividades en el que una persona trabaja, bromea, piensa, etc.” (1973: 34). Los docentes manifiestan no contar con un territorio de área ni institucional cómodo, destinado para ello, lo cual lo priva de este espacio físico, personal y que resulta significativo en el momento de laborar o simplemente estaría ocurriendo lo

manifestado por Ivancevich (1989) y que se refleja en las respuestas vertidas por los encuestados: la presencia de personas ajenas (otros docentes – alumnos), los cuales no pertenecen al área de trabajo y obstruyen la labor del docente. Este se siente incómodo, amenazado. En líneas generales, se interpreta la necesidad, en este caso, de contar con un territorio de área-institucional adecuado, cómodo y libre de presiones.

Para una mejor visualización de lo antes mencionado, se presenta a continuación la Figura 9.

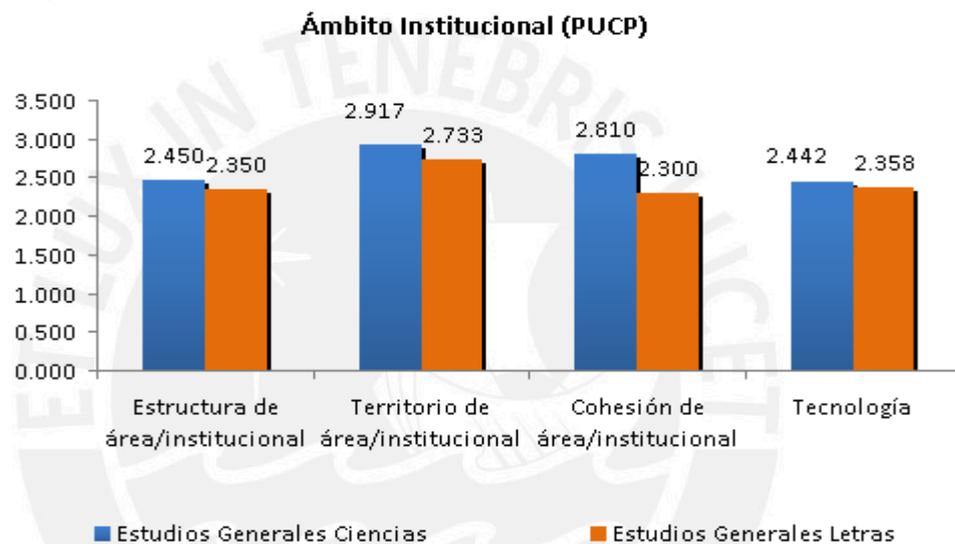


Figura 9. Presiones laborales en el ámbito institucional (PUCP) en docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en el gráfico antes presentado, también es posible observar que, entre los aspectos que generan menor estrés tanto para los docentes de Ciencias como para los que dictan en Letras, se ha obtenido lo siguiente: para los primeros, es la tecnología la mayor generadora de estrés; mientras que, para los segundos, lo constituye la cohesión institucional.

Al respecto, en cuanto al indicador referido a la tecnología, se podría aducir que estos docentes han encontrado las formas en que la organización transforma los

recursos y otros insumos en productos deseables. Esta tecnología también se vincula enormemente con los recursos informáticos. Estaría ocurriendo lo dicho por Gairín et al (1996) al referirse a que “Cuando los empleados descubren los niveles de variedad, identidad de la tarea, importancia de la misma y existe una interacción personal, los problemas de estrés se aminoran” (1996:45). Lo interesante, afirma, es saber desempeñarnos con los recursos que disponemos. Este aspecto es el reflejado específicamente por los docentes encuestados, quienes se han adecuado a los recursos informáticos y manifiestan saber utilizarlos. Además, la PUCP y sus Estudios Generales (Ciencias y Letras) poseen recursos informáticos acordes con las necesidades de los docentes; sin embargo, es preciso mencionar que los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias poseen mayores facilidades de acceso a estos recursos que los docentes que dictan en Estudios Generales Letras, ya que, en esta última facultad, por lo general, es más difícil encontrar computadoras disponibles. Esta podría constituirse en una razón por la cual el indicador referido a tecnología estaría representando mayor estrés en estos docentes que dictan en Estudios Generales Letras.

Por su parte, en cuanto al indicador referido a cohesión institucional, diremos, en palabras de Salmi (2002), que “Es importante para los docentes el sentirse parte o miembro de un grupo, ya que este hecho genera mayor identidad y un mayor compromiso para con su trabajo” (2002:53). Este aspecto se presenta de manera satisfactoria en los docentes que dictan en Estudios Generales Letras, los cuales denotan unión, colaboración y organización en relación con sus demás colegas, de ahí que este aspecto les representa un menor nivel de estrés.

CONCLUSIONES

1. El nivel de estrés docente universitario, en el curso de Redacción y Comunicación, en los profesores de Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras, es de 2.45 (moderado nivel de estrés).
2. El nivel de estrés de los docentes de Estudios Generales Ciencias es mayor que el de los docentes de Estudios Generales Letras. Los primeros presentan un nivel de estrés de $2.5991 = 2.6$ (moderado nivel de estrés), mientras que los últimos presentan un nivel de estrés de $2.2936 = 2.3$ (bajo-moderado nivel de estrés).
3. Las edades de los docentes investigados fluctúan entre los 25-30 años, y el tiempo que llevan dedicados a la enseñanza fluctúa entre los 2 a 4 años. Este hecho corroboraría lo dicho por los distintos autores investigados en cuanto a que el nivel de estrés se estaría debiendo a un “establecimiento/acomodamiento” propio de docentes en etapa inicial de su desempeño.
4. Los docentes, tanto de Estudios Generales Ciencias como de Estudios Generales Letras, comparten su labor docente con un número de 15 a 20 colegas, mientras que el promedio de alumnos en sus clases es mayor para aquellos docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias (35-45 alumnos) en relación con los docentes de Estudios Generales Letras (15-25 alumnos). Este hecho se constituiría en una de las presiones que influye más en el nivel de estrés mostrado por estos docentes, lo cual se encuentra vinculado directamente con un mayor trabajo, a mayores problemas con las fechas de devolución de prácticas calificadas y, en general, en el rubro de clima y organización.
5. Se ha comprobado que, en cuanto a los aspectos referidos a las presiones laborales, específicamente en el ámbito de área, para los docentes que dictan en Estudios Generales Ciencias, el menor *respaldo de grupo* es el mayor estresor, mientras que para los docentes de Letras lo es el *territorio de área*, es decir,

presentan malestar con el espacio personal o escenario de actividades en que el docente se desempeña.

6. La *estructura de área*, que comprende atención rápida, trato cordial, atención, confianza, entre otros, es la que menor estrés ha generado en ambos grupos de docentes.
7. Se ha comprobado que, en cuanto a los aspectos referidos a las presiones laborales, específicamente en el ámbito institucional, para ambos grupos, el rubro referido a *territorio institucional* es el que se presenta como mayor estresor.
8. Entre los aspectos que generan menor estrés, en el ámbito institucional, tanto para los docentes de Estudios Generales Ciencias como para los docentes de Estudios Generales Letras es la *tecnología*.

RECOMENDACIONES

A continuación, se presentarán diversas recomendaciones para la gestión educativa universitaria sobre el estrés en los docentes y para el estudio del tema.

1. La Universidad, a través de las instancias respectivas, debe informar y educar a los docentes de Estudios Generales Ciencias y Letras acerca del estrés laboral propio de su desempeño.
2. Los docentes de Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras deben preocuparse por su salud, a través del conocimiento y adopción de políticas (individuales y organizacionales) de gestión del estrés.
3. Diseñar una estrategia organizacional de prevención o control del estrés, la cual incluya talleres y/o programas de índole variada (nutricionales, comunicacionales, recreativas, artísticas, entre otras) que permitan a los docentes, sobre todo a aquellos que se encuentran en etapa inicial de desempeño, a reconocer su nivel propio de estrés y los estresores propios de su desempeño laboral y su vida.
4. Promover que las distintas facultades, especialmente EE.GG.CC. y EE.GG.LL., y departamentos desarrollen cursos de control del estrés y velen por el clima, organización de las labores, así como la coherencia entre la teoría y la práctica en el desempeño laboral.
5. Crear mecanismos para afrontar las presiones laborales (de área), específicamente vinculadas con el *respaldo de grupo* (generar mayor cohesión) y al *territorio de área* (brindar un mejor espacio personal o escenario en el que se desempeña el docente), las cuales se constituyen en los mayores estresores en EE.GG.LL. y EE.GG.CC., respectivamente, a través de ayuda interna y/o externa de servicios de consejería, profesionales de la salud, grupos de apoyo y alimentación adecuada.

6. Seguir fortaleciendo la *estructura de área* a través de la atención rápida, trato cordial, confianza, entre otros.
7. Generar mecanismos para afrontar las presiones laborales (institucionales), específicamente vinculadas con el *territorio institucional*, a través de la generación de espacios (departamentos, oficinas) acogedores y disponibles para los docentes.
8. Seguir fomentando el conocimiento y capacitación de los docentes en relación con la tecnología, así como brindar mejoras tecnológicas útiles, que faciliten y ayuden en el mejor desempeño de los docentes.





Anexos

ANEXO 01

MATRIZ DE COHERENCIA PARA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

| | | |
|-----------|------------------------------|--|
| Objetivos | Objetivo general | - Conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú |
| | Objetivos específicos | - Conocer el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el curso de Redacción y Comunicación en las Facultades de Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras |
| | | - Investigar cuáles son las presiones laborales que están presentes con mayor frecuencia en el estrés del docente universitario de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el curso de Redacción y Comunicación en ambas Facultades |
| | | - Proponer políticas/sugerencias para la gestión educativa universitaria sobre el estrés en los docentes |

| Variables | Subvariables | Indicadores | Ítems | |
|-----------------|--|---|---|--|
| Nivel de estrés | Información de trasfondo | 1. Edad | 1. Edad | |
| | | 2. Tiempo dedicado a la enseñanza | 2. ¿Cuánto tiempo se viene dedicando a la enseñanza? | |
| | | 3. Tiempo en el puesto de trabajo | 3. ¿Cuánto tiempo lleva en su puesto de trabajo? | |
| | | 4. Número de personal docente que labora | 4. ¿Cuál es el número de personal docente que labora con usted? | |
| | | 5. Promedio de alumnos en las clases | 5. ¿Cuál es el promedio de alumnos en sus clases | |
| | | 6. Número de horas de dictado de clase y corrección en cada semana | 6. ¿Cuántas horas de dictado de clase y corrección tiene cada semana? | |
| | | 7. Promedio de horas dedicadas cada semana para preparar las clases | 7. ¿Qué promedio de horas dedica cada semana para preparar sus clases? | |
| | Presiones laborales | Estructura organizacional | <i>Para cada uno de los ítems, se considera lo siguiente: 1. Siempre, 2. Casi siempre, 3. Casi nunca y 4. Nunca</i> | |
| | | . Existe organización/orden | 1. Existe confianza en rendir informes o comunicar aspectos de su trabajo a su superior/supervisor coordinador o jefe de área | |
| | | . Existe atención rápida | 2. Existe poco papeleo para realizar pedidos de materiales, fotocopias para la docencia o permisos | |
| | | . Existe trato cordial | 3. Existe una atención rápida para la realización de pedidos de materiales, fotocopias para a docencia o permisos | |
| | | . Existe idoneidad en el ejercicio de cargos | 4. Existe un trato cordial para realizar de materiales, fotocopias para la docencia o permisos | |
| | | . Existe renovación en los cargos | 5. La(s) persona(s) que ejercen el(los) cargo(s) de coordinador(es) o superior(es) es(son) la(s) más idónea(s) | |
| | | | 6. Tiene control sobre su trabajo | |
| | | | 7. Existe renovación en los cargos o categorías de los docentes en su área | |
| | 8. Existe poco papeleo para realizar pedidos/permisos (en Tesorería, Secretaría o alguna otra dependencia) | | | |
| | 9. Existe una atención rápida para realizar pedidos/permisos (en Tesorería, Secretaría o alguna otra dependencia) | | | |
| | 10. Existe un trato cordial para realizar pedidos/permisos (en Tesorería, Secretaría o alguna otra dependencia) | | | |
| | 11. La(s) persona(s) que ejercen el(los) cargos(s) de coordinador(es) o superior(es) reflejan eficiencia en su trabajo | | | |

| Variables | Subvariables | Indicadores | Ítems | |
|-----------------|---------------------|----------------------------------|--|-------------------------------|
| Nivel de estrés | Presiones laborales | Territorio organizacional | 12. Existe control de parte de usted sobre su área de trabajo | |
| | | . Existe control | 13. Tiene derecho a un espacio privado de trabajo | |
| | | . Existe comodidad | 14. Trabaja cómodamente en su área de trabajo | |
| | | . Existen facilidades/beneficios | 15. Existen facilidades económicas en su área de trabajo (aumentos, préstamos entre otros) | |
| | | | 16. Existe comodidad de trabajar con docentes de otras áreas, facultades o departamentos | |
| | | | 17. Existe flexibilidad de horarios para poder estudiar cursos/maestrías | |
| | | | 18. Existen beneficios bibliotecarios (descuentos por la compra de libros necesarios que le son útiles al estudiar cursos/maestrías) | |
| | | | 19. En la biblioteca, cuenta con un espacio de lectura, corrección o estudio para usted (personal docente) | |
| | | | 20. Existe para usted la posibilidad de obtener una beca integral para seguir algún curso/maestría en su institución | |
| | | | 21. Cuenta con un espacio (aula o sala de asistentes) cómodo (privado, con los materiales necesarios) en su institución, en el cual puede trabajar | |
| | | | Cohesión | 22. En su grupo, existe unión |
| | | . Existe unión | 23. En su grupo, existe colaboración | |
| | | . Existe colaboración | 24. Su grupo goza de estatus/prestigio en el área | |
| | | . Existe organización/orden | 25. En su grupo, existe organización | |
| | | | 26. En su grupo, existe presión para el trabajo | |
| | | | 27. En su institución, existe unión | |
| | | | 28. En su institución, existe colaboración | |
| | | | 29. Su grupo goza de estatus/prestigio en la institución | |
| | | | 30. En su institución, existe organización | |
| | | | 31. En su institución, existe presión para el trabajo | |

| Variables | Subvariables | Indicadores | Ítems |
|-----------------|---------------------|---|--|
| Nivel de estrés | Presiones laborales | Clima organizacional | 32. Existe claridad de roles/metapas grupales en los demás profesores que trabajan en su área |
| | | . Existe claridad de roles | 33. Existe respeto de usted hacia sus compañeros |
| | | . Existe respeto | 34. Existe respeto de sus compañeros hacia usted |
| | | . Existe comunicación | 35. Existe comunicación con los docentes de su área |
| | | . Existen recompensas | 36. Existen recompensas en su área |
| | | | 37. Existe un buen manejo de conflictos en su área |
| | | Respaldo de grupo | 38. Existe apoyo moral/consejos de parte de los demás docentes de su área de trabajo hacia usted |
| | | . Existe apoyo moral | 39. Existe apoyo de parte de los demás docentes de su área en los cursos/capacitaciones o diplomas que usted cursa |
| | | . Existe apoyo académico | 40. Existe respaldo o protección de parte de su área de trabajo hacia usted en relación con injustas demandas de trabajo (exceso de trabajo encargado) |
| | | | 41. Existe ayuda de parte de su grupo de trabajo hacia usted en el intercambio de conocimientos (contenidos conceptuales – teóricos) para la enseñanza |
| | | | 42. Existe ayuda en el intercambio de técnicas/metodologías para la enseñanza de parte de su grupo de trabajo hacia usted |
| | | Influencia del líder | 43. Existe preocupación por su bienestar personal de parte del supervisor o coordinador de área |
| | | . Existe respeto | 44. Existe respeto por su persona de parte del supervisor o coordinador del área |
| | | . Existe confianza | 45. Existe confianza en el desempeño de su trabajo de parte del supervisor o coordinador del área |
| | | . Existe apoyo | 46. Existe apoyo de parte de su supervisor o coordinador para desarrollarse más profesionalmente en su área |
| | | . Existe libertad | 47. Existe libertad para planificar su trabajo en el área en que se desempeña |
| | | | 48. Puede tomar decisiones acerca del trabajo que realiza (estructura de exámenes, controles) en su área |
| | | | 49. Existe la posibilidad de realizar trabajos en equipo con los docentes de su área |
| | | Tecnología | 50. Existe disponibilidad de equipos (computadoras, retroproyectors) para ser utilizados en su labor docente |
| | | . Existe disponibilidad de equipos | 51. Los equipos se encuentran en funcionamiento (no están malogrados) |
| | | . Existe modernidad en los equipos | 52. Para llevar a cabo su labor docente, cuenta con computadoras modernas (rápidas) |
| | | . Existe apoyo/capacitación para el uso de computadoras | 53. Para llevar a cabo su labor docente, cuenta con computadoras modernas (con programas actuales) |
| | | | 54. Existe un personal técnico de apoyo para el uso de las computadoras |
| | | | 55. Existe la posibilidad de capacitarse/actualizarse para el uso de las computadoras |

ANEXO 02

CUESTIONARIO SOBRE EL ESTRÉS DOCENTE UNIVERSITARIO

El siguiente cuestionario ha sido diseñado para medir el estrés docente universitario, un tópico sometido a numerosas investigaciones y para el que existen varias definiciones. En términos generales, el estrés se define como el conjunto de perturbaciones que afectan a un individuo en situaciones frente a las que tiene que adaptarse y que, por exigir de él un rendimiento superior al normal, lo pone en riesgo próximo de enfermar.

En este sentido, el cuestionario pretende indagar el nivel de estrés, a partir del conocimiento de la información de trasfondo y las presiones a las que el profesor se enfrenta en su labor docente e inciden en dicho estrés, para ser atendido posteriormente en beneficio tanto del maestro individual como de la profesión en general.

INDICACIONES

- Responda a todas las preguntas; recuerde que los datos son anónimos y confidenciales.
- Dé la respuesta más natural. No hay respuestas correctas o erróneas, ni mejores ni peores. Estas serán útiles en la medida en que sea sincero(a).
- Trabaje con rapidez y eficiencia, contestando a las preguntas. No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.
- Base sus respuestas en cómo se ha sentido durante los tres últimos meses.
- Si comete un error, táchelo y escriba su nueva respuesta.
- Compruebe cada sección para estar seguro de responder a todos los ítems.

*Adaptado del cuestionario sobre el estrés de la enseñanza elaborados por Travers, Ch. y C. Cooper (1997); y de Ivancevich, J. (1989) acerca de la encuesta para diagnosticar el estrés en el trabajo.

INFORMACIÓN DE TRASFONDO

Las siguientes preguntas tienen que ver con sus antecedentes personales y los relacionados con su trabajo de docente. Las respuestas a estas preguntas son fundamentales para nuestro estudio, y simplemente las utilizaremos para llevar a cabo la presente investigación referida al estrés docente universitario.

Según sea el caso, marque con una equis (X) sobre la respuesta correspondiente (S = siempre, CS = casi siempre, CN = casi nunca o N = nunca), o complete los datos que se le solicitan.

1. Edad: _____
2. ¿Cuánto tiempo se viene dedicando a la enseñanza? _____
3. ¿Cuánto tiempo lleva en su puesto de trabajo? _____
4. ¿Cuál es el número de personal docente que labora con usted? _____
5. ¿Cuál es el promedio de alumnos en sus clases? _____
6. ¿Cuántas horas de dictado de clase y corrección tiene cada semana? _____
7. ¿Qué promedio de horas dedica cada semana para preparar sus clases? _____

PRESIONES A LAS QUE SE ENFRENTA EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN SU TRABAJO

Para cada enunciado, marque con una equis (X) una de las cuatro opciones: siempre (S), casi siempre (CS), casi nunca (CN) o nunca (N). Los enunciados aluden a las presiones grupales y organizacionales a las que se enfrenta en su trabajo.

| Estructura organizacional – institucional | | | | |
|--|---|----|----|---|
| En el ámbito de área | | | | |
| 1. Existe confianza en rendir informes o comunicar aspectos de su trabajo a su superior/supervisor/coordinador o jefe de área. | S | CS | CN | N |

| | | | | |
|--|---|----|----|---|
| 2. Existe poco papeleo para realizar pedidos (de materiales, fotocopias para la docencia) o permisos. | S | CS | CN | N |
| 3. Existe una atención rápida para realizar pedidos (de materiales, fotocopias para la docencia) o permisos. | S | CS | CN | N |
| 4. Existe un trato cordial para realizar pedidos (de materiales, fotocopias para la docencia) o permisos. | S | CS | CN | N |
| 5. La(s) persona(s) que ejercen el(los) cargo(s) de coordinador(es) o superior(es) es(son) la(s) más idónea(as). | S | CS | CN | N |
| 6. Tiene control sobre su trabajo. | S | CS | CN | N |
| 7. Existe renovación en los cargos o categorías de los docentes en su área. | S | CS | CN | N |
| En el ámbito institucional | | | | |
| 8. Existe poco papeleo para realizar pedidos/ permisos (en Tesorería, Secretaría o alguna otra dependencia). | S | CS | CN | N |
| 9. Existe una atención rápida para realizar pedidos/ permisos (en Tesorería, Secretaría o alguna otra dependencia). | S | CS | CN | N |
| 10. Existe un trato cordial para realizar pedidos/permisos (en Tesorería, Secretaría o alguna otra dependencia). | S | CS | CN | N |
| 11. La(s) persona(s) que ejercen el(los) cargo(s) de coordinador(es) o superior(es) reflejan eficiencia en su trabajo. | S | CS | CN | N |
| Territorio organizacional | | | | |
| En el ámbito de área | | | | |
| 12. Existe control de parte de usted sobre su área de trabajo. | S | CS | CN | N |
| 13. Tiene derecho a un espacio privado de trabajo. | S | CS | CN | N |

| | | | | |
|---|---|----|----|---|
| 14. Trabaja cómodamente en su área de trabajo. | S | CS | CN | N |
| 15. Existen facilidades económicas en su área de trabajo (aumentos, préstamos, entre otros). | S | CS | CN | N |
| En el ámbito institucional | | | | |
| 16. Existe comodidad de trabajar con docentes de otras áreas, facultades o departamentos. | S | CS | CN | N |
| 17. Existe flexibilidad de horarios para poder estudiar cursos/maestrías. | S | CS | CN | N |
| 18. Existen beneficios bibliotecarios (descuentos por la compra de libros necesarios que le son útiles al estudiar cursos/maestrías). | S | CS | CN | N |
| 19. En la biblioteca, cuenta con un espacio de lectura, corrección o estudio para usted (el personal docente). | S | CS | CN | N |
| 20. Existe para usted la posibilidad de obtener una beca integral para seguir algún curso/ maestría en su institución. | S | CS | CN | N |
| 21. Cuenta con un espacio (aula o sala de asistentes) cómodo (privado, con los materiales necesarios) en su institución, en el cual puede trabajar. | S | CS | CN | N |
| Cohesión | | | | |
| En el ámbito de área | | | | |
| 22. En su grupo, existe unión. | S | CS | CN | N |
| 23. En su grupo, existe colaboración. | S | CS | CN | N |
| 24. Su grupo goza de estatus/ prestigio en su área. | S | CS | CN | N |
| 25. En su grupo, existe organización. | S | CS | CN | N |
| 26. En su grupo, existe presión para el trabajo. | S | CS | CN | N |
| En el ámbito institucional | | | | |
| 27. En su institución, existe unión. | S | CS | CN | N |
| 28. En su institución, existe colaboración. | S | CS | CN | N |

| | | | | |
|---|---|----|----|---|
| 29. Su grupo goza de estatus/ prestigio en su área. | S | CS | CN | N |
| 30. En su institución, existe organización. | S | CS | CN | N |
| 31. En su institución, existe presión para el trabajo. | S | CS | CN | N |
| Clima organizacional – institucional | | | | |
| En el ámbito de área | | | | |
| 32. Existe claridad de roles/metapas grupales en los demás profesores que trabajan en su área. | S | CS | CN | N |
| 33. Existe respeto de usted hacia sus compañeros. | S | CS | CN | N |
| 34. Existe respeto de sus compañeros hacia usted. | S | CS | CN | N |
| 35. Existe comunicación con los docentes de su área. | S | CS | CN | N |
| 36. Existen recompensas en su área. | S | CS | CN | N |
| 37. Existe un buen manejo de conflictos en su área. | S | CS | CN | N |
| Respaldo del grupo | | | | |
| En el ámbito de área | | | | |
| 38. Existe apoyo moral/consejos de parte de los demás docentes de su área de trabajo hacia usted. | S | CS | CN | N |
| 39. Existe apoyo de parte de los demás docentes de su área en los cursos/capacitaciones o diplomas que usted cursa. | S | CS | CN | N |
| 40. Existe respaldo o protección de parte de su área de trabajo hacia usted en relación con injustas demandas de trabajo (exceso de trabajo encargado). | S | CS | CN | N |
| 41. Existe ayuda de parte de su grupo de trabajo hacia usted en el intercambio de conocimientos (contenidos conceptuales – teóricos) para la enseñanza. | S | CS | CN | N |
| 42. Existe ayuda en el intercambio de técnicas/metodologías para la enseñanza de parte | S | CS | CN | N |

| | | | | |
|---|---|----|----|---|
| de su grupo de trabajo hacia usted. | | | | |
| Influencia del líder | | | | |
| En el ámbito de área | | | | |
| 43. Existe preocupación por su bienestar personal de parte del supervisor o coordinador del área. | S | CS | CN | N |
| 44. Existe respeto por su persona de parte del supervisor o coordinador del área. | S | CS | CN | N |
| 45. Existe confianza en el desempeño de su trabajo de parte del supervisor o coordinador del área. | S | CS | CN | N |
| 46. Existe apoyo de parte de su supervisor o coordinador para desarrollarse más profesionalmente en su área. | S | CS | CN | N |
| 47. Existe libertad para planificar su trabajo en el área en que se desempeña. | S | CS | CN | N |
| 48. Puede tomar decisiones acerca del trabajo que realiza (estructura de exámenes, controles) en su área. | S | CS | CN | N |
| 49. Existe la posibilidad de realizar trabajos en equipo con los docentes de su área. | S | CS | CN | N |
| Tecnología | | | | |
| En el ámbito institucional | | | | |
| 50. Existe disponibilidad de equipos (computadoras, retroproyectors) para ser utilizados en su labor docente. | S | CS | CN | N |
| 51. Los equipos se encuentran en funcionamiento (no están malogrados). | S | CS | CN | N |
| 52. Para llevar a cabo su labor docente, cuenta con computadoras modernas (rápidas). | S | CS | CN | N |
| 53. Para llevar a cabo su labor docente, cuenta con computadoras modernas (con programas actuales). | S | CS | CN | N |
| 54. Existe un personal técnico de apoyo para el | S | CS | CN | N |

| | |
|--|-----------|
| uso de las computadoras. | |
| 55. Existe la posibilidad de capacitarse/actualizarse para el uso de las computadoras. | S CS CN N |

Le rogamos compruebe que haya contestado a todos los enunciados.

Muchas gracias por su tiempo y cooperación

Escala de calificación

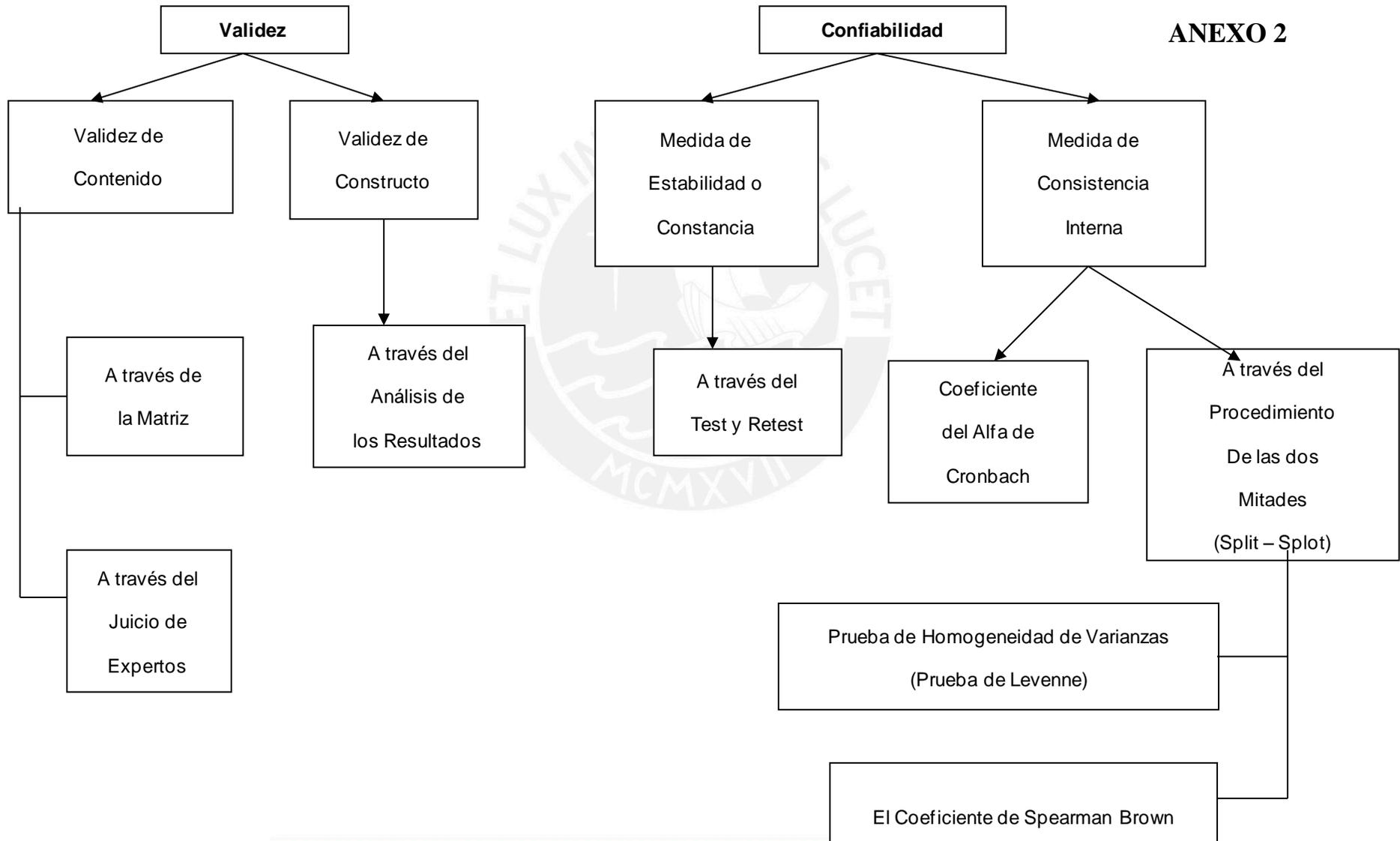
| <i>Palabras</i> | <i>Representación</i> | <i>Valor</i> |
|-----------------|-----------------------|--------------|
| Siempre | S | 4 |
| Casi siempre | CS | 3 |
| Casi nunca | CN | 2 |
| Nunca | N | 1 |

ANEXO 03

ANEXO 2

ANEXO 2

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO



ANEXO 04

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Coefficiente de correlación de Pearson a partir del total de cada docente para los ítemes pares e impares

| Correlations | | | |
|----------------|---------------------|--------------|----------------|
| | | Ítemes pares | Ítemes impares |
| Ítemes pares | Pearson correlation | 1 | .852** |
| | Sig. (2-tailed) | . | .000 |
| | N | 40 | 40 |
| Ítemes impares | Pearson correlation | .852** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | . |
| | N | 40 | 40 |

** Correlation is significant

- Es positiva (mayor puntaje en pares implica mayor puntaje en impares) y alta
- Existe una gran asociación o correlación

REFERENCIAS

- ADAUTO, J. (1997). *Investigación educativa*. Huancayo: Universidad Peruana Los Andes.
- ANDERSON, P. y J. IWANICKI (1984). *El estrés en los docentes*. Cambridge University Press, USA.
- ARÓN, A. y N. MÉLICIC (2000). “Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, Santiago, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 32, N° 3, pp. 447-466.
- BUENDÍA, J. (1993). *Estrés y psicopatología*. Madrid: Pirámide.
- CASSASUS, J. (2000). “Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades?”. En: *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 20, N° 1-2, pp. 63-78
- CÍA, J. (2001). *El burnout*. New York: Square S.A.
- COLÁS, M. (2002). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COUSINS, N. (1990). *Anatomía de una enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- CHUMPITAZ, L. (1999). “Necesidad de formación docente universitaria”. En: *Educación*. PUCP. Departamento de Educación. N° 16, setiembre, pp. 305-313.
- DEL RINCÓN, D., A. LA TORRE et al (2002). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Jacaryan, S.A.
- DOSSEY, L. (2001). *Tiempo, espacio y medicina*. Barcelona. Kairós.
- ENCINAS, I. (1991). *Teoría y técnicas en la investigación educacional*. Lima: Ave.
- FLORES, J. (1981). *Modelos del clima organizacional*. Lima: Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Departamento de Psicología.
- FONTANA, D. (1992). *Control del estrés*. México: El Manual Moderno.
- FRENCH, J. y R. CAPLAN (1973). “Psychosocial factors in coronary heart disease”. *Industrial Medicine*, 39, 31-45.
- FRENCH, J. y R. KHAN (1962). “A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health”. *Journal of Social Issues*, 18, 1-47.
- FRENCH, J y B. RAVEN (1980). Cinco Fuentes o bases de poder. *Journal of Social Issues*, 23-38

- GAIRÍN, J. et al (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española S.A.
- GAIRÍN, J. y P. DARDER (2000). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- GARY, A. (1997). Coping with reforma: the intermix of teacher morale, teacher burnout, and Teacher accountability. In: *Biddle, B. Et al. International Handbook of Teachers and Teaching*. Boston: kluwer A. P.
- GAY, R. Y S. RIVER (1976). *Educational research competencies for analysis and application*. New York: Merrill.
- GENTO, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana, S.A.
- GERMANÁ, C. (2000). “Por la Defensa de la Universidad Pública Renovada”. *Universidad y Sociedad*. Editada por profesores UNMSM. Lima. Perú. Año 3. No. 7. Noviembre.
- GIBSON, J. et al (1998). *Organizaciones*. México: Interamericano.
- GREEN et al (2002). “Coping and health-related quality of life in men with prostate cancer randomly assigned to hormonal medication or close monitoring”. *PsychoOncology*, 11(5), 401-414.
- GUERRERO, E. (2000). “Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado” Universidad de Extremadura”. En *Revista Iberoamericana de Educación de los Estados Iberoamericanos (en línea)*. Consulta: 15 de octubre de 2008.
- <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- HERNÁNDEZ, R. et al. (2002). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill-Interamericana Editores, S.A.
- HOY, L. y K. FELDMAN (1999). *El burnout en el personal docente*. México D.F.: Oveja Negra, S.A.
- IVANCEVICH, J. (1989). *Estrés y trabajo: una experiencia gerencial*. México D.F.: Trillas.
- JANIS, I. (1972). *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign Policy Decisions and Fiascoes*. Boston. Houghton Mifflin.
- KAHN, R. y R. QUINN (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- KATZ, D., y R. KAHN (1978). *The social psychology of organizations*. Segunda edición. New York: John Wiley and Sons.

- KERLINGER, F. (2002). *Planificación de sistemas educativos*. Lima: ESAN.
- KORNBLIT, A. (1992). “Estrés docente y violencia estudiantil”. En: *Acta psiquiátrica y psicología de América Latina*. Vol. 38, N°1, marzo, pp 63 – 68.
- LAMAS, H. (1995). “Estrés y sociedad”. En: *Revista de Psicología Liberabit*. Año 1, N° 1, pp. 25 – 28.(en línea). Consulta: 25 de mayo de 2006
- [http://www.vat.mx/investigación/o3 y 04-98/ proceso.html-size](http://www.vat.mx/investigación/o3_y_04-98/proceso.html-size)
- LA TORRE, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LAZARUS, R. y S. FOLKMAN (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LEICESTER, J. (2001). “Stress and strain in teaching: a structural equation approach”. En: *The British Journal of Educational Psychology*. London, Square, Vol.71, N° 2, pp. 243 – 268.
- LEÓN, R. Y A. MONTERO (1999). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. 2da. edic. Madrid: McGraw-Hill.
- MASLACH, E. y C. JACKSON (1986). *El desgaste profesional*. Madrid: Pantanal, S.A.Mejorando el nivel de estrés. Cambiando actitudes a través de la comunicación (en línea). Consulta: 18 de junio de 2006.
- <http://www.picadero.comfletras/.../pelic/BN26-htm - size 1k>
- MATTESON, J. (1989). *Psychological stress*. Nueva York: John Wiley.
- MEICHENBAUM, D. (1987). *Supere el estrés*. Barcelona: Juan Granica.
- MORIANA, J. y J. HERRUZO (2004). “Estrés y burnout en profesores”. En *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Vol. 4, N° 3 pp. 33 (en línea). Consulta: 15 de octubre de 2008.
- http://64.233.169.132/search?q=cache:Cjn3qcFwul4J:www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf+estr%C3%A9s+y+burnout+en+profesores&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=pe
- MOSCOSO, M. (1994). “La psicología de la salud. Un enfoque multidisciplinario acerca del estrés y cambio conductual”. En: *Revista de Psicología*. Vol 12, N° 1, pp. 48 – 71.
- OCROSPOMA, R. (2000). “Psicofisiología de los estados de estrés”. En: *Pirámide*, Año 1, N° 1, pp. 31 – 33.

- PEARSALL, P. (2000). *El código de corazón*. Barcelona. Edaf.
- PÉREZ, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Hispanoportuguesa S.L.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985). *Definición operativa en la orden y otros, investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- PHILIPS, M. y P. LEE (1980). *El estrés y sus manifestaciones*. Narcea S.A.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (s/f). La Universidad. Consulta: 23 de agosto de 2008, de <http://www.pucp.edu.pe/content/pagina14.php?pIDSeccionWeb=6&pID=915>
- POTTER, P. (1991). *Fundamentos de enfermería*. Barcelona, Elsevier.
- PULIDO, C. (1971). *La prevención en la educación*. México: Narcea S.A.
- QUINTANA, A. (1998). "Estrés y afrontamiento del estrés frente al examen en educación superior". En: *Revista de investigación en Psicología* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol. 1, N° 2, pp. 113 – 133.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición.
- REY, L Y T. BAUTISTA (2007). "Burnout y engagement": análisis y diferencias del potencial predictivo de los recursos individuales entre estudiantes y profesores". En: *Psicología de las organizaciones, del trabajo, recursos humanos y de la salud*. Vol. 4. Págs. 121-128.
- ROBBINS, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson educación.
- SABINO, C. (1996). *El proceso de investigación*. Colombia: Cometa de Papel.
- SALMI, J. (2002). *Construcción de las sociedades del conocimiento: Nuevos retos de la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, M. y L. MALDONADO (2003). "Estrés en docentes universitarios. Caso LUZ, URBE Y ÚNICA". En *Revista de Ciencias Sociales*. Caracas, Vol. IX, N° 2, pp. 323 – 335 (en línea). Consulta: 10 de octubre de 2008. <http://64.233.169.132/search?q=cache:ImXjGlEylCcJ:www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rcs/v9n2/articulo10.pdf+estr%C3%A9s+en+docentes+universitarios.+Caso+Luz,+Urbe+y+Unica&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=pe>
- SANTOS, K. (2002). *Una actitud diferente para reducir el estrés. Experiencia con mujeres docentes y no docentes de la Universidad Católica. Estrés en el trabajo*. Lima: PUCP.
- SARAVIA, L. (2002). *Gestión educativa*. Ministerio de Educación

SCHULLER, R. (1977). *Definition and conceptualization of stress in organizations*. Nueva York: Square.

SEGURA, C. (2002). *La tensión y el estrés*. Madrid: Paloma Blanca, S.A.

SPIELBERG, Ch. (1999). “Medición del estrés en el trabajo. La encuesta del estrés laboral”. En: *Revista de Psicología*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Año 3, N° 4, pp. 51 – 68.

TRAVERS, Ch. y C. COOPER (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

VANDENBERGHE, R. y M. HUBERMAN (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press: USA.

ZAVALA, J. (2008). *Estrés y burnout docente: una urgente revisión*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados.

