

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PERCEPCIÓN SOBRE ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES
DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE NIVEL
SECUNDARIO QUE APLICAN PROGRAMAS
INTERNACIONALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIVADA BILINGÜE

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión
Educativa que presenta

Claudia Elena Donayre Chang

Dirigido por

Dr. Luis Enrique Sime Poma

San Miguel, 2016



Un agradecimiento muy especial a mis compañeras de trabajo y a mis asesores de tesis Luis Sime y Carol Rivero, por sus constantes palabras de aliento, ánimo y por creer en mi capacidad profesional.



Dedico este trabajo a mi familia, en especial a mis padres y a mi querida hija, por el apoyo, comprensión y paciencia que me demostraron durante estos meses de arduo trabajo.

Una dedicación especial a Miluska N.C., una gran amiga y compañera de estudio, con quien empecé esta investigación y por decisión de Dios lo tuve que continuar sola.

RESUMEN

La percepción sobre estrés laboral en los docentes de educación básica regular de nivel secundario en una IEPB que aplica el programa IGCSE de Cambridge International Examinations y el programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional. Tesista Claudia Donayre Chang

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las percepciones de estrés laboral en el aula y fuera de ella por los docentes de educación básica regular en una Institución Educativa Privada Bilingüe (IEPB) que aplica los programas internacionales *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) y del Diploma. Se plantearon tres objetivos específicos: identificar las situaciones más problemáticas reconocidas por los docentes en su ámbito laboral, analizar los factores desencadenantes de estrés laboral que son percibidos en el aula o fuera ella y analizar las sugerencias de los docentes para favorecer una gestión organizacional que ayude a disminuir el estrés laboral. El estudio estuvo enmarcado dentro de un enfoque cualitativo, inductivo y descriptivo dentro del cual se realizó un estudio de tipo fenomenológico; de la información obtenida se concluyó que existen factores desencadenantes de estrés laboral.

La información fue organizada en categorías y subcategorías, identificándose seis diferentes tipos de situaciones problemáticas. Se empleó la técnica de incidentes críticos aplicando una entrevista semiestructurada que permitió sistematizar la información considerando las subcategorías observadas y las emergentes.

Se halló como resultado que los docentes que hacen uso de los programas internacionales perciben estrés laboral pues la estructura y ambiente organizacional existente es ambigua e influye directamente en el buen desempeño laboral, trayendo como consecuencia el sentimiento de poca valoración ante la percepción de indiferencia y despreocupación de las autoridades de la IEPB. Específicamente se ve reflejado en la salud física y emocional de los mismos lo cual repercute en su motivación laboral y personal ocasionando problemas que se extienden hacia el hogar.

INDICE

	Pág.
Introducción	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO I LOS PROGRAMAS INTERNACIONALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	5
1.1. Los programas internacionales que se aplican en instituciones educativas privadas de educación básica regular en el nivel secundario	6
1.1.1. Características del programa internacional del IGCSE que pertenece a <i>Cambridge International Examinations (CIE)</i>	8
1.1.2. Características del programa del Diploma que pertenece a la organización del Bachillerato Internacional (IBO)	10
1.2. Los docentes que enseñan programas internacionales en las IEPB	14
1.2.1. Perfil del docente que enseña el programa del IGCSE de CIE	14
1.2.2. Perfil del docente que enseña el programa del Diploma del IBO	15
1.3. Formación continua en docentes que enseñan el programa internacional IGCSE y del Diploma	15
1.3.1. Formación continua en los docentes que enseñan el programa internacional IGCSE	16
1.3.2. Formación continua en docentes que enseñan el programa internacional del Diploma	17
Capítulo II ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	20
2.1. Definiciones de estrés laboral en docentes de educación básica regular	21
2.2. Antecedentes de estudios sobre estrés docente de educación básica regular	22
2.3. Factores potenciales del estrés en los docentes de educación básica regular	26
2.3.1. Fuentes intrínsecas al trabajo	27
2.3.2. El papel del docente dentro de la organización	29

2.3.3. Relaciones laborales del docente dentro de la organización	30
2.3.4. Desarrollo de la carrera profesional docente	31
2.3.5. Estructura y ambiente organizacional escolar	31
2.3.6. Relación entre el trabajo docente y el hogar	32
2.4. La reacción de los docentes en su entorno laboral frente a situaciones de conflicto	33
2.4.1. Agotamiento físico	34
2.4.2. Agotamiento emocional y despersonalización	35
2.4.3. Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo	37
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	
CAPITULO I DISEÑO METODOLÓGICO	42
1.1. Enfoque metodológico de la investigación	42
1.2. Objetivos	43
1.2.1. Objetivo general	43
1.2.2. Objetivos específicos	43
1.3. Categorías	44
1.3.1. Situaciones problemáticas	44
1.3.1.1. Subcategorías	45
1.3.2. Percepción de estrés laboral	46
1.3.2.1. Subcategorías	46
1.3.3. Alternativas de mejora	47
1.4. Muestra de estudio	48
1.5. Técnica e instrumento de recojo de información	49
1.5.1. Técnica	49
1.5.2. Instrumento de recojo de información	50
1.5.2.1. Guía y aplicación del instrumento	52
1.5.2.2. Procesamiento de la información recogida con el instrumento	52

CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE RESULTADOS	54
2.1. Situaciones problemáticas	54
2.1.1. Fuentes intrínsecas al trabajo	54
2.1.2. El papel del docente dentro de la organización	56
2.1.3. Relaciones laborales del docente dentro de la organización	58
2.1.4. Desarrollo de la carrera profesional docente	60
2.1.5. Estructura y ambiente organizacional escolar	61
2.1.6. Relación entre el trabajo y el hogar	62
2.2 Percepción de estrés laboral	63
2.2.1. Agotamiento físico	63
2.2.2. Agotamiento emocional y despersonalización	64
2.2.3. Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo	65
2.3. Alternativas de mejora	66
CONCLUSIONES	72
RECOMENDACIONES	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÉNDICES	82

INTRODUCCIÓN

La demanda de una educación de calidad en la actualidad exige en los docentes una excelente formación académica, innovación pedagógica y adaptabilidad hacia las nuevas tendencias en aras de ayudar a los niños a aprender y desarrollarse. Teniendo en cuenta estas necesidades los docentes requieren gozar de estabilidad socio emocional para afrontar los retos y dificultades que se presentan día a día con los alumnos, padres de familia y sus pares; estas exigencias a corto largo plazo causan estrés laboral (Kyriacou, 2003). Hay que mencionar, además que”... el término de estrés se desdobra en eustrés (o eutrés) y distrés. El eustrés es la respuesta positiva de adaptación ante las situaciones de amenaza, y el distrés en cambio viene a ser el fracaso a esta adaptación que se manifiesta en el individuo en sentimientos negativos” (Guerrero en Zavala, 2008: 68).

Por ende el estrés laboral como respuesta adversa ocasiona cambios a nivel físico y socio emocional como pueden ser el cansancio, la ira, la depresión y otros. Estos sentimientos vienen acompañados por lo general de cambios fisiológicos potencialmente patógenos y que es el resultado de ciertos aspectos del trabajo del maestro; sus mediadores son la percepción de que las exigencias que se le hacen al maestro constituyen una amenaza para su autoestima o bienestar, y también los mecanismos de defensa activados para reducir la amenaza (Kyriacou y Sutcliffe citado por Travers & Cooper, 1997:59).

En el Perú el docente no goza del reconocimiento social que se merece, esto también se menciona en la Propuesta preliminar del Sistema Nacional de Formación Continua de Docentes “el status profesional, social y económico del docente se ha deteriorado progresivamente, perdiendo de esta manera el reconocimiento de su liderazgo en propuestas de cambios sociales y en la forma como adquiere, construye y reconstruye el conocimiento” (MINEDU 2004 en Fernández-Arata, 2008:386). Sin embargo, a pesar que “la docencia se muestra socialmente desprestigiada [...] hay un sector de la población que vuelca sus esperanzas en el ejercicio docente como motor de cambio, como una labor vocacional y de compromiso con el futuro del país” (Consejo Nacional de Educación, 2006: 83). Es por esta razón que el docente en su práctica diaria puede

poner en riesgo su salud debido a diferentes factores, entre ellos la sobrecarga psíquica que deriva de la inseguridad laboral, bajo salario, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, excesivo número de alumnado, escasez de recursos, conflictos en las relaciones interpersonales, entre otros (Instituto de Pedagogía Popular, 2004). En el contexto descrito de la presente información, un factor que se suma en la sobrecarga laboral es el hecho de aplicar programas internacionales haciendo uso de una lengua extranjera. Si bien es cierto, este factor es demandante para los docentes, también les permite desarrollar capacidades y propiciar niveles de satisfacción laboral por aplicar dichos programas internacionales. Sin embargo, considerando las características del individuo, esto podría generar una intensidad de presión debido al nivel de bilingüismo requerido y el grado de alta especialización en cada programa.

Teniendo en cuenta el marco descrito, se cree pertinente realizar una investigación en torno a conocer cuál es la percepción sobre el estrés laboral en los docentes de educación básica regular de nivel secundario en una Institución Educativa Privada Bilingüe (IEPB) que aplica el programa *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)* de *Cambridge International Examinations* y el programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional. El objetivo general de la presente investigación busca analizar las percepciones de estrés laboral, en el aula o fuera de ella, por los docentes de educación básica regular en esta IEPB que aplica los programas internacionales. Por lo tanto, se busca identificar las situaciones más problemáticas reconocidas por los docentes en su ámbito laboral al aplicar estos programas. Para tal efecto se debe analizar los factores desencadenantes de estrés laboral que son percibidos, en el aula o fuera de ella, por los docentes que aplican estos programas internacionales. Por consiguiente es importante analizar las sugerencias de los docentes para favorecer una gestión organizacional que ayude a disminuir el estrés laboral.

Esta investigación se desarrolla dentro del programa de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación circunscrita en el ámbito de la segunda línea de investigación: Formación y Desarrollo profesional en el campo educativo, que sitúa al estrés docente dentro del eje temático de salud docente y seguridad laboral. Se considera que la relevancia de esta investigación se basa en el aporte que

brindará al campo de investigación sobre la propia percepción de estrés docente en una institución educativa privada bilingüe que hace uso de programas internacionales.

El estudio se realiza aplicando una metodología de tipo cualitativa, inductiva y descriptiva. Es cualitativa porque “pone énfasis en la ‘visión’ de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla” (Tarrés, 2013:63). Es inductiva ya que se obtienen afirmaciones generales a partir de la observación de hechos aislados. En relación a esto, Dávila (2006:186) afirma que en el razonamiento inductivo “la conclusión se alcanza observando ejemplos y generalizando de ellos a la clase completa”. Finalmente es descriptiva en vista que en ella se realiza la observación de diferentes aspectos de la conducta de la población investigada, buscando “reflejar en toda su complejidad y extensión un [...] fenómeno educativo dado” (Rodríguez, Gil & García, 1999:160).

Teniendo en cuenta lo explicado en las líneas precedentes, la presente investigación se realiza teniendo como población de estudios, docentes de una IEPB a los que se aplica una entrevista semiestructurada, siguiendo un diseño flexible a partir de interrogantes abiertas en búsqueda de datos que describan las situaciones más problemáticas en su ámbito laboral y cómo afectan su vida personal y profesional. Considerando las características mencionadas, la investigación se desarrolla haciendo uso del método fenomenológico, en el que a partir de la información obtenida de las entrevistas, se llega a una conclusión general sobre la forma en que los factores desencadenantes de estrés laboral son percibidos por los docentes de la IEPB. Las entrevistas se desarrollan haciendo uso de la técnica de incidentes críticos que invita a la reflexión y análisis de la práctica docente, ahondando en las situaciones problemáticas que generan conflicto debido a la preocupación y malestar en el quehacer educativo. También se busca que el docente aporte sugerencias que conlleven a mejoras significativas (Valdez & Monereo, 2012).

La muestra de estudio está constituida por 8 docentes de nivel secundario seleccionados teniendo como criterio los años de experiencia haciendo uso de los programas internacionales (≥ 1.5 años), la antigüedad laborando en la institución

educativa (≥ 1.5 años), el buen nivel de comunicación oral en el idioma español y su género (4 mujeres y 4 varones).

Analizando los resultados, se llegó a la conclusión que la percepción de estrés laboral existe a causa de la presión que ejercen las autoridades de la institución educativa, en relación a la aplicación y al cumplimiento de metas académicas de los programas internacionales. Estas presiones se derivan directamente de las diferentes responsabilidades y funciones que deben desempeñar los docentes que hacen uso de dichos programas. La población entrevistada refiere situaciones problemáticas que generaron conflictos internos y afectaron el clima laboral generado por la sobre carga de trabajo ocasionada por la multiplicidad de roles. Así como también el hecho de asumir responsabilidades imprevistas originadas a causa de la falta de experiencia y la poca capacitación de los nuevos docentes que complicaron el buen desempeño del proceso de enseñanza. Todo lo antes mencionado repercute en su bienestar físico/ emocional y desempeño laboral, produciéndose en el docente estrés laboral que puede llevarlo a un estado de apatía e insatisfacción de no mejorar esta situación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

LOS PROGRAMAS INTERNACIONALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

La educación es responsable de la formación de seres humanos que permitan la construcción de un mundo diferente y mejor. En la actualidad, es necesario impulsar una educación que promueva la transformación de los futuros ciudadanos como miembros de una sociedad globalizada (CIDAC, Inizjamed, Oxfam & UCODEP, 2008).

Teniendo en cuenta la preocupante situación que se vive en la actualidad relacionada a la búsqueda de beneficios particulares y colectivos de manera inmediata sin medir las consecuencias hacia la sociedad (Gil, Vilches, Toscano, Macías, 2006), se considera que es necesario impartir una educación generadora de personas con capacidad de transformar los problemas actuales en soluciones globales que involucren a todos los ciudadanos de distintas naciones desde que inician su educación básica o elemental.

En la actualidad, la educación básica que se imparte a nivel mundial se presenta en dos modalidades: programas académicos nacionales, elaborados por la entidad educativa que representa al gobierno; y programas internacionales, elaborados por organizaciones extranjeras.

Los programas nacionales no promueven necesariamente una educación globalizada de proyección internacional que considere un enfoque pluricultural, respeto y tolerancia a la diversidad socioeconómica y cultural (Nisbet, 2014).

Si bien la educación nacional y la educación internacional consideran dentro de su programación curricular aspectos en común como son: el cambio climático, el respeto entre etnias y religiones; los programas de educación nacional en mayor medida permiten a los estudiantes aprender sobre su propio país, fomentan el

patriotismo y sentido de compromiso hacia los valores y emblemas nacionales. Es decir, la educación nacional prioriza el desarrollo de la identidad nacional reflejado en el contenido curricular de historia, lenguaje y literatura, cívica y educación social. Frente a la propuesta educativa nacional, la educación internacional se enfoca en que “*may be identified with the process of economic and cultural globalisation*¹” (Roberts, 2012: 71), el cual permitirá la exposición de otras culturas y diferentes puntos de vista en búsqueda de una perspectiva global.

La propuesta pedagógica de los programas internacionales es desarrollada por algunas organizaciones educativas. Estas elaboran programas académicos que se enfocan en cubrir las necesidades actuales con perspectiva de conciencia pluricultural, inculcando la tolerancia y el respeto a la coexistencia de diversos ámbitos socioeconómico y cultural. En nuestro país, las organizaciones que más aceptación tienen son las del *Cambridge International Examinations (CIE)* y la Organización del Bachillerato Internacional (IBO).

1.1. LOS PROGRAMAS INTERNACIONALES QUE SE APLICAN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL NIVEL SECUNDARIO

La constante búsqueda de calidad en la enseñanza de la educación básica regular (EBR), ha llevado a algunas instituciones educativas privadas a optar por la aplicación de programas educativos estandarizados a nivel internacional con la finalidad de que sus estudiantes contribuyan a la construcción de un mundo mejor y en consecuencia lograr una sociedad que desarrolle positivamente el entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

Asimismo, en el Perú existen instituciones educativas de nivel secundario que aplican programas internacionales de enseñanza pertenecientes al *CIE* y al *IBO*, lo que demuestra el interés de un segmento de la población peruana por un cambio en la educación de nuestra nación para mejorar la calidad de los aprendizajes

¹ Pueden identificarse con el proceso de globalización económica y cultural.

dentro de un ámbito de educación sin fronteras en beneficio de una ciudadanía globalizada.

Existen nueve instituciones educativas privadas que hacen uso de los programas de *CIE* (CIE, 2015). Por otro lado, treinta y cuatro instituciones educativas hacen uso de los programas del *IBO*, de los cuáles, treinta y tres son de gestión privada y sólo una es de gestión estatal (escuela pública) denominada “Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú” el mismo que aplica el programa internacional del Diploma desde el año 2010 hasta la actualidad (IBO, 2015).

Para el nivel secundario, la mayoría de instituciones educativas optan por aplicar los siguientes programas: *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)* que es uno de los diez programas que ofrece el *CIE* y el programa del Diploma (PD) que es uno de los cuatro programas ofrecidos por el *IBO* respectivamente (Tabla N° 1).

Programa Educativo Elegido Nivel Secundaria	<i>International General Certificate of Secondary Education (IGSE)</i> del <i>Cambridge International Examinations (CIE)</i>	El Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional® (IBO)
Instituciones educativas privadas	09	31
Instituciones educativas públicas	0	01
Total	09	32

Tabla 1. Número de instituciones educativas privadas y públicas que hacen uso de los programas *IGCSE* y del Diploma en el Perú. Síntesis elaborada por las autoras a partir de *CIE* y *IBO* (2015).

El programa del *IGCSE* que pertenece a *CIE*, es aplicado por ocho instituciones educativas ubicadas en el Departamento de Lima y una institución educativa ubicada en el Departamento de La Libertad (CIE, 2015). El programa del Diploma que pertenece al *IBO*, es aplicado por treinta y dos instituciones educativas a nivel nacional, de los cuales, seis se ubican en los departamentos de Cusco, Arequipa, Cajamarca y Chiclayo; y veintiséis se ubican en el departamento de Lima (IBO, 2015).

La aplicación de estos programas para el nivel secundario en las instituciones educativas, tiene como finalidad lo siguiente:

- Para el programa *IGCSE*, proveer una excelente preparación para la universidad, el empleo y la vida (CIE, 2015).
- Para el PD, desarrollar competencias a la altura de un currículo internacional exigente que les permitan el ingreso a diversas universidades cumpliendo con estándares educativos a nivel mundial (IBO, 2015).

Ambos programas internacionales, tienen como propósito que los estudiantes desarrollen una educación de consciencia global buscando el crecimiento individual y el bien común.

1.1.1. Características del programa internacional del *IGCSE* que pertenece a *Cambridge International Examinations (CIE)*

El programa del *IGCSE*, creado hace más de 25 años en Inglaterra tiene su base en el Currículo Británico Nacional (*National Curriculum of England*) y está dirigido a estudiantes de nivel secundaria de 14 a 16 años de edad. Este programa en la actualidad es aplicado en más de 140 países. Al igual que otros programas que ofrece el *CIE*, el *IGCSE* está diseñado teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad de aprendizaje a nivel internacional y evitando el sesgo cultural.

Una de las características más importantes del programa es su flexibilidad, permitiendo a cada institución educativa la potestad de elaborar su propio diseño curricular según la misión y visión institucional en el marco de sus necesidades contextuales (*CIE*, 2015). Dicho diseño curricular se elabora a partir de una base que contiene 70 materias, cada institución educativa selecciona las que más se adaptan a su currículo. Estas materias están disponibles en más de 30 idiomas (*CIE*, 2015).

La elaboración del currículo en cada institución educativa, gira en torno a tres grupos de materias básicas indispensables (*core subjects*) que son los siguientes: inglés y literatura, matemáticas y ciencias. Adicionalmente, se agregan al currículo las materias complementarias (*supported subjects*) que son seleccionadas de los

siguientes grupos: segunda lengua, humanidades y ciencias sociales, negocios técnicos y vocacionales (CIE, 2015). Este programa busca mejorar el desempeño de sus aprendices mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, indagación y resolución de problemas (CIE, 2015).

Por lo tanto, el *IGCSE* tiene como fin desarrollar en sus estudiantes, el siguiente perfil:

- “*confident in working with information and ideas – their own and those of others*
- *responsible for themselves, responsive to and respectful of others*
 - *reflective as learners, developing their ability to learn*
 - *innovative and equipped for new and future challenges*
 - *engaged intellectually and socially, and ready to make a difference in the world*”²(CIE, 2015: 2).

El programa promueve el aprendizaje en el idioma inglés por sobre otros idiomas, además de la comprensión de contenidos que permitan el desarrollo de competencias aplicables en situaciones nuevas o conocidas, en donde el estudiante sea capaz de responder con flexibilidad al cambio y se desenvuelva con inteligencia y respeto hacia otras culturas y religiones (CIE, 2015).

Respecto a la evaluación del *IGCSE*, ésta se realiza al concluir el desarrollo del programa curricular aplicado durante dos años escolares, donde los estudiantes aplicantes rinden una evaluación monitoreada que se realiza cada año según cronograma establecido por el CIE. De aprobar estas evaluaciones, la certificación obtenida es reconocida en Inglaterra y en los países regidos por la monarquía británica (*Commonwealth of Nations*), a excepción del diploma que certifica el nivel del idioma inglés, el cual es reconocido a nivel internacional.

-
- ² Seguros de sí mismo al hacer uso de información e ideas propias o de otros.
 - Responsables de sí mismos, asertivos y respetuosos con los demás.
 - Reflexivos en el rol de estudiantes, desarrollando habilidades para aprender.
 - Innovadores y preparados para nuevos y futuros retos.
 - Comprometidos social e intelectualmente, preparados para crear la diferencia en el mundo.

Adicionalmente, el *CIE* ofrece a los docentes de las instituciones educativas registradas el apoyo necesario para poder llevar exitosamente el currículo y la evaluación durante la aplicación del programa. Además brinda la facilidad hacer uso de una amplia gama de recursos educativos disponibles para docentes y estudiantes. Estos varían según el o los tipos de metodología didáctica empleada en diferentes contextos internacionales (Anexo 01).

Por consiguiente, el *IGCSE* es un programa británico internacional que es aplicado a nivel mundial por diversas instituciones educativas. Este programa es flexible y tiene como prioridad el desarrollo académico cognitivo de sus estudiantes.

1.1.2. Características del programa del Diploma que pertenece a la organización del Bachillerato Internacional (IBO)

El Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional® fue creado en 1968 por profesores del *International School of Geneva* en colaboración con otros colegios internacionales y está dirigido a estudiantes de 16 a 19 años de edad. En la actualidad, más de 2,860 instituciones educativas hacen uso de este programa que cuenta con el respeto de prestigiosas universidades de todo el mundo (IBO, 2015).

El PD ofrece a los estudiantes una educación equilibrada, facilita la movilidad geográfica y cultural y fomenta el entendimiento internacional (IBO, 2015). El programa adopta una actitud activa de aprendizaje durante toda la vida, busca que los aprendices sean compasivos y que entiendan que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto (IBO, 2015).

A través del PD, las instituciones educativas buscan formar estudiantes que:

- “Logren una excelente amplitud y profundidad en sus conocimientos.
- Crezcan física, intelectual, emocional y éticamente.
- Estudien al menos dos lenguas.
- Sobresalgan en las asignaturas académicas tradicionales

- Exploren la naturaleza del conocimiento mediante el curso de Teoría del Conocimiento (TdC), que es exclusivo del programa” (IBO, 2015, “¿Qué ofrece el Programa del Diploma a los alumnos?,” párr.3).

A diferencia del programa del *IGCSE*, observamos que el PD propone un diseño curricular estructurado, poco flexible respecto a la selección de asignaturas.

La propuesta curricular del PD se elabora a partir de un tronco común que comprende tres componentes troncales como asignaturas obligatorias, los cuales tienen como meta ampliar la experiencia educativa de los estudiantes y desafiarlos a aplicar sus conocimientos y habilidades, al buscar que los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza del conocimiento, elaboren investigaciones independientes y realicen un proyecto que, a menudo, conlleva a la realización de actividades de servicio comunitario (IBO, 2015). Estos tres componentes troncales se explican a continuación:

- **Teoría del Conocimiento** (TdC), los alumnos reflexionan sobre la naturaleza del conocimiento y la manera en la que conocemos lo que afirmamos saber.
- **La Monografía**, trabajo de investigación independiente y dirigido por el propio alumno que culmina con un ensayo de 4.000 palabras.
- **Creatividad, Acción y Servicio**, (CAS) los alumnos completan un proyecto relacionado con estos tres conceptos” (IBO, 2015, “El Currículo del PD,” párr. 3).

Además de los tres componentes troncales, el programa incluye seis grupos de asignaturas que pueden incluir cursos en línea y asignaturas interdisciplinarias como se muestra en la tabla 2.

Grupo	Número de Asignatura	Curso en línea	Asignatura interdisciplinaria
Estudios de lengua y Literatura	3	-	-
Adquisición de Lenguas	3	4	-
Individuos y Sociedades	10	9	-
Ciencias	6	-	1
Matemáticas	4	2	-
Artes	5	-	-

Tabla 2. Grupo de asignaturas del programa del Diploma del IBO. Elaboración propia a partir de (IBO, 2015).

En relación a la selección del resto de asignaturas a partir de los seis grupos ya mencionados (Tabla 2), es obligatorio elegir una de estas dos opciones:

Opción 1: escoger como mínimo una asignatura de cada una de los cinco primeros grupos hasta completar un total de seis asignaturas.

Opción 2: escoger una asignatura de cada uno de los seis grupos respectivamente.

Las asignaturas se pueden presentar en dos modalidades:

1. Nivel Superior (NS), el cual comprende 240 horas lectivas al abarcar un abanico más amplio de conocimientos, comprensión y habilidades.
2. Nivel Medio (NM), que equivale a 150 horas lectivas, con menor cantidad de contenidos (IBO, 2015).

El NS y el NM difieren en cuanto a su alcance. Sin embargo, ambos son evaluados según los mismos criterios de calificación. Se exige que los estudiantes seleccionen entre tres o cuatro asignaturas del NS y el resto del NM a partir de las asignaturas pre seleccionadas por cada institución educativa.

Acerca de la evaluación, el PD evalúa habilidades básicas y académicas cuyos criterios o indicadores se detallan en la tabla 03.

Habilidades básicas	Habilidades académicas
La retención de los conocimientos	El análisis y la presentación de información
La comprensión de conceptos clave	La evaluación y la argumentación
La aplicación de métodos estándar	La resolución creativa de problemas

Tabla 3. Indicadores a evaluar según las habilidades básicas y académicas del PD. Elaboración propia a partir de (IBO, 2015).

Adicionalmente, la evaluación del PD promueve una actitud de conciencia global que considere habilidades con enfoque intercultural. La evaluación se realiza teniendo en cuenta dos enfoques: la evaluación externa y la interna.

- La evaluación externa comprende altos niveles de objetividad y fiabilidad, por ser la base de la evaluación en la mayoría de cursos.
- La evaluación interna se emplea en la mayoría de los cursos y es utilizada por el docente.

Es importante resaltar que las evaluaciones y calificaciones se llevan a cabo teniendo en cuenta estándares establecidos por la organización del Bachillerato Internacional.

En cuanto a los recursos educativos que ofrece el PD, los docentes registrados por la institución educativa como docentes del *IBO*, cuentan con el Centro pedagógico en línea (CPEL) que es una plataforma virtual de acceso restringido el cual permite a los docentes tener acceso a recursos que les facilite la implementación de los programas, compartir, intercambiar y mantener comunicación con otros docentes que hacen uso del programa alrededor del mundo, recibir asesoría y consejos de instructores pedagógicos, leer publicaciones sobre evaluación y currículo del *IB* (IBO, 2015).

A diferencia del *CIE*, observamos que el *IBO* hace uso de las redes sociales de manera oficial como Twitter y Facebook. Estas contienen noticias y novedades de

sus programas, permitiendo así, que los docentes compartan experiencias, ideas y recursos.

Hay que destacar, que el PD es un programa internacional que por un lado desarrolla habilidades académicas cognitivas y por otro, se preocupa por el desarrollo humanístico de la persona al desarrollar su pensamiento crítico reflexivo capaz de generar cambios que promueva una conciencia sostenible por el bien del futuro de la sociedad.

1.2. LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN PROGRAMAS INTERNACIONALES EN LAS IEPB

Los docentes que aplican programas internacionales deben haber desarrollado un perfil acorde a los requisitos de estos. La capacidad de análisis reflexivo que fomente el pensamiento crítico y la actitud hacia el cambio en los alumnos es prioritario, así como el conocimiento de la asignatura a enseñar.

1.2.1. Perfil del docente que enseña el programa del *IGCSE* de *CIE*

El programa del *IGCSE* de *CIE*, busca que los docentes obtengan una formación de calidad y un desarrollo profesional reflexivo. Este enfoque apunta a desarrollar en los docentes el siguiente perfil: seguros de sí mismos, responsables, reflexivos, innovadores y comprometidos.

- *“Confident in teaching your subject and engaging each student in learning*
- *Responsible for yourself, responsive to and respectful of others*
- *Reflective as a learner, developing your teaching practice*
- *Innovative and equipped for new and future challenges*
- *Engaged intellectually, professionally and socially, ready to make a difference”*³(*CIE*, 2015: 2).

-
- ³ Seguro de sí mismo al enseñar su asignatura y comprometiendo a cada estudiante con su aprendizaje.
 - Responsable por sí mismo y asertivo y respetuoso con los demás.
 - Reflexivo como estudiante, desarrollando su práctica de enseñanza.
 - Innovador y preparado para nuevos y futuros retos.
 - Comprometido intelectual, profesional y socialmente, listo para marcar la diferencia.

Las instituciones educativas son responsables de continuar desarrollando y afianzando las características de este perfil; al ser el docente responsable de llevar a cabo el programa, además de ser ejemplo a seguir para sus estudiantes.

1.2.2. Perfil del docente que enseña el programa del Diploma del *IBO*

El Bachillerato Internacional® (IB) al igual que el *CIE*, ofrece numerosos beneficios a los docentes en busca de desarrollar el perfil que deben tener al hacer uso de sus programas (en los que se incluye el PD).

Este perfil docente involucra experiencia y desarrollo de habilidades alrededor de:

- Actividades de desarrollo profesional de gran calidad que fomentan el pensamiento crítico, la reflexión personal y una cultura de aprendizaje durante toda la vida y de mejora continua.
- Aplicar marcos educativos, planificadores de unidades, recursos pedagógicos y herramientas de evaluación innovadores y diversos.
- Aplicar a programas para la obtención de titulaciones y certificados otorgados por universidades de gran prestigio de todo el mundo.
- Desarrollar una pedagogía que goce de reconocimiento por formar alumnos cuya motivación sea continuar indagando y aprendiendo durante toda su vida, incluso después de concluir sus estudios en el colegio (IB, 2015, “Ventajas del *IB* para los docentes,” párr.1).

1.3. FORMACIÓN CONTINUA EN DOCENTES QUE ENSEÑAN EL PROGRAMA INTERNACIONAL *IGCSE* Y DEL DIPLOMA

La formación continua en docentes es un factor primordial para las organizaciones *CIE* e *IBO*. Es notorio que ambas exigen que aquellos docentes que aplican estos programas aprendan las características, objetivos y enfoque evaluativo de cada una de ellas respectivamente. De no tener la capacitación adecuada, no pueden hacer uso de estos programas. Por ende, los docentes deben conocer cuáles son las exigencias de estos programas internacionales y los estándares de evaluación que

cada programa demanda, de este modo cooperar a la formación integral con conciencia global de sus alumnos en base al logro de objetivos específicos.

1.3.1. Formación continua de los docentes que enseñan el programa internacional *IGCSE*

El CIE ofrece como parte de las propuestas de formación continua, capacitaciones estructuradas en tres (03) niveles de preparación: *Introductory courses*, los *Intermediate courses* y los cursos especializados. Dichas capacitaciones se realizan a manera de talleres en línea con los *online training* a través de una plataforma virtual y capacitaciones presenciales con los *Face-to-face training* en distintos países y exclusivos para los docentes que hacen uso de los programas (CIE, 2015).

Como primera etapa, los *Introductory courses*, son dirigidos para los docentes que se inician en el uso del programa. Estos cursos son autodidactas y usualmente tienen una duración de 15 horas en 6 semanas. El contenido de los cursos difiere para cada sílabo. Todos incluyen los objetivos del programa, diversas formas de evaluación con sus respectivos estándares y habilidades necesarias a desarrollar (CIE, 2015).

Un segundo nivel son los cursos intermedios o *Intermediate courses*, estos se ofrecen a docentes que han usado el programa por más de un año y han culminado satisfactoriamente el *Introductory course*. Estos cursos tienen una duración de siete semanas e incluye una semana de introducción, seguido por tres asignaciones de dos semanas cada uno como mínimo (CIE, 2015). Los *intermediate courses* son de dos tipos: de metodología y de evaluación. Los contenidos de estos se relacionan con diversos enfoques de evaluación del aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza a nivel general y aplicados al programa de estudio. Adicionalmente las actividades interactivas se relacionan con actividades prácticas relacionadas a los estándares y a la creación de los esquemas de programación anual, bimestral y semanal (CIE, 2015).

Como tercer nivel, existen los cursos especializados que los docentes toman según el área de su especialidad, necesidades de su contexto institucional, experiencia y el cargo que desempeña en la institución educativa en la que labora (cursos para docentes, coordinadores, directivos, administradores y promotores). Estos cursos se presentan en dos modalidades: *online training* y *face-to-face training*. La práctica docente se evalúa constantemente por examinadores que se ubican en diferentes lugares del mundo, la retroalimentación de cada curso considera brindar sugerencias de cómo implementar mejoras en la práctica, recibiendo buenas estrategias que desarrollen nuevos métodos de enseñanza, brindando la oportunidad de absolver algunas preguntas generales (CIE, 2015).

Los *Face-to-face training* se ofrecen a los docentes que hacen uso del programa en diferentes ciudades según lo programado por CIE. Los cursos a darse se seleccionan según la necesidad de los usuarios y la disponibilidad de los talleristas.

Estas tres fases de formación continua docente, ofrecen los recursos necesarios para optimizar la eficiencia del binomio docente-alumno, al darles la oportunidad de acceder a un plan de formación continua especializada. Permitiendo al CIE tener la seguridad que sus programas sean aplicados eficazmente y que los alumnos logren los objetivos planteados por el programa, cumpliendo los estándares establecidos por él.

1.3.2. Formación continua en docentes que enseñan el programa internacional del Diploma

La organización del Bachillerato Internacional, al igual que el CIE, también ofrece múltiples opciones de formación continua que "...cuentan con el apoyo de una arquitectura global, materiales para taller coherentes y capacitación continua de los responsables de talleres" (IBO, 2015:1).

Estos talleres se presentan en tres categorías. Cada categoría comprende distintos talleres y cada taller tiene una duración de 15 horas que se imparten en la mayoría de los casos en 2.5 días. Los talleres se realizan en diferentes regiones, según la planificación de la organización, en diferentes idiomas como son: el español,

francés o inglés y buscan fomentar la interacción social y profesional de aprendizaje. La modalidad de presentación de estos talleres se da en capacitaciones en línea que “...sirven de complemento para los talleres presenciales regionales y ofrecen mayores posibilidades de participación para los docentes de todas las regiones del IB” (IBO, 2015:1) y también en capacitaciones presenciales.

Categoría 1: Talleres diseñados para preparar a los docentes para la enseñanza de una asignatura específica y que no posean experiencia (docentes nuevos en el desarrollo y aplicación del PD) además del uso de la plataforma del Centro pedagógico en línea (CPEL) para acceder a las publicaciones del IB y establecer vínculos con otros educadores del IB (IBO, 2015).

Categoría 2: Talleres diseñados para preparar a los docentes para la enseñanza de una asignatura específica y que haya preparado a estudiantes en por lo menos una convocatoria de evaluación internacional (docentes con experiencia en el desarrollo y aplicación del PD durante un año o más), además del uso de la plataforma del Centro pedagógico en línea (CPEL) y con la finalidad de mejorar la experiencia de enseñanza aprendizaje en el aula (IBO, 2015).

Categoría 3: Talleres denominados “seminarios específicos de las asignaturas” diseñados para actualizar a los docentes con los últimos cambios curriculares que pueda sufrir el PD a lo largo del año escolar. Esta categoría también incluye talleres de alta especialización según el área pedagógica que posea el docente y el cargo que ocupe en la institución educativa. Es decir: Coordinador de Bachillerato, Director de Estudios, Director o Promotor (IBO, 2015).

El PD adicionalmente ofrece seminarios web y/o módulos de aprendizaje autodidacta en línea a manera de “...talleres combinados con un enfoque flexible el cual fomenta el aprendizaje en colaboración como el aprendizaje independiente” (IBO, 2015:1).

En síntesis, en este capítulo se explicitan las características y ventajas de la elección de programas internacionales en educación secundaria como alternativa para fomentar una educación globalizada con enfoque pluricultural y humanística

siguiendo estándares internacionales de formación. El PD y el *IGCSE* son programas internacionales que se centran en desarrollar en los estudiantes un perfil que los convierta en ciudadanos del mundo responsables con su medio ambiente, economía mundial y respeto intercultural.

Para lograr el óptimo desarrollo de estos programas, se sugiere un perfil docente específico y a la vez se requiere una formación continua profesional que apunte a la especialización de sus docentes dentro del área que enseñen. Dichos docentes pertenecen a un grupo élite con el deber de acceder a cursos de capacitación continua, para asegurar el desarrollo óptimo de las competencias.

A continuación, desarrollaremos el capítulo II que comprende contenidos como definiciones, antecedentes de estudio, factores desencadenantes de estrés y la reacción de los docentes ante el estrés en su entorno laboral frente a situaciones de conflicto. Para fines de esta investigación, los contenidos del siguiente capítulo servirán como punto de partida para un mejor conocimiento sobre el estrés laboral docente, lo cual facilitará la identificación de agentes estresores y la percepción sobre estrés laboral en los docentes de educación básica regular de nivel secundario en una IEPB que aplican el programa *IGCSE* del Cambridge International Examinations y el programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional.

CAPITULO II

ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Considerando que en la sociedad actual se encuentran dos tendencias educativas: una que hace uso de programas académicos nacionales, que la mayoría de veces centra sus objetivos en el desarrollo de contenidos y adquisición de conocimientos relacionados a su cultura y su identidad nacional, no promoviendo necesariamente de esta manera una educación globalizada. Otra de tendencia internacional, que tiene un enfoque innovador de educación que responda a las necesidades actuales de una sociedad pluricultural.

Este enfoque educativo enseña a la persona a desarrollar competencias que le permitan vivir en un mundo globalizado, logrando ser capaz de participar y convivir con diferentes culturas, religiones, etnias; respetando las diferencias socio económico y cultural. Esta necesidad de cambio en las tendencias educativas impulsa a diferentes organizaciones internacionales a desarrollar programas curriculares elaborados con estándares de calidad definidos, que promuevan una educación para la vida en tolerancia para una ciudadanía global.

En nuestro país, 09 instituciones educativas hacen uso de los programas internacionales del CIE y 34 instituciones educativas hacen uso de los programas del IBO. Las características de los programas internacionales, demandan en los docentes un perfil y exigencias en cuanto a experiencias pasadas y formación profesional continua. Estas demandas académicas, las exigencias del trabajo docente en sí, y las demandas sociales pueden llegar a afectar la salud física y mental de los docentes dependiendo de las características personales de cada uno.

Se coincide con Cuenca y O'Hara (2006), cuando sustentan que las expectativas y demandas sobre la educación, derivados de la situación social y política internacional, se han convertido en una carga que afecta la salud de los docentes y tiene un impacto en su desempeño profesional.

2.1. DEFINICIONES DE ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Kyriacou (2008:18) integra tres enfoques para definir el término estrés, los cuales se orientan a relacionarlos con las “exigencias y presiones a que se enfrenta una persona, y se llama <tensión> a la reacción de esa persona ante tal tipo de situaciones”. Así mismo se refiere al “nivel general de retos a que se enfrenta una persona, tanto positivos como negativos” y finaliza nombrándolo como el “grado de desajuste que existe entre lo que se exige a una persona y la capacidad de esa persona para cumplir con esas exigencias”

En cuanto al término estrés laboral asociado a la profesión docente, existen varias definiciones citadas por diferentes autores que coinciden en enunciarla como una reacción negativa de los docentes producto del resultado de un desequilibrio asociado a cambios físicos y emocionales que deterioran su bienestar y desempeño como respuesta a las demandas del trabajo (Kyriacou y Sutcliffe en Travers & Cooper (1997) & Kyriacou, (2003); Kyriacou en Klassen, Usher & Bong (2001); Travers y Cooper en Kokkinos (2007).

Entre los autores que destacan se encuentran a Kyriacou y a Travers & Cooper. Las definiciones que ellos proponen sobre estrés laboral docente son las siguientes:

- “El estrés del profesor puede ser definido como la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo de profesor” (Kyriacou y Sutcliffe citado por Kyriacou, 2003:18).
- *“Teachers’ stress was also a result of lack of social recognition, large class size, isolation, fear of violence, lack of classroom control, role ambiguity and limited professional opportunities⁴”* (Travers y Cooper citado por Kokkinos, 2007: 230).

⁴ El estrés docente es el resultado de la falta de reconocimiento social, clases con numerosos estudiantes, aislamiento, miedo a la violencia, la falta de control del aula, ambigüedad de rol y limitadas oportunidades profesionales.

Para fines de la presente investigación, se considera que la definición que más se adapta a las necesidades es la que enuncia al estrés laboral docente como un “síndrome de respuesta a un sentimiento negativo (tal como la ira y la depresión), acompañado por lo general de cambios fisiológicos potencialmente patógenos (aumento de las pulsaciones cardiacas), y que es el resultado de ciertos aspectos del trabajo del maestro; sus mediadores son la percepción de que las exigencias que se le hacen al maestro constituyen una amenaza para su autoestima o bienestar, y también los mecanismos de defensa activados para reducir la amenaza” (Kyriacou y Sutcliffe citado por Travers & Cooper, 1997: 59).

En la misma línea se concuerda con Kyriacou cuando afirma que “enseñar es una carrera fascinante que permite seguir estudiando los temas que a uno le interesan, ayudar a los niños a aprender y desarrollarse, y disfrutar del trabajo en equipo. Pero es también un oficio muy exigente y, de hecho, todos los profesores acaban sufriendo estrés tarde o temprano” (Kyriacou, 2003: 11).

2.2. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS SOBRE ESTRÉS DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Para esbozar un panorama general acerca de los antecedentes de investigación relacionados al estrés laboral en docentes, primero se indican las tendencias más destacables que existen al respecto en el ámbito internacional, posteriormente se mencionan aquellos antecedentes de estudio publicados a nivel de América Latina y por último se circunscriben los antecedentes de investigación afines al tema y que han sido realizados en el Perú.

Estos antecedentes de investigación fueron hallados en las siguientes bases de datos: EBSCOHOST Research Data Bases, Google Scholar, Mendeley, Emerald, SAGE PUB, Redalyc y Dialnet; así como también en las siguientes revistas académicas: The International Education Journal: Comparative Perspectives; Journal of Research in International Education: Journal of Studies in International Education; Compare: A Journal of Comparative and International Education; International Journal of Education Research; Educational Psychology:

An International Journal of Experimental Educational Psychology; Educational Review; An International Journal of work, Health & Organisations; British Journal of Guidance and Counselling, en las cuales se identificaron cuarenta y tres estudios sobre estrés laboral en docentes de distintas poblaciones que difieren de nuestra muestra de estudio.

Es importante mencionar que en el *International Education Research Database* del *IBO* se encontró un estudio relacionado al estrés entre maestros de educación primaria realizado en el año 1992 por Carol Morrow y publicado en línea por el equipo de investigaciones del *IBO* en el año 2006. La población utilizada en dicha investigación denota cierta semejanza con nuestra muestra de estudio. El título de dicho estudio es: *The Identification of Stressors for Primary Teachers in an International School and one Administration's Approach to Stress and Stressor Management*, el mismo que sólo se encuentra disponible en la base de datos especializada del *IBO* a la cual no hemos tenido acceso hasta la fecha.

En relación a los antecedentes del ámbito internacional, diversos autores (Betoret, 2009; Borg, Riding & Falzon, 2006; Hui & Chan, 1996; Kyriacou, 2001; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Morrow 1994; Skaalvik & Sidsel, 2015; Travers & Cooper, 2007; Zambia's & Papanastasiou, 2006;) coinciden en mencionar que el impacto de la carga laboral docente, las dificultades con manejo de tiempo y recursos en el trabajo, así como las excesivas demandas laborales, son factores extrínsecos que producen estrés docente.

Otros autores enfatizan la importancia del componente emocional-afectivo y otros factores intrínsecos como desencadenantes de estrés docente (Betoret, 2009; Borg, Riding & Falzon, 2006; Kyriacou, 2001; Mintz, 2007; Salo, 2007; Zembylas & Papanastasiou, 2006). Dichos autores refieren que el deterioro de la relación docente-estudiante debido a indisciplina en el aula y su vida social, además de la calidad de relaciones sociales con colegas docentes, la baja percepción de autoeficacia, etc. provoca estrés en los docentes. En la misma línea, Kyriacou (2001) y Salo (2007) señalan que los estilos de adaptación social y las estrategias de intervención ante estrés son factores determinantes para contrarrestar la presencia de estrés.

Además, Salo (2007), afirma que los antecedentes personales docentes no intervienen como factores predisponentes de estrés docente al finalizar un periodo escolar, por el contrario en una revisión previa realizada por Hui & Chan (1996) se halló una fuerte asociación entre estrés y satisfacción laboral directamente asociada a los antecedentes biográficos de sus docentes.

Respecto a los elementos que involucran el desarrollo de la carrera profesional docente, diversos autores enfatizan que el estrés laboral guarda una estrecha relación con altos niveles de insatisfacción con la carrera profesional debido a un sistema educativo centralizado con un limitado sistema de soporte institucional, cambios frecuentes en el calendario escolar, falta de autonomía profesional, inadecuada evaluación, escasa propuesta de ascenso o promoción laboral y otros dentro del ámbito educativo (Betoret, 2009; Morrow, 1994; Travers & Cooper, 2007; Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Borg, Riding & Falzon (2006) y Skaalvik & Sidsel (2015), resaltan que la reducción de oferta de empleo con complicaciones salariales, el cese a temprana edad con pérdida de beneficios económicos, el deseo de desertar de la carrera docente, y otros; son factores determinantes que producen un grado de estrés importante en los docentes.

Hay que mencionar además la existencia de otras investigaciones internacionales relacionadas a la relación que existe entre el estrés docente y la percepción de eficacia en distintas poblaciones según diferentes contextos. En el contexto urbano, una investigación realizada en Estados Unidos halló que el índice de estrés laboral se incrementó en aquellos docentes que enseñaron pocos períodos de literatura y aritmética además de interactuar con padres de familia, en comparación con aquellos docentes que se percibieron como altamente eficaces al desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales en su labor docente además de interactuar con padres de familia (Fantuzzo, et al. 2012). En el contexto rural, Davidson (2009) estudió el nivel de estrés en docentes de Estados Unidos que tenían una mayor carga administrativa y adicionalmente lidiaban con la disciplina y la inclusión escolar.

En cuanto a los antecedentes en el ámbito latinoamericano se hallaron estudios realizados a nivel general en Latinoamérica, como en Colombia y México.

Un estudio realizado en docentes, en tres países de Latinoamérica por Cornejo y Quiñones (2007), indica que la disminución de la valoración social profesional del docente se debe a las siguientes fuentes de malestar: la ambigüedad y conflictos de rol, poca habilidad en el control de la disciplina escolar, la desmotivación en los alumnos, escasos recursos didácticos para el trabajo en el aula, presión de tiempo ante el logro de las metas propuestas y excesivo trabajo administrativo entre otros.

En Colombia, Avella-García, et al. (2009) reportó la asociación entre la aparición del Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) y la percepción que tienen los docentes en relación al desequilibrio existente entre el esfuerzo realizado en el trabajo y la compensación económica que ellos reciben a cambio. También halló que la prevalencia del SAP fue menor en docentes mayores de 55 años con 21 a 30 años de experiencia que laboraban una jornada completa o tenían cargos directivos.

Un estudio realizado en México pone en evidencia que el estrés docente no tratado conlleva a un nivel mayor de estrés denominado *burnout*. Se llega a este nivel cuando el estrés presiona al organismo por un tiempo prolongado, a esto se le agregan fallas de personalidad, otros factores de riesgo y la desilusión aumentada sobre el ejercicio de la docencia que deriva mayormente de la poca satisfacción laboral y pérdida vocacional (Velásquez, Rodríguez, Serrano, Olvera & Martínez, 2014). Otro estudio, realizado en el mismo país por Rodríguez, Oramas & Rodríguez (2007), en la cual aplicaron una adaptación de la escala de Travers y Cooper, concluyó que existe mayor presencia de fuentes de estrés vinculadas a las demandas relacionales y condiciones sociales del trabajo.

Finalmente, en los antecedentes a nivel nacional se encuentran tres investigaciones, dos de ellas desarrolladas en el sector público y una en el sector privado realizada en Lima Metropolitana. En el sector público, Fernández (2002) aplicó el inventario *burnout* de Maslach y Jackson para identificar la prevalencia de estrés docente en base a sus tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal; hallando que el 43% de docentes

obtuvieron altos niveles de *burnout*. Sin embargo, este porcentaje presenta fluctuaciones debido a variables socio demográficas. Otra investigación estudió el origen del estrés como resultado de la interacción desfavorable entre el entorno laboral y las características individuales del docente (Cuenca y O'Hara, 2006). En el sector privado, Moreno, Corso, Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz y Boada (2010) estudiaron la relación de las demandas laborales como predictoras de *burnout* y *engagement* así como los síntomas de satisfacción personal encontrando que la sensación de control en el trabajo y la autoestima de pertenecer a una organización son claros predictores de *engagement* y este a su vez predice el grado de satisfacción vital del docente.

Se concluye que los hallazgos en los estudios mencionados líneas arriba, coinciden en que tanto a nivel internacional como nacional se presentan ciertos factores desencadenantes de estrés laboral docente; que en distinta magnitud, orden de importancia y de acuerdo a la clasificación de Travers y Cooper (1997) comprende los siguientes: las fuentes intrínsecas al trabajo, el rol del docente dentro de la institución educativa, las relaciones sociales laborales del docente dentro de la institución, una inadecuada estructura y ambiente organizacional en la institución educativa, y la intervención del trabajo docente en el hogar, que serán desarrolladas en el siguiente punto.

2.3. FACTORES POTENCIALES DEL ESTRÉS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Se considera que existen factores que podrían desencadenar estrés en los docentes de EBR. Al respecto, Levi (citado en Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007) manifiesta que un porcentaje de docentes se ven afectados por dolencias físicas y psicológicas que derivan del estrés por inadecuadas condiciones laborales como la sobrecarga de trabajo, poco descanso, etc. dando como resultado un descenso en su rendimiento laboral.

Si a estos factores se agregan situaciones en las cuales el docente percibe que su permanencia laboral está en riesgo o que su labor docente no es valorada sino por

el contrario es descalificada, devendrá como consecuencia la presencia de estrés como así lo afirma Kyriacou (2003).

Respecto a otros factores de riesgo que podrían desencadenar estrés en los docentes, se coincide con Kyriacou y con Travers y Cooper (1997), en que existen factores personales o intrínsecos idóneos a cada individuo, los que aunados a las exigencias propias del trabajo docente, no sólo con la entidad laboral sino también como producto de la interacción con los estudiantes y compañeros de trabajo, demandan una relación más cercana y comprometida tanto a nivel académico como también a nivel emocional, llegando a influir en el estado de ánimo del docente y dando como resultado potencial el padecimiento de estrés. En la misma línea Zavala (2008) señala que los estímulos externos producen estrés a razón de las características propias de cada individuo que desencadenan síntomas de estrés tanto a nivel emocional como físico.

En la literatura revisada, se encuentran diversas clasificaciones de factores potenciales de estrés, sin embargo se considera que la clasificación propuesta por Cooper (citado por Travers y Cooper, 1997) es la que más se adapta a la presente investigación, la cual se detallada a continuación.

2.3.1. Fuentes intrínsecas al trabajo

Se coincide con Travers y Cooper (1997), al considerar como fuentes intrínsecas al trabajo, aquellas fuentes de estrés laboral que están relacionadas con el entorno físico del centro de labores, el grado de participación o intervención laboral, la cantidad de trabajo y la capacidad de decidir individualmente. En la misma línea, varios autores coinciden con Cooper y Marshall por ejemplo Seley (citado por Akhlaq, Amjad, Mehmood, Hassan & Malik, 2010) refiere como fuentes intrínsecas del trabajo, las malas condiciones físicas en la institución, la sobrecarga laboral y las presiones del trabajo.

Las condiciones físicas de trabajo y el estrés laboral tienen relación. Según Wanberg (citado por Travers y Cooper, 1997), las condiciones desfavorables físicas del ambiente de trabajo suelen verse fortificadas por una falta de recursos. Estos

dos factores son considerados como sinónimos. Al respecto, Esteve (citado por Travers y Cooper, 1997) determina que las condiciones físicas y la falta de recursos son considerados factores primarios, al crear restricciones, provocar tensiones en la práctica diaria; es decir afectan el proceso de enseñanza.

Se cree que si bien es importante contar con una infraestructura adecuada que permita tener aulas ventiladas, iluminación natural, espacio suficiente según el aforo de personas; también es necesario considerar diversos ambientes para enseñar, almacenar material didáctico y áreas de descanso. Todos estos son factores imperiosos para lograr una enseñanza eficaz.

Otro factor intrínseco relacionado al estrés es el trabajo administrativo dentro de la institución. Al respecto (Goble y Porter, 1980; Bayer y Chauvet, 1980; citado por Travers y Cooper, 1997) indican que el exceso de carga laboral no solo proviene de las horas de clase, sino además de trabajos que forman parte de su labor dentro de la institución como son: la documentación interna, informes, reuniones con padres de familia, reuniones con las coordinaciones, elaboración y revisión de exámenes, elaboración de programaciones, elaboración de recursos didácticos y tecnológicos, los mismos que implican reducir el tiempo de descanso durante el período laboral o a veces estas se realizan fuera del horario de trabajo.

En cuanto a los ambientes de enseñanza, estos deben contar como mínimo con los recursos necesarios para que los alumnos puedan aprender, vale decir carpeta, sillas y material de trabajo. Adicionalmente, el control de contaminación sonora es clave para lograr un buen ambiente de aprendizaje, sobre todo cuando las instituciones educativas se encuentran ubicadas en zonas muy céntricas.

Otro factor importante que está relacionado a los factores intrínsecos, es la amplia gama de responsabilidades que tiene el docente. Muchas veces, estas responsabilidades no acaban al salir del salón de clases y termina llevando su trabajo a casa. Según Gil-Monte y Peiró (citado por Fernández, 2002:37) "El exceso de trabajo, se refiere tanto a los componentes cuantitativos (muchas demandas y muy poco tiempo para realizarlas de manera adecuada) como cualitativos (complejidad del trabajo)". Las demandas comprenden la diversidad de

características y necesidades de los estudiantes en el aula, estos pueden provocar sentimientos de incapacidad en los docentes al verse frente a un grupo de alumnos muy heterogéneo con necesidades individuales muy marcadas que recargan la labor del docente pues involucra invertir más horas en planificar la mayor cantidad de actividades y recursos para el logro de los objetivos académicos. En el Perú, la Ley N° 29973 “Ley General de la Persona con Discapacidad”, indica que toda institución educativa debe contar con alumnos con discapacidad leve o moderada, y tanto el docente como la institución requieren de una mayor preparación, lo cual significa una inversión mayor de horas de trabajo (Congreso Nacional de la República del Perú, 2012).

2.3.2. El papel del docente dentro de la organización

El rol del docente dentro de la organización debe estar bien definido para evitar ambigüedades que puedan producir conflictos internos dentro de la institución educativa. Dunham (citado por Travers y Cooper, 1997: 69) “estudió el estrés impuesto por las exigencias de las funciones directivas específicas, y descubrió que la tensión la generaban el conflicto entre roles y la ambigüedad de éstos”. En muchos casos un docente tiene que cumplir diversos roles que le demandan un esfuerzo físico, emocional e intelectual mayor. Por ejemplo un docente que además de enseñar cumple funciones de coordinación de un área académica, que involucra actividades relacionadas a trabajos de gestión e investigación pedagógica para asesorar a los docentes del área a su cargo, puede desarrollar un conflicto de funciones. Cabe mencionar que estas demandas pueden resultar contradictorias entre las funciones que realiza el docente, esto se evidencia cuando un docente desempeña funciones a exigencia de la institución para los cuales no está capacitado, es decir presenta problemas de adecuación al rol.

Otros requerimientos que causan estrés pueden ser: cuando el docente es llamado a ejercer un rol de evaluador frente a otros colegas, o cuando se le recarga de funciones al tener que desempeñar una tutoría, además de sus otras labores. Dentro de la tutoría, el docente es sujeto de evaluación indirecta por los padres de familia, los alumnos, directores, etc. Estas circunstancias producen estrés en el docente que se encuentra involucrado emocionalmente con sus estudiantes para

poder desempeñar sus funciones a un nivel socio-emocional-afectivo. Esta demanda produce en el docente preocupación, ansiedad y malestar al no poder solucionar todos los problemas con sus tutoriados.

En la misma línea, Burke y Dunham (1982); Schwab e Iwanicki (1982); Kalker (1984) citado por Travers y Cooper (1997), indican que el docente siente un rechazo personal frente a exigencias de la institución para las cuales no tiene la preparación y, por consecuencia no se siente suficientemente motivado. Al respecto, Moracco et.al. (citado por Travers y Cooper, 1997: 71) mencionan que “estos problemas derivados de la presencia del conflicto entre funciones pueden verse potenciados cuando entran en juego ciertos procesos psicológicos”.

2.3.3. Relaciones laborales del docente dentro de la organización

De acuerdo con Travers y Cooper (1997) “la presión de las relaciones laborales pueden constituir una fuente de estrés”. Al respecto se puede decir que las relaciones interpersonales son muy importantes dentro de la institución. Estas relaciones pueden darse positiva o negativamente dentro del grupo, ya que frente a diferentes exigencias arbitrarias se podría estar colaborando o retrasando el desarrollo profesional de los otros miembros de la comunidad educativa. Lo antes mencionado está relacionado al “efecto de la jerarquía (relaciones con la dirección y los maestros restantes)” (Travers y Cooper, 1997: 74). Para combatir este efecto, es necesario que se establezcan buenos canales de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La creación de un ambiente laboral agradable favorecerá que todos los docentes puedan expresar sus ideas sin temores, evitando las divisiones internas, descontento y dimisiones, promoviendo así una convivencia escolar democrática. Parte de las buenas relaciones laborales con la plana jerárquica de la institución educativa proviene del sentimiento de valoración por la labor pedagógica realizada y por lo tanto la obtención de comentarios proactivos y motivadores. Lo opuesto a esta situación sería una causa de estrés.

Otro factor relacionado al estrés laboral docente, procede de la relación bidireccional entre la plana jerárquica y la plana docente. El estilo de liderazgo del director es muy importante, ya que los efectos de sus decisiones o acciones tienen gran repercusión sobre el bienestar y desempeño del equipo docente.

2.3.4. Desarrollo de la carrera profesional docente

El desarrollo profesional es muy valorado por los docentes en general. La opción de ascenso profesional es un factor motivante para poder cumplir con todas las funciones y deberes dentro del centro de trabajo. Al no darse, puede traer como consecuencia la inseguridad laboral porque el docente puede pensar que se le considera inadecuado u obsoleto, por consecuencia desarrolla pensamientos de riesgo sobre su estabilidad laboral. Recordemos que todo profesional busca obtener un estatus laboral reconocido y justo.

Las promociones e incentivos que la institución otorgue o deje de brindar, influirán sustancialmente en los docentes; de no darse incentivos esperados como mejoras salariales o ascensos de cargo, traerá como consecuencia una escasa identificación y compromiso con la institución con visos a buscar una mejor propuesta. En la misma línea, Kyriacou (citado por Cuenca y O'Hara, 2006:19) refiere que "el docente presenta una serie de dificultades en su formación y capacitación, y también con relación a su situación socioeconómica y personal. Estas dificultades que enfrenta en su trabajo cotidiano lo hacen que experimente una presión laboral que puede producirle altos grados de estrés y con el tiempo disfuncionalidad en su quehacer pedagógico".

2.3.5. Estructura y ambiente organizacional escolar

Según Cooper y Marshall (citado por Travers y Cooper, 1997), la estructura y el clima laboral tienen relación con el grado de estrés que puedan presentar los docentes, ya que cada centro laboral tiene una personalidad.

En relación a la estructura, de acuerdo al tipo de organización, el docente puede perder su autonomía al momento de alguna toma de decisiones ya que está llamado a seguir los lineamientos y directivas de su centro de labores. En la misma línea, Cuenca y O'Hara (2006) mencionan que esta sensación de estrés se debe a la estrecha interacción entre el docente y su entorno, aunado al proceso de adaptación que toma un tiempo determinado para cada individuo. Al respecto, (Brief et.al. citado por Traves y Cooper, 1997) aportan que la inadecuada comunicación entre los miembros de la organización, la falta de supervisión y retroalimentación en el desempeño de las funciones y sistemas de control injustos son factores de estrés.

En relación a la cultura de la organización, Travers y Cooper (1997:83) refieren que “el problema puede darse cuando existe un vacío entre lo que el empleado espera que implique el trabajo y lo que dicen las reglas que hay que hacer”.

Hoy en día, se puede notar que el interés de algunas instituciones educativas particulares centra sus objetivos en metas económicas y en reformas curriculares que puedan ser atractivas al público usuario, dígase futuros padres de familia, con lo que se deja de lado la esencia de la educación (Travers y Cooper, 1997). Al respecto se considera que todo cambio es favorable a medida que no se pierda la finalidad que todo colegio tiene, la cual es impartir un servicio educativo, y no centrar sus objetivos solamente en resultados económicos.

2.3.6. Relación entre el trabajo docente y el hogar

Según Travers y Cooper (1997), la relación entre el quehacer del hogar y el trabajo en un docente sobre todo si es de género femenino, es un factor estresante ya que en la mayoría de los casos las docentes luego de terminar sus deberes laborales, deben llegar a su hogar a continuar desempeñando su rol de esposa, hija o madre. Estas exigencias familiares, provocan conflictos a nivel de pareja que se exacerban cuando la pareja de la docente también trabaja. Esta situación pareja con doble carrera implica que ambos miembros vivan bajo similares presiones laborales.

En nuestro contexto sociocultural, esta situación se agudiza debido a la discriminación de género hacia la mujer que la coacciona a desarrollar tareas intrínsecas del cuidado del hogar por encima de su deseo de superación profesional. Se considera que esta situación se debe canalizar de manera democrática entre la pareja intentando compartir las responsabilidades del quehacer doméstico para evitar conflictos entre ambos roles: profesional y familiar.

En la misma línea, Carme Vall Llobet (citado por Torres en Zavala, 2008: 77), señala que la doble jornada (doméstica y laboral), la multiplicidad de roles, el papel de cuidadora de niños y niñas [...] de personas ancianas y enfermas, la imposibilidad de gozar de un tiempo propio [...] han contribuido a que el trabajo doméstico constituya un elemento potenciador del estrés mental con mayores niveles de depresión.

2.4. LA REACCIÓN DE LOS DOCENTES EN SU ENTORNO LABORAL FRENTE A SITUACIONES DE CONFLICTO

En una organización escolar, pueden converger uno o varios estresores que van a ocasionar un impacto importante y desfavorable en la personalidad de un docente, pudiendo perjudicar su bienestar y desempeño laboral. Estos estresores se manifiestan de manera directa o indirecta en el entorno laboral docente y pueden generar emociones desagradables desde tristeza, desconcierto, sentimientos de injusticia, depresión, entre otros.

Ante estas situaciones que desencadenan malestar y sentimientos de conflicto, se desarrollan mecanismos inhibitorios o de evasión por parte del docente en el trato con sus estudiantes o al realizar otras actividades escolares. Dicha evasión puede verse reflejada en solicitudes de traslado para escapar de situaciones frustrantes que le generen conflicto, ausentismo laboral repetitivo o el abandono definitivo del centro laboral e incluso de la actividad laboral docente (Del Pozo citado por Zavala, 2008).

A nivel institucional, es decir dentro de la comunidad escolar, se pueden presentar estos factores estresores, que ponen a prueba la capacidad del docente para lidiar

con las presiones adversas propias de la exigencia laboral y como resultado de la interacción con otros miembros de la misma comunidad escolar. De este modo, el docente intenta disuadir su sensación estresante aplicando mecanismos de afrontamiento ante la situación de conflicto. Cuando el docente percibe que la situación estresante excede a su capacidad de afrontamiento, se origina la sensación de desestabilidad emocional y laboral que lo perjudica a nivel personal y profesional (Leka, Griffiths y Cox citado por Zavala, 2008).

Por otro lado, a nivel de políticas gubernamentales nacionales también se pueden generar factores estresantes como lo demuestran Cuenca y O'Hara (2006) cuando refieren que las constantes reformas educativas, como medidas sociopolíticas de un país, pueden intervenir como fuentes generadoras de conflicto y posteriormente de estrés en los docentes al promover un ambiente de incertidumbre. Dicha sensación es consecuencia de los constantes cambios en las medidas coyunturales nacionales en materia de educación, originando contradicciones, confusión de funciones o conflictos de intereses entre grupos de docentes.

Para ahondar sobre las manifestaciones más comunes de estrés laboral en docentes, a continuación se describen los siguientes signos agrupados en tres categorías:

2.4.1. Agotamiento físico

En relación al agotamiento físico, se rescata que en una fase temprana de estrés como producto de una breve exposición a factores estresantes, los docentes presentan manifestaciones más características de estrés ante situaciones de conflicto. Al respecto Kyriacou (2003), refiere que se presentan signos físicos de agotamiento como cansancio y sensación de falta de fuerzas al terminar el día. Se considera que los síntomas físicos más comunes de leve intensidad que se presentan debido a estrés laboral docente son: dolor de cabeza, sensación de fatiga, tics nerviosos, malestar general, dolor estomacal, entre otros.

Sin embargo, los signos de agotamiento físico también pueden presentarse en mayor intensidad, pudiendo llegar a tener consecuencias fatales en la salud del

docente afectando su calidad de vida y su bienestar físico y psicológico (Travers y Cooper, 1997). Esto se ve reflejado en síntomas físicos de fuerte intensidad y graves repercusiones que podrían poner en riesgo la vida del docente como son las enfermedades coronarias.

El estrés con repercusiones físicas de menor o mayor intensidad puede llegar a afectar el funcionamiento adecuado del cuerpo humano. Al respecto Zavala (2008), hace referencia a síntomas físicos que según el informe del *American Institute of Stress* (AIS) son los siguientes:

- Pérdida del cabello.
- Dolores posturales: cuello, hombros, espalda, etc.
- Gastritis, úlcera, colon irritable, etc.
- Eczema, soriasis, etc.
- Trastornos funcionales ginecológicos o urológicos.
- Dificultad respiratoria, exacerbación del asma.
- Hipertensión arterial
- Úlceras bucales
- Migraña

Recapitulando, Kyriacou (2003) señala que sufrir estrés por un largo período de tiempo puede ocasionar enfermedades de menor o mayor gravedad tales como un resfriado común o serias enfermedades físicas. No obstante, es importante señalar que la intensidad y variedad de manifestaciones físicas que presente el docente estarán estrechamente relacionados a su tipo de personalidad y otros componentes de la esfera psíquica – emocional.

2.4.2. Agotamiento emocional y despersonalización

El agotamiento emocional deviene luego de algunas manifestaciones físicas oscilantes o intermitentes de estrés. En la misma línea, Fernández (2002) lo presenta como el agotamiento de los recursos emocionales con los que cada docente cuenta de manera única e inherente a su personalidad, dando como

resultado la autopercepción de ya no poder dar más de sí mismo desde un punto de vista emocional, es decir, la sensación de agotamiento afectivo.

Cabe destacar que las manifestaciones de estrés no siempre se dan en un orden específico; es decir, se pueden instalar como agotamiento físico, luego emocional o viceversa y esto dependerá de la percepción del docente ante situaciones problemáticas.

El agotamiento emocional está asociado a factores intrínsecos que anteceden al individuo y de la manera cómo éste sea capaz de adaptarse a las presiones laborales que afronte haciendo uso de sus habilidades personales. En relación a este aspecto, Gil-Monte y Peiró (citado por Quaas, 2006) proponen que el agotamiento emocional es el que se instala primero durante un episodio de estrés laboral y que dependiendo de las características de cada docente, este agotamiento emocional se manifestaría con sintomatología física, psíquica, o con ambas combinadas indistintamente pero siempre acompañadas con la sensación de ya no poder dar más de sí mismo.

Al ser conocedor de la idoneidad e individualidad del ser humano como características innatas, se considera que no se puede predeterminar si los signos de agotamiento físico anteceden a los de agotamiento emocional, o si una propensa la aparición de la otra, ya que esto dependerá de la percepción que el docente desarrolle ante la presencia de una situación de estrés, por lo que coincidimos con Gil-Monte y Peiró (citado por Quaas, 2006) en este punto.

Asimismo, existe un estado de mayor gravedad como una respuesta al estrés con “retiro conductual” o apatía conductual que se denomina despersonalización. Este fenómeno se instala posterior al agotamiento emocional que es concebido como un “retiro psicológico” (Fernández, 2002: 32).

La despersonalización es definida como una respuesta extrema negativa, con insensibilidad y desinterés con actitud de cinismo hacia otras personas de su entorno. Una apatía afectiva en que las personas son percibidas como deshumanizadas y son culpadas como los propios responsables de sus fracasos o

frustraciones (Fernández, 2002). Se considera que la despersonalización es una manifestación grave a causa del estrés laboral en los docentes ya que compromete seriamente el desempeño profesional y su bienestar socio - emocional comprometiendo la eficiencia y eficacia del docente con repercusiones perjudiciales para la institución al momento de realizar las labores educativas.

Recapitulando, se puede inferir que la reacción del docente frente a situaciones de conflicto en su centro de labores, es producto de la interacción de uno o varios agentes desencadenantes que inciden en él en diferente intensidad, por diferentes periodos de tiempo, causando un impacto individual en su bienestar físico y emocional. Además que dependiendo de la capacidad de manejo y afrontamiento del conflicto (que es inherente en cada docente), éste presenta uno o varios síntomas de desgaste físico y emocional como respuesta a dicha situación. Respecto, al tiempo de duración del episodio de estrés, si fuese por poco tiempo, se produciría una disminución en su predisposición laboral comprometiendo su eficiencia docente y bienestar personal.

2.4.3. Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo

El agotamiento de la predisposición hacia el trabajo se origina cuando el docente no es capaz de adaptarse frente a las presiones de su entorno laboral generando estrés. El cual se manifiesta con síntomas tanto físicos como psíquicos acompañados de una sensación de impotencia al intentar en vano resolver la situación de conflicto. Esto conlleva a una disminución de su satisfacción laboral con una marcada reducción del entusiasmo por la labor que realiza. Esta situación desencadena en el docente un estado de apatía y desinterés por modificar sus hábitos si ello involucra tener que invertir mayor esfuerzo o mayor cantidad de tiempo para cumplir con su trabajo, que se traduce en escaso interés por el desempeño académico de sus estudiantes y nula intención por ayudarlos.

Al respecto, Kyriacou (2003), señala que esto se traduce en un sentimiento de vacío dado que el docente desarrolla una actitud de resignación que lo mantiene frustrado y con actitud negativa durante la mayor parte del día ante la labor que realiza. Si

esta situación se mantiene en el tiempo, el docente desarrolla una falta de realización respecto a la labor docente que realiza.

Fernández (2002), define a la falta de realización profesional en el trabajo como consecuencia del deterioro de los sentimientos propios de éxito y competencia laboral y la sensación de autorrealización en el centro laboral, acompañados de una autoevaluación tendenciosamente negativa del propio desempeño laboral. Cuando un docente padece de este síntoma, siente que es incapaz de apoyar a sus estudiantes y desarrolla un negativismo actitudinal hacia ellos, hacia los padres de familia y hacia compañeros de trabajo. Convencidos de no poder lograr metas, se muestran poco comprometido en el cumplimiento de sus funciones básicas como docente al corregir y revisar las tareas de sus estudiantes o con intolerancia respecto a los eventos comunes de indisciplina (Colangelo citado por Zavala, 2008).

Considerando el tiempo de exposición en que el docente hace frente a una situación estresante, luego de presentar agotamiento emocional, físico y un descenso en la predisposición por el trabajo que realiza, deviene un síndrome denominado Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP). Según Gil Monte y Peiró (citado por Cuenca y O'Hara, 2006), responde a una exposición prolongada del docente frente al estrés laboral que conlleva a signos y síntomas cargados de negativismo hacia sus compañeros de trabajo, hacia el rol docente y la sensación de agotamiento emocional.

Adicional al SAP, existe otro síndrome que cobra importancia como mayor consecuencia patológica por estrés laboral tanto en docentes como también en otros profesionales que atienden y ayudan a otras personas, este síndrome es descrito como un síndrome con importantes repercusiones psicológicas llamado *burnout* (Freudenberg citado por Cornejo y Quiñones, 2007).

Se acuerda con Kyriacou (2003) en que si la situación de estrés es intensa y además muy duradera a través del tiempo, puede desencadenarse un estado de

estrés de mayor severidad (*teacher burnout*) que obviamente ocasiona mayores complicaciones en la salud del docente.

Se coincide con Velásquez et.al. (2014: 139) cuando refiere la existencia de dos elementos primordiales en la formación de *burnout*, que son:

1. “Un estrés que presiona al organismo durante mucho tiempo y que se combina con varias fallas en la personalidad y diversos factores de riesgo, y
2. La desilusión creciente que se tiene sobre la ocupación ejercida, proveniente principalmente de la poca satisfacción laboral y pérdida vocacional”

El burnout como síndrome que afecta en grado severo al profesional docente, presenta numerosas definiciones, pero para fines de esta investigación decidimos seleccionar la enunciada por Maslach y Jackson (1981: 99) que se cita a continuación: *Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do ‘people-work’ of some kind. A key aspect of the burnout syndrome is increased feelings of emotional exhaustion. As their emotional resources are depleted, workers feel they are no longer able to give of themselves at a psychological level*⁵.

En otras investigaciones se encuentra que McCarthy, Lambert, O’Donnell y Melendres (2009) refieren que el burnout puede ser concebido como el resultado de intentos infructuosos de lidiar con las demandas de esta vida. Fernández (2002) menciona con fines prácticos que el estrés laboral vinculado al *burnout*, tiene lugar en situaciones de sobrecarga laboral (excesiva estimulación y reto) y por otro lado, por pobreza de rol (escasa estimulación y reto). Se observa que esta aseveración establece una relación dinámica y a la vez didáctica sobre la importancia del equilibrio entre la estimulación y el reto que un trabajador docente necesita para un óptimo desempeño y bienestar.

⁵“El *burnout* es un síndrome de agotamiento emocional y cinismo que ocurre con frecuencia entre los individuos que tienen a su cargo un grupo de personas. Un aspecto resaltante del síndrome de burnout es el incremento de la susceptibilidad a nivel emocional. Como sus habilidades emocionales han sido menguadas, los trabajadores sienten que ya no son capaces de dar más de sí mismo a nivel psicológico”.

Es importante mencionar que Kyriacou define al *burnout* docente como un síndrome resultante de la exposición insufrible y prolongada del estrés docente referido principalmente por “cansancio físico, emocional y actitudinal” (Kyriacou citado por Zavala, 2008: 72). Además, se tiene como antecedente de importancia que en la década de los años setenta, Freudenberger fue el primer investigador en describir la sintomatología del agotamiento en el centro laboral y fue el responsable de enunciar lo que hoy conocemos como SAP (Freudenberger, citado por Avella-García et.al., 2009).

Por último, es importante señalar que el *burnout* es considerado como el resultado de la interacción de tres componentes o como un síndrome tripartito, que incluye:

- agotamiento emocional
- despersonalización
- falta de realización profesional.

Dichos componentes, responderían a la instalación de un estrés crónico laboral donde las personas trabajan con personas (Maslach, Jackson & Leiter citado por Kokkinos, 2007). En la misma línea, Edelwich y Brodsky (citado por Fernández, 2002: 28-29) han propuesto un modelo progresivo de *burnout* de cuatro etapas:

- El idealismo y entusiasmo, llevan al trabajador a auto-plantearse expectativas laborales irreales.
- El estancamiento, al constatar lo irreal de sus expectativas frente a lo real. (el idealismo y entusiasmo iniciales se anulan).
- La frustración.
- Apatía (sentimiento de vacío) que deteriora la calidad y la iniciativa del trabajador.

Sin bien es cierto, se ha hallado definiciones de burnout como la señalada en los párrafos anteriores, también se ha encontrado que algunos autores como Avella-García et.al. (2009) refieren que el término *burnout* es sinónimo de presencia de un agotamiento psíquico denominado Síndrome de agotamiento profesional (SAP), es decir considera tanto al burnout como al SAP como semejantes.

Para finalizar, es importante señalar que tanto el SAP, como el *burnout* y sus distintos componentes, son manifestaciones patológicas de gravedad y grado variable. Dentro de las clásicas manifestaciones patológicas en grado variable que son inherentes al individuo, Kyriacou (2003) hace referencia a tres tipos de personalidad asociados a la propensión de estrés que se mencionan a continuación:

- Personalidad tipo A; que se caracteriza por presentar impaciencia y persistencia ante las metas propuestas llegando a abrumarse de tareas.
- Locus externo del control de la personalidad; se caracteriza porque el control de la personalidad del docente proviene de uno o varios factores extrínsecos y está convencido de tener poco o nulo control sobre las situaciones que lo rodean, provocando que se considere frágil, indefenso e incapaz de enfrentar los conflictos.
- Personalidad neurótica; que presenta docentes con predisposición a angustiarse y a redundar sobre situaciones hipotéticas supuestamente conflictivas durante un tiempo prolongado.

En relación a la presente investigación, se consideró importante tener en cuenta las manifestaciones más comunes de estrés laboral en docentes. Se ahondó en las percepciones sobre estrés laboral, como profesionales que se desempeñan impartiendo servicio a personas, y en los factores desencadenantes de estrés vividos por los docentes entrevistados en la IEPB. Se analizó la información obtenida y se consideró las sugerencias que los docentes propusieron en busca de mejorar una gestión organizacional que ayude a disminuir el estrés laboral (Fernández, 2002).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO I DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativa, inductiva y descriptiva. En primer lugar, se considera una investigación cualitativa porque “pone énfasis en la ‘visión’ de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla” (Tarrés, 2013:63). Por consiguiente, la presente investigación “busca asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (Alvarez-Gayou, (2003:7). Es decir, no se reduce a la obtención de datos preestablecidos con respecto al estrés laboral, sino que busca conocer lo que la población evaluada experimenta debido a su contexto laboral.

En segundo lugar, se plantea que es inductiva ya que se han obtenido aseveraciones generales a partir de la observación de hechos aislados. Al respecto, Dávila (2006:181) señala que “la inducción conlleva a acumular conocimientos e informaciones aisladas”. Así mismo, Dávila (2006:186) también afirma que en el razonamiento inductivo “la conclusión se alcanza observando ejemplos y generalizando de ellos a la clase completa”.

Finalmente se refiere que es descriptiva en vista que en ella se realizará la observación de diferentes aspectos de la conducta de la población investigada, buscando “reflejar en toda su complejidad y extensión un [...] fenómeno educativo dado” (Rodríguez, Gil & García, 1999:160).

Teniendo en cuenta lo explicado en los párrafos precedentes, la presente investigación se realizó teniendo como población de estudios, docentes de una IEPB a los que se aplicó una entrevista semiestructurada, siguiendo un diseño flexible a partir de interrogantes abiertas en búsqueda de datos que describieron las situaciones más problemáticas en su ámbito laboral y cómo afectaron su vida

personal y profesional. Considerando las características mencionadas, la investigación se desarrolló haciendo uso del método fenomenológico. Martínez (2011:137) refiere al respecto que “la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre”. Por lo tanto, a partir de la información obtenida de las entrevistas, se llegó a una conclusión general sobre la forma en que los factores desencadenantes de estrés laboral son percibidos por los docentes de la IEPB.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Analizar las percepciones de estrés laboral en el aula o fuera de ella por los docentes de educación básica regular en una IEPB que aplica los programas internacionales *IGCSE* y del Diploma.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las situaciones más problemáticas reconocidas por los docentes de una IEPB en su ámbito laboral al aplicar los programas internacionales *IGCSE* y del Diploma.
- Analizar los factores desencadenantes de estrés laboral que son percibidos en el aula o fuera de ella por docentes de educación básica regular en una IEPB que aplica los programas internacionales *IGCSE* y del Diploma.
- Analizar las sugerencias de los docentes para favorecer una gestión organizacional que ayude a disminuir el estrés laboral.

1.3. CATEGORÍAS

La presente investigación presenta las siguientes categorías y subcategorías (Tabla 4). Estas subcategorías iniciales o preliminares fueron validadas o complementadas por otras en el transcurso del análisis.

Categorías	Subcategorías
1. Situaciones problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes intrínsecas al trabajo. • El papel docente dentro de la organización. • Relaciones laborales del docente dentro de la organización. • Desarrollo de la carrera profesional docente. • Estructura y ambiente organizacional escolar. • Relación entre el trabajo docente y el hogar.
2. Percepción de estrés laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento físico. • Agotamiento emocional y despersonalización. • Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo.
3. Alternativas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones laborales del docente dentro de la organización. • Estructura y ambiente organizacional. • El papel del docente dentro de la organización. • Fuentes intrínsecas del trabajo.

Tabla 4. Categorías y subcategorías de la investigación. Elaboración propia, 2015.

1.3.1. Situaciones problemáticas

Durante la labor educativa, el docente se puede ver expuesto a diferentes situaciones que son percibidas como una amenaza a su estabilidad laboral, o la poca valoración de su labor docente la cual llega a ser apreciada como descalificada, Levi (citado en Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Estas

situaciones producen estrés laboral teniendo como consecuencia afecciones físicas y/o psicológicas que perjudican su rendimiento laboral (Kyriacou, 2003). Según Travers y Cooper (1997), los factores potenciales de estrés son los siguientes:

1.3.1.1. Subcategorías.

- Fuentes intrínsecas al trabajo: son todas aquellas fuentes de estrés laboral que están relacionadas con el ambiente físico del centro de trabajo debido a la falta de recursos y espacios adecuados que afectan el proceso de enseñanza y la carencia de espacios confortables para el descanso. También se considera la sobrecarga laboral en cuanto a carga horaria y el trabajo que se debe realizar en casa como la elaboración de documentos administrativos y de programación pedagógica. Otra fuente son las presiones del trabajo en cuanto a logro de resultados exitosos y mantener a los padres de familia contentos; así como, el grado de participación y responsabilidad laboral en cuanto a decisiones.
- El papel del docente dentro de la organización: El rol del docente dentro de una organización se puede ver afectado por la adecuación al rol o la ambigüedad de este al tener que desempeñar diversas funciones para las cuales no ha sido formado. También se considera la sobrecarga de funciones, sobre todo cuando el docente no se encuentra en la capacidad de desempeñar más de una función ya sea de índole jerárquica o como evaluador de colegas. Otra circunstancia que produce estrés es el desempeño de la función de tutor por involucrar emociones afectivas.
- Relaciones laborales del docente dentro de la organización: Las buenas relaciones laborales y una comunicación efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa incluyendo el personal jerárquico; así como la creación de un ambiente agradable, favorecerá un sentimiento de valoración por la labor realizada, teniendo repercusiones en el bienestar y desempeño de los docentes. De no darse esta situación causaría estrés.

- Desarrollo de la carrera profesional docente: La falta de actualización pedagógica, así como las dificultades en la formación, pueden lograr que los docentes se encuentren con un nivel de estrés elevado, llegando a desarrollar su labor de manera poco eficaz. El ascenso, promoción, incentivos económicos y capacitación influyen en los docentes trascendentalmente.
- Estructura y ambiente organizacional escolar: El tipo de organización, así como la relación que se percibe dentro de la institución debido a diversos factores como son: una inadecuada interacción entre docentes y su entorno, la falta de supervisión, el proceso de adaptación, las aspiraciones laborales en cuanto a lo que implica el trabajo y las metas económicas de los propietarios sobre el fin del servicio educativo; pueden ser percibidos como factores de estrés docente.
- Relación entre el trabajo docente y el hogar: El contexto sociocultural de nuestra sociedad en cuanto a la discriminación de género entre hombre y mujer, es un factor de estrés que perjudica a las personas de sexo femenino al tener que compartir sus tiempos en el hogar con las labores profesionales.

1.3.2. Percepción de estrés laboral

Cuando los docentes perciben emociones desagradables que ocasionan un impacto desfavorable en su personalidad, perjudicando su bienestar y desempeño general, se llevan a cabo manifestaciones de estrés laboral que pueden llegar a ocasionar mecanismos inhibitorios o de evasión de las actividades escolares o el abandono definitivo del centro laboral.

1.3.2.1. Subcategorías.

- **Agotamiento físico.** Las manifestaciones o signos físicos de agotamiento se presentan debido a una exposición de estrés ante situaciones de conflicto. Estos signos pueden presentarse como síntomas de leve intensidad como

son la fatiga, dolor de cabeza, malestar general, dolor estomacal; o síntomas de mayor intensidad que pueden tener consecuencias fatales que podrían poner en riesgo la vida de los docentes. La intensidad o la variedad de estos signos está estrechamente relacionado al tipo de personalidad y o a otros componentes de la esfera psíquica.

- **Agotamiento emocional y despersonalización.** Las manifestaciones de agotamiento emocional están asociados a factores intrínsecos del individuo, dando como resultado la autopercepción de no poder dar más de sí mismo, una sensación de agotamiento afectivo. Tanto el agotamiento emocional como el físico pueden aparecer indistintamente o combinadamente. Un estado de mayor gravedad es la despersonalización o retiro conductual. Este estado es una respuesta extrema negativa hacia otras personas, llegando a responsabilizar a terceras personas de frustraciones o fracasos. Esta manifestación puede llegar a afectar gravemente la eficacia docente y perjudicar las labores educativas y a la institución misma.
- **Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo.** Este se origina cuando el docente no logra adaptarse a las presiones de su entorno laboral, llegando a generar estrés. Los síntomas se presentan de manera física como psíquica, cuando estos síntomas son duraderos se desencadena un estrés de mayor consecuencia denominado Síndrome de Agotamiento Profesional, el cual conlleva signos y síntomas muy negativos hacia el rol docente y la sensación de agotamiento emocional. Otro síndrome de mayor escala es *el teacher burnout* el cual llega a generar mayores complicaciones en la salud docente.

1.3.3. Alternativas de mejora

Después de tener la información transcrita, se continuó con la sistematización de las sugerencias, por lo que se procedió con lo siguiente:

- Ordenar y clasificar la información obtenida, estructurando la información según las categorías emergentes construyendo así una base de datos organizados.
- Tomar en cuenta el énfasis que realizaron los entrevistados al plantear sus sugerencias.
- Considerar las sugerencias aportadas por todos los entrevistados evitando así el sesgo hacia algunos.

Con la data obtenida se obtuvo información valiosa de lo experimentado, los elementos objetivos y subjetivos que han formado parte de las situaciones problemáticas acontecidas, se comprendió, interpretó y se obtuvieron propuestas de mejora para un futuro cercano o medianamente cercano.

1.4. MUESTRA DE ESTUDIO

La muestra se seleccionó teniendo en consideración los siguientes criterios de selección:

- **Experiencia:** 1.5 años de experiencia como mínimo aplicando uno o los dos programas internacionales en la IEPB.
- **Antigüedad:** 1.5 años laborando en la IEPB, por lo que los entrevistados conocen la cultura institucional y las características de los alumnos.
- **Nivel de comunicación en el idioma español:** contar con un nivel avanzado de comprensión y expresión oral del idioma español de ser extranjeros.
- **Género:** se entrevistó a un número equitativo de docentes según el género.

La IEPB cuenta con 31 docentes que hacen uso de los programas internacionales de estudio, 10 de ellos aplican el programa del *IGCSE* y 21 aplican el programa del Diploma. De la población total, 9 docentes cumplían con los criterios de selección en cuanto a experiencia aplicando el/los programa/s, antigüedad laboral en la IEPB y nivel de comunicación en el idioma español. De los 9 docentes, uno de ellos

formó parte de la aplicación de la prueba piloto por lo que la muestra consistió en 8 docentes: 4 de género femenino y 4 de género masculino.

En conclusión, la muestra que formó parte de la investigación labora en la IEPB por más de un año y medio, el más antiguo labora desde hace 7 años y el más joven aún no llega a cumplir los 2 años de antigüedad (Anexo 03). Los entrevistados asumen las siguientes funciones en la IEPB (Tabla 5).

E1	Coordinador del programa del Diploma del IBO.
E2	Jefa del Departamento de Ciencias.
E3	Docente de Matemáticas
E4	Jefe del Departamento de Matemáticas.
E5	Docente de Matemáticas
E6	Coordinador de CAS (curso del Diploma) y docente de Negocios
E7	Jefe del Departamento de Humanidades, Responsable de viajes de estudios, Jefe de la brigada de seguridad de la sede.
E8	Jeja del Departamento de Español y Coordinadora de Monografías.

Tabla 5. Características de la población entrevistada. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el área de RRHH de la IEPB (2015).

1.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN:

1.5.1 Técnica:

La técnica empleada durante la presente investigación es la de incidentes críticos. *“The critical incident technique (Flanagan en Jacob-Timm, 1999: 205) is a set of procedures for collecting reports from real-life settings of a particular type of problem situation⁶”*

Para comprender mejor esta técnica, es necesario definir el concepto: incidente crítico. Según Everly y Mitchell (1999), un incidente crítico es “un suceso acotado

⁶ “La técnica de los incidentes críticos es un conjunto de procedimientos de recolección de informes de escenas de la vida real de un problema o situación en particular”.

en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia estabilidad emocional” (Bilbao y Monereo, 2011:138). En este sentido, esta técnica invita a la reflexión y análisis de la práctica docente, ahondando en las situaciones problemáticas que generan conflicto debido a la preocupación y malestar en el quehacer educativo; también busca que el docente aporte sugerencias que conlleven a mejoras significativas (Valdez & Monereo, 2012).

Durante la aplicación de la técnica, se logró obtener descripciones reales de situaciones vividas por los docentes en la IEPB. A través de estas situaciones, se identificó su percepción sobre estrés laboral a partir de la descripción de escenarios problemáticos enfrentados en su labor docente. Al respecto, Monereo (2010: 159) refiere que “para que un incidente crítico tenga efecto debe ser percibido como tal”.

1.5.2. Instrumento de recojo de información

La técnica fue aplicada haciendo uso de un guion de entrevista cualitativa semiestructurada. La misma permite “proporcionar una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente” (Tarrés, 2013:67). Por lo tanto, la entrevista semiestructurada permitió la recolección de información sobre la percepción docente de estrés laboral fuera o dentro de la IEPB. Según (Bernard, citado en Tarrés, 2013) la entrevista semiestructurada cuenta con preguntas predefinidas lo cual permite demostrar a los entrevistados que el entrevistador es competente y está preparado sobre el tema de la entrevista. Esto permite que el entrevistador mantenga la conversación enfocado sobre el tema seleccionado y permite que el entrevistado sienta la libertad para discutir el tema optado.

La guía de entrevista contemplaba las siguientes preguntas (Tabla 6) basándose en Thomas (citado en Monereo, 2010).

Categorías	Preguntas
Situaciones problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerda alguna situación laboral conflictiva en la que haya sido partícipe en los últimos meses? ¿En qué consistió esa situación? ¿Qué personas estuvieron involucradas en la situación? • ¿Por qué considera esa situación como una situación de conflicto? • ¿Cuáles cree que fueron los factores que ocasionaron esa situación? • ¿Se llegó a solucionar dicha situación? ¿Cómo se gestionó la solución y quiénes participaron? • ¿Cree que se pudo gestionar de una manera distinta?
Percepción de estrés laboral	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo le afectó esta situación en el campo laboral y personal, cómo se sintió? • ¿Ha vivido alguna situación similar en su trayectoria profesional que le haya afectado de la misma forma o más que la situación descrita?
Alternativas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones cree Ud. que deben ser tomadas como consecuencia de esta situación? • ¿Qué lecciones cree que deben quedar para el futuro?

Tabla 6. Clasificación de preguntas empleadas durante la entrevista según las categorías de la investigación. Elaboración propia (2015).

La validación del instrumento buscó comprobar si las preguntas planteadas en la entrevista semiestructurada median las categorías de la investigación. Esta validación se realizó empleando la técnica de jueces o expertos y la técnica de prueba piloto. La primera técnica consistió en solicitar a dos docentes de la PUCP que evalúen si las preguntas formuladas eran eficaces para el logro del objetivo trazado. Posteriormente se realizó la prueba piloto con un docente que cumplía con las características de la población. Posterior a la aplicación de esta segunda técnica, se pudo perfeccionar el guion de preguntas de la entrevista.

1.5.2.1 Guía y aplicación del instrumento. En esta investigación se entrevistó individualmente a cada uno de los ocho docentes seleccionados, se les solicitó describir dos hechos concretos vividos de índole laboral ocurridos en el lapso de los últimos meses y que hayan sido percibidos por ellos como conflictiva sin una solución eficaz. Estos hechos vividos debían haberse dado con los miembros de la comunidad educativa, provocando sentimientos como la ansiedad, amargura, fastidio, o frustración (Narayanan, Menon & Spector, 1999).

Las entrevistas se realizaron en la IEPB, en un ambiente privado el cual se ubica distante al pabellón de aulas y al pabellón administrativo. Las entrevistas fueron registradas a través de una grabación de audio y ejecutadas por una psicóloga, quien además es estudiante de la facultad de posgrado, debido a que la investigadora forma parte del equipo directivo de la IEPB y los resultados se podrían haber visto alterados o considerados inválidos debido a este hecho.

Previo a la realización de las entrevistas, los docentes que formaron parte de la muestra de la investigación, fueron reunidos por el personal del área de Recursos Humanos de la IEPB quienes explicaron el objetivo del estudio y les comunicaron sobre la firma del protocolo de consentimiento informado para proceder con la investigación. Al inicio de cada entrevista, la entrevistadora se presentó como estudiante de la maestría, explicó en qué consistía la entrevista, solicitó la firma del protocolo de consentimiento informado y dio un tiempo para que cada entrevistado pueda leer una carta que presenta el estudio y las definiciones a considerar. Adicionalmente, la entrevistadora tuvo que dar ejemplos sobre el concepto “situaciones conflictivas”.

1.5.2.2. Procesamiento de la información recogida con el instrumento. La información recogida fue transcrita en su totalidad por la entrevistadora, las respuestas de los informantes fueron reproducidos en una matriz de análisis de entrevista por docente (Anexo 04), en la que cada entrevistado está representado por un código. La matriz consta de cuatro columnas que contiene la siguiente información: corpus, pregunta realizada estructurada y/o emergentes, respuesta del docente e interpretación siguiendo el método descriptivo ya que se reunieron los resultados de las observaciones y expresiones verbales y corporales realizadas de

los docentes entrevistados mediante el lenguaje escrito (Ladrón de Guevara, 1990). Finalmente, se procedió con realizar el análisis de todas las entrevistas, los corpus más significativos fueron organizados en una matriz de categorización según las categorías y subcategorías (Anexo 05).



CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados se elaboró teniendo como referencia la matriz de categorización de las entrevistas según categorías y subcategorías diseñada para la investigación.

La información que se presenta a continuación ha sido obtenida observando los diferentes factores que ante la percepción de los docentes, pudieron desencadenar estrés, el cual se vio reflejado en su buen desempeño laboral, repercusiones a nivel emocional, físico y en las relaciones interpersonales.

A continuación se presenta el análisis de resultados considerando las categorías y subcategorías propuestas para la investigación.

2.1. SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Las situaciones problemáticas descritas por los entrevistados demuestran que el estrés se encuentra en diferentes aspectos de su vida laboral, dando como resultado una percepción negativa hacia las autoridades, las cuales bajo su visión no valoran al docente en toda su esencia como ente formador de las nuevas generaciones que tendrán a cargo el futuro del país. Esta percepción conlleva a un deterioro tanto físico como emocional que se puede vislumbrar en las siguientes subcategorías.

2.1.1 Fuentes intrínsecas al trabajo

Una de las mayores fuentes identificadas se relaciona con la **sobrecarga laboral** y las **presiones del trabajo** que afrontan los entrevistados. Esto se debe a que de los ocho docentes, seis cumplen diversas funciones adicionales a la carga pedagógica en aula con los alumnos, cuatro de ellos asumen cargos de Jefatura de Departamento y los otros dos asumen una Coordinación dentro del programa del Diploma.

Al respecto, Travers y Cooper (1997) refiere que el trabajo administrativo involucra una variedad de responsabilidades el cual incluye reuniones con diferentes miembros de la comunidad educativa; preparación de documentación interna solicitada por las autoridades de la institución; elaboración de recursos pedagógicos como lo son: programaciones, recursos tecnológicos, corrección de tareas, creación y corrección de evaluaciones; y además brindar asesoría, en este caso a aquellos alumnos que llevan el programa del Diploma. Todas estas actividades demandan un tiempo mayor, el cual incrementa la presión laboral disminuyendo así el tiempo de descanso, llegando a perjudicar la salud física y/o emocional del docente y por consecuente afecta el proceso de enseñanza. Al respecto, se puede deducir de las diferentes situaciones descritas por los entrevistados, que existe una percepción de estrés laboral por la presión del tiempo el cual es limitado para la variedad de funciones que desempeñan.

“...mi actividad está relacionada con el programa de bachillerato... sino también con el programa internacional que tenemos en grados menores o intermedios [...] tengo que tratar de organizar mi tiempo de tal manera que pueda elaborar clase, hacer clase, hacer seguimiento de las otras clases, hacer un tema administrativo [...] a eso lo llamo un tema de conflicto por el hecho de que muchas veces el tiempo por lo menos a mí se me hace pequeño...” (E4.1).

Otro aspecto que refieren dos de los entrevistados, se relaciona con la carga horaria de contacto con los alumnos asumida, la cual oscila entre 34 y 36 períodos pedagógicos a la semana. Estos períodos están distribuidos en cinco o seis grados diferentes incluyendo los grados que llevan el programa del *IGCSE* y el programa del Diploma. De acuerdo con las declaraciones de los entrevistados, el malestar que sienten se debe a la sobrecarga de funciones debido a una mala planificación de distribución de carga horaria.

“...pero este año aparte de recargarme de horas me recargaron grados distintos, cuatro programas, cuatro tipo de evaluaciones, este, se recargó más y eso es algo que también debieron haber contemplado” (E3.10).

Un aspecto importante el cual a pesar de no ser mencionado por todos los participantes se relaciona con la falta de un espacio amplio el cual sea suficientemente para albergar el material didáctico como son los libros del banco de libros y el espacio de la biblioteca. Como lo señala Wanberg (citado por Travers y Cooper, 1997), el contar con una **infraestructura adecuada** es necesario pues se deben considerar espacios para almacenar material didáctico así como ambientes de trabajo adecuados para el profesor. A continuación se presenta la declaración de uno de los entrevistados.

“...incluso no tenemos la infraestructura para meter tantos libros o sea tenemos una biblioteca pequeña...” (E7.19).

2.1.2. El papel del docente dentro de la organización: La adecuación al rol

Uno de los factores más sorprendentes, **la adecuación al rol**, que se dio durante las entrevistas es la percepción que las autoridades de la IEPB desconocen los programas internacionales, el malestar por la falta de experiencia y la insuficiente capacitación de algunos jefes y/o docentes para desempeñar la función asignada por la institución. Este hecho genera conflictos laborales internos entre los coordinadores evaluadores del programa del Diploma y los otros miembros de la comunidad educativa al tener ellos que ejercer el rol de jefe evaluador. Esta afirmación está corroborada por Dunham (citado por Travers y Cooper, 1997) al manifestar que el conflicto entre roles y la ambigüedad de estos generan tensión pues demandan un esfuerzo físico, emocional e intelectual mayor. Esto se evidencia aún más cuando el nuevo docente no tiene la capacitación necesaria para desempeñar las funciones asignadas por la institución educativa. Todo esto produce preocupación, ansiedad y malestar entre los entrevistados.

“...la falta de profesionalismo por un lado, la falta de preparación, porque la verdad que también honestamente esos profesores no... han recibido capacitación para ser supervisores...” (E8.38).

“...el año pasado básicamente salió la mayor cantidad de profesores y me han dejado a cargo de un programa con mucha gente inexperta y esto me está causando ahorita un montón de problemas, porque [...] no hay día que no viva un correo con problemas con las cosas que han hecho los profesores...” (E1.1).

Como se ha señalado en líneas arriba, algunos directivos no tienen el conocimiento necesario acerca de los programas internacionales, dificultando aún más las posibles acciones a realizar y decisiones a tomar cuando se presentan situaciones de conflicto.

“...los jefes quisieron tomar las decisiones, no conocen el programa, ese es otro de los problemas. Mucha gente acá no conoce el programa y cómo funciona, y toma las decisiones como si fuera una cuestión nacional y no se dan cuenta que es una organización internacional; o sea tu mentalidad no la puedes extender, mi jurisprudencia, mi marco legal no existen a nivel internacional. Lo que yo haga acá perfecto, pero eso no es válido en otros países...” (E1.16).

Otro factor relacionado a la falta de capacitación de los docentes, se refiere al hecho de que los entrevistados justifican las posibles fallas que han tenido al desempeñar su cargo por tener que trabajar con un equipo de docentes que no fue seleccionado por ellos, que no tienen la preparación necesaria, y que no fueron, en algunos casos, bien evaluados por la institución educativa.

“...en lo personal si falle en algún momento del proceso mi única falla fue contar en el personal que me dio el colegio...” (E1.4).

Es decir, se considera que el capital humano con el que se cuenta para la enseñanza de los programas internacionales no es necesariamente el idóneo.

“...uno ya quisiera tener el equipo adecuado de personal, pero eso escapa de nuestras manos...” (E2.12).

Un tercer factor significativo es la tensión que se genera debido al **conflicto entre roles**, en algunos casos el realizar remplazos en el aula debido a la ausencia de otros docentes demanda un esfuerzo físico, intelectual y emocional mayor en los docentes y en los jefes de departamento de área, el cual puede ser interpretado en algunos casos por los mismos jefes como falta de identidad con la IEPB.

“...todos tuvieron que reemplazarla, todo el grupo [...] pero siempre hay personas que no están de acuerdo [...] ‘A mí me han contratado para tantas horas, que no puedo’. Entonces, al final tienen que hacerlo, hubo un poco de ponerse la camiseta. Hubo falta de identidad...” (E2.25).

Un cuarto factor es el desempeño de la tutoría, **la responsabilidad respecto a otros**, al estar supeditado a evaluación indirecta de los miembros de la comunidad educativa, llegando a provocar estrés debido a que la función del tutor involucra un mayor acercamiento a la vida socio-emocional-afectivo de sus tutoriados. Esta demanda produce preocupación, ansiedad y malestar por parte del docente que ejerce el rol de tutor, al no sentirse capaz, en algunas situaciones, de solucionar los problema de sus tutoriados.

“... se sintió el total rechazo [voz alta] hacia mi persona o sea me dijo que yo le había faltado el respeto porque había violado su confidencialidad...” (E8.4).

Adicionalmente, los padres también pueden llegar a reaccionar a la defensiva, generando un mayor estrés en el docente tutor.

“...se corta un vínculo [...] en este caso fue del alumno, el colegio, de psicología y yo [...] Y como que los padres no les agrado mucho que nosotros los llamemos para decirles de alguna manera, no directamente [...] que estaban abandonando a su hijo” (E8.7).

2.1.3. Relaciones laborales del docente dentro de la organización.

Uno de los factores potenciales concerniente a las relaciones laborales dentro de la organización, son las relaciones interpersonales entre los miembros de toda institución educativa. De acuerdo con Travers y Cooper (1997), la presión de las relaciones laborales puede generar una fuente de estrés, es decir que las relaciones dentro del grupo de trabajo debe darse de manera positiva para lograr un clima laboral positivo. Al respecto, se identificaron diversas situaciones que afectan a la comunidad de la IEPB:

Un primer factor son las dificultades en las **relaciones interpersonales** que se observan en las renuncias del personal docente debido a diferencias con la IEPB sobre algunos aspectos. El personal que ha permanecido en la IEPB percibe que la institución ha asumido la renuncia del personal docente a la ligera, que no se ha

evaluado las posibles causas de estas salidas, por lo que está latente que esto vuelva a suceder.

“si estas personas se fueron así, ya han mandado señales de disconformidad, en las cuales no han sido manejadas en su momento, simplemente no, fueron tomadas de una forma muy superficial” (E2.53).

Un segundo factor son las **divisiones internas y descontento del personal docente**. Estas divisiones internas llegan a originar tensión y malestar dentro de los equipos de trabajo.

“... ha hablado por ejemplo de mi persona o de la persona de otras profesoras del área, nosotros acá decimos lo siguiente: ‘nos ha querido dinamitar el área’, digámoslo así...” (E4.37).

“...se rompió las relaciones interpersonales. El equipo de matemáticas, siempre ha sido un equipo bien unido. De hecho, de todos los equipos [...] era el más sólido [...] después que sucede esto, el profesor se pone a decir a todos los chicos que el único que sabía matemáticas de todos nosotros los 5 era él, [...] Y ahí generó una situación, se rompió la confianza, la relación...” (E5.17).

Otro tercer factor son las relaciones laborales con la plana jerárquica relacionada al **sentimiento de valoración** por la labor pedagógica que se ejerce ya sea como docente o como personal jerárquico académico aunado a una remuneración económica que sea competitiva en el mercado laboral de instituciones similares.

“...es una institución tan grande, [...] que está creciendo, que está expandiendo, yo pienso que deben valorar lo que tiene, deben proteger lo que tienen [...] es una competencia, sabemos uno para acá, cuánto pagan entonces hay formas de negociar un ambiente más agradable para que la persona que realmente piense que vale la pena se pueda quedar...” (E2.55).

Un último factor es la **falta de eficientes canales de comunicación** entre los miembros de la comunidad educativa. Los canales de comunicación informales han generado tergiversaciones entre los docentes.

“...bueno hubieron malos entendidos respecto a canales de comunicación, mensajes malinterpretados; nosotros manejamos mucho la comunicación informal (en sentido del boca a boca), en un sentido de confianza, pero a veces eso...puede ser malentendido” (E6.1).

“Era un `poco la falta de comunicación, porque de repente si yo hubiera sido... [...] le hubiera dicho a la jefa de monografía o al profesor E1, este, ¿sabes qué? me ha llamado Carlos y dice que va hacer esto, de repente ellos podían haber [...] previsto alguna situación” (E5.2).

2.1.4. Desarrollo de la carrera profesional docente.

El desarrollo de la carrera puede llevar al docente a una presión laboral y disfunción en su trabajo pedagógico si es que **no percibe un estatus laboral reconocido** o si presenta **dificultades en su formación y capacitación**, o si presenta **dificultades en su situación socioeconómica y personal** (Kyriacou citado por Cuenca y O’Hara, 2006). Todo docente busca un reconocimiento justo o estatus laboral. Durante las entrevistas se pudo constatar que en algunas ocasiones, las ansias por lograr esto llevaron a algunos docentes a cometer actos impropios, calificados como falta de ética profesional por ellos mismos.

“...acá el tema no era una cuestión de si conocía o si no conocía, el tema era definitivamente si tenía principios o no...” (E1.18).

“...hay casos, la verdad que es negligencia profesional, porque ¿dónde está el profesional?, no voy a hablar de la persona [frases poco audibles] del profesional...” (E1.54).

También se logró identificar la necesidad de un mejor reconocimiento económico por la labor ejercida en la IEPB. Se identificó que algunos jefes realizan otras actividades fuera de horario de trabajo para generar otros ingresos, produciendo como efecto a mediano tiempo disfuncionalidad en el quehacer pedagógico en la IEPB.

“...no gano lo que debo ganar para el mercado. Y en verdad como te digo, [...] a veces me preguntan ‘oye la verdad, por toda la responsabilidad, me voy a un colegio de profesor’...” (E1.73)

“... no hay una escala remunerativa o sea... el que negoció mejor, el que tuvo mejor posición, puede que ganes más que otro que no lo consideran en mejor posición por más que ese tenga más experiencia que el otro...” (E7.79)

2.1.5. Estructura y ambiente organizacional escolar.

El tipo de organización dentro de la IEPB influye en el desempeño de las labores docentes ya que por acatar las indicaciones y lineamientos de la institución, los docentes que ejercen cargos directivos pueden llegar a **perder su autonomía** en algunas situaciones que requieren una toma de decisiones. Esta acción puede originar conflictos en el clima laboral debido a que se percibe que no se respeta la autoridad asignada (Cooper y Marshall en Travers y Cooper, 1997).

“Me dijeron tú no hagas nada hasta que tomemos una decisión, OK, yo sigo los canales, la decisión fue tomada, y dónde está la respuesta” (E1.44).

“...nunca tuve el chance yo de elegirlos [...] entonces me dijeron ‘son tales personas y ya, trabaja con ellos’. Entonces yo no tenía ningún perfil [...] no sabían cómo eran las personas en perfil, no tenía entrevistas previas” (E6.4).

Un segundo aspecto encontrado que daña la estructura de la organización es la **falta de supervisión y retroalimentación** durante la práctica de las tareas, desarrollo de funciones y supervisiones indebidas las cuales son causa de estrés (Brief et.al. citado por Travers y Cooper, 1997).

“...una baja en su desempeño [...] ¿por qué?, porque tampoco había un mecanismo de control establecidos con precisión...” (E6.4).

Otro aspecto a tomar en cuenta es la selección de **reformas curriculares** que puedan ser atractivas a los futuros padres de familia, por ser programas prestigiosos a nivel internacional, los cuales requieren un personal debidamente calificado y con experiencia, así como los recursos necesarios. La perspectiva de la elección de los programas internacionales no siempre es compartida con los promotores, ya que su objetivo redundaría en el incremento de las metas

económicas y no necesariamente en una mejora de la educación (Travers y Cooper, 1997).

“...cuando hay trabajos pedidos por los estándares internacionales que tenemos en bachillerato tienen que hacer una monografía ‘profesor no encuentro libros de esto’ [...] Yo no le puedo decir al alumno mira yo lo pedí pero no lo compraron [...] Porque finalmente yo soy parte la institución [...]

Pero en el fondo es el asunto en muchos de los casos, [...] es un tema meramente económico [...] no creo que tenga un objetivo, un fundamento académico” (E7.6-8).

“...la imagen que se proyecta [...] es que la inversión más grande está en la parte administrativa más que en lo académico, entonces este desmotiva un poco, ver esa situación que en un colegio la parte fuerte [...] es la administrativa y no lo académico sin embargo se piden resultados óptimos en lo académico porque [...] el mejor marketing que tiene un colegio [...] son sus resultados” (E7.19).

2.1.6. Relación entre el trabajo docente y el hogar.

En este aspecto se observa que la carga laboral puede influir en las relaciones familiares principalmente porque se crea un **conflicto entre roles entre lo profesional y lo familiar**. Este conflicto se genera entre los docentes entrevistados por la multiplicidad de responsabilidades que les delega la IEPB, sin tomar en cuenta que toda persona necesita un tiempo libre para el descanso y el cuidado de su hogar y por ende de su familia. Más aún cuando el docente tiene que continuar en su hogar el rol de esposo, padre o hijo, y esto se agudiza cuando se tiene que cuidar a un miembro enfermo de la familia. Esta situación se ve reflejada en la salud física y emocional de los docentes, pudiendo llevar a un estrés mental con mayores niveles de depresión (Carmen Vall Llobet citado por Torres en Zavala, 2008).

“...los mails se responden hasta sábados y domingos, aunque estés de viaje, de donde sea” (E2.51).

“nunca salgo del trabajo a la hora que tengo que salir, porque no me alcanza el tiempo [...] entonces demanda sobretiempo normalmente los fines de semana eran para mi casa, ya no, porque me llevo el trabajo y tengo que avanzar en la casa y realmente cansa, agota. Llega un momento en que ya digo no puedo más” (E5.34).

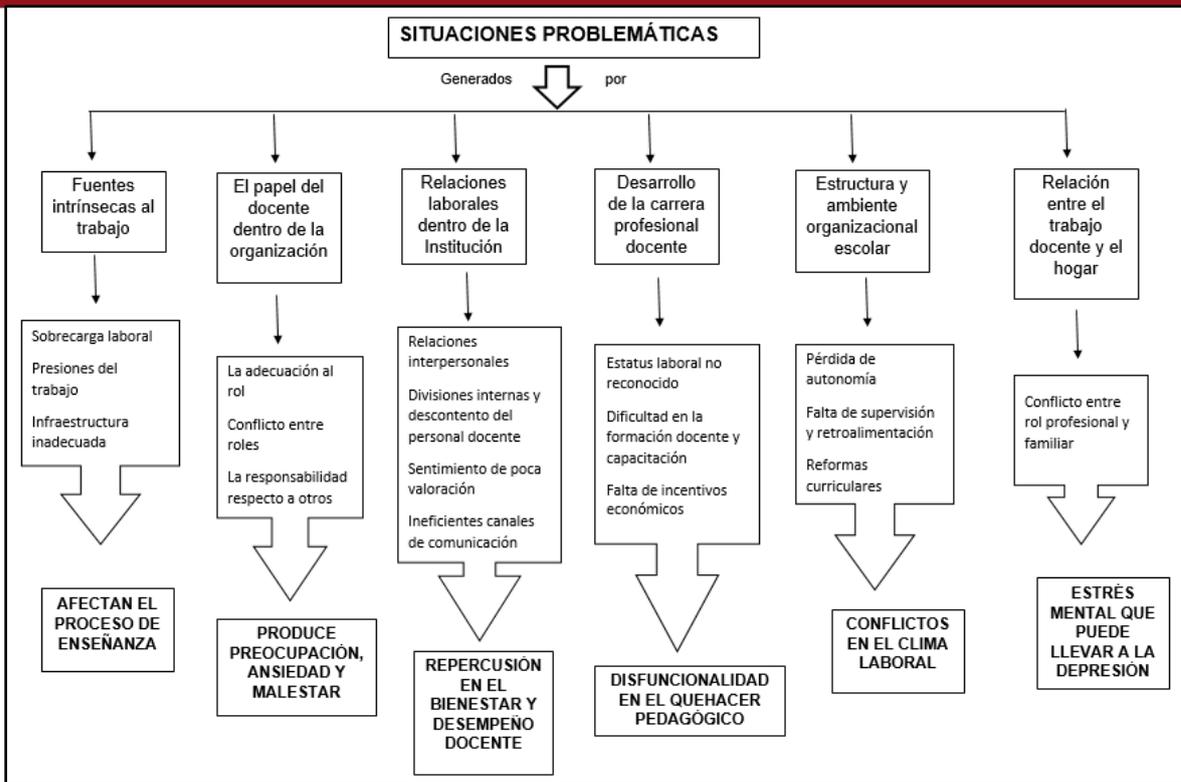


Gráfico 1. Situaciones problemáticas en la IEPB. Elaboración propia a partir de la información obtenida por los docentes entrevistados (2015).

2.2. PERCEPCIÓN DE ESTRÉS LABORAL

Todas las dolencias de índole físico, psicológico y/o emocional expresados por los entrevistados son una síntesis de las diferentes percepciones de las situaciones problemáticas identificadas como factores desencadenantes de estrés laboral, que a corto o mediano plazo han pasado de ser de leve intensidad a mayor intensidad desencadenando en problemas de salud que condujeron en algunas ocasiones a los entrevistados a un centro de salud.

2.2.1. Agotamiento físico

Durante las entrevistas se pudo constatar que los docentes presentan diferentes tipos de signos físicos de agotamiento que derivan en dolores de cabeza, sentimiento de fatiga y un malestar general que repercute en su aparato digestivo y sistema muscular (Kyriacou, 2003). Estos **síntomas físicos comunes de leve intensidad** que se han podido identificar han causado en los entrevistados

disfuncionalidad en su quehacer pedagógico afectando el proceso de enseñanza y sobre todo su salud física.

“...si he tenido durante este año una, dos, tres recaídas por estrés. Hace unos días nomas tuve un lumbago en la espalda [...] y para mi tres veces al año que me haya..., como le dije a [...], la verdad es que es bastante” (E3.9).

“...el contexto de las cosas, más las responsabilidades que tengo, si ha causado a veces estar con dolores de cabeza he estado algunas veces en el hospital por temas de estrés...” (E7.23).

“Se me subió la presión, un día y tuvieron que llevarme a emergencia o sea realmente afectó mi salud...” (E8.45).

2.2.2. Agotamiento emocional y despersonalización

En el aspecto emocional se pudo identificar entre los docentes entrevistados, que debido a situaciones de conflicto en la IEPB y como producto de esta interacción negativa se desencadenaron síntomas de **desgaste emocional** a causa de un desgaste físico en la mayoría de casos (Fernández, 2002). Este agotamiento se presenta en diferentes niveles según las características innatas de cada entrevistado. Por lo que se puede vislumbrar que se produjo un deterioro emocional en ellos.

“Porque ocasionó malestar [...] me ocasiono estrés definitivamente. Malestar, estrés y como te digo decepción, la verdad me sentí decepcionada...” (E3.21).

“Realmente una situación así no me había pasado nunca, de sentir que tengo un enemigo que es mi colega, este, para mí fue realmente devastador [...] cerca de semana y media [...] parecía una sombra. Entonces me sentía mal anímicamente [...] Todo el mundo se dio cuenta porque no puedo fingir, o sea no puedo, es una cosa que se nota en ni cara...” (E5.6).

2.2.3. Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo

Los docentes entrevistados no llegan a presentar una predisposición negativa hacia el trabajo en general pero sí un sentimiento de **falta de realización profesional como consecuencia del deterioro de sus sentimientos** (Fernández, 2002) debido a manifestaciones negativas sobre su desempeño profesional por parte de sus colegas de trabajo.

“...después nos enteramos de todo lo que él estaba diciendo y haciendo, entonces, ya la alegría que podíamos tener todos para trabajar se vio un poco trastocada, opacada, [...] transformada por esta circunstancia” (E5.23).

Otro aspecto identificado es la sensación de impotencia al tratar de resolver situaciones de conflicto, lo cual denota una marcada reducción de su satisfacción laboral, disminución de entusiasmo, seguridad en sí mismo y frustración ante la situación vivida (Kyriacou, 2003). Estas situaciones desencadenan en los entrevistados una apatía hacia su labor profesional en la IEPB.

“...sí me produjo estrés porque primero que sentía que las personas con las que estaba trabajando no habían hecho su trabajo [...] no habían preguntado, [...] si yo no sé algo pregunto, investigo [...] Pero no... y que si habían dejado [...] desplazar por este otro profesor...” (E8.34)

“estas medidas nos recargan a los que tenemos más tiempo acá quizás tenemos mucho más compromiso con la institución, porque hay un tema emocional [...] Y tenemos que ir parchando [...] entonces somos al final 2 o 3 personas las que siempre terminamos cargando eso [...] Y que llega un punto en el que te preguntas y dices o sea ¿hasta cuándo y lo vas a seguir aguantando? [...] Y empiezas a ver otras cosas también” (E8.52).

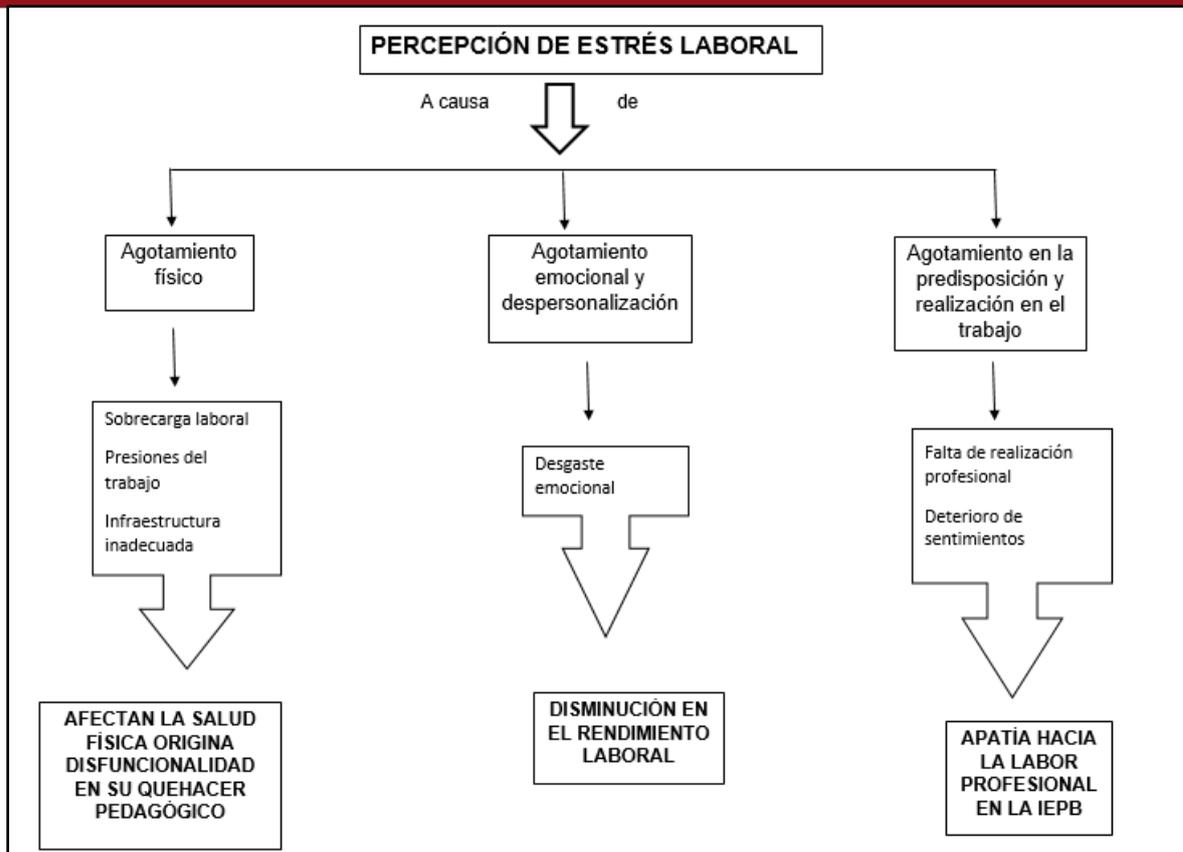


Gráfico 2. Percepción de estrés laboral. Elaboración propia a partir de la información obtenida por los docentes entrevistados (2015).

2.3. ALTERNATIVAS DE MEJORA

Los entrevistados manifestaron posibles acciones que la IEPB debería asumir con el objetivo de mejorar la gestión organizacional que ayude a disminuir el estrés laboral.

Las subcategorías que emergieron son las siguientes: Relaciones laborales del docente dentro de la organización, Estructura y ambiente organizacional escolar, El papel del docente dentro de la organización, y Fuentes intrínsecas al trabajo.

La subcategoría con mayor incidencia como alternativa de mejora es acerca de las **relaciones laborales dentro de la organización**. Un primer aspecto observado por los entrevistados se basa en mejorar el **clima laboral**, al ser esta una necesidad

la cual permitirá tener una mejor comunicación para llegar a crear un ambiente de trabajo agradable.

“Bueno, lección para mí, no quedarme callada nunca más (risas) tengo que manifestar lo que siento, y este... mayor conversación, mayor dialogo, mayor participación del grupo como equipo [...]. porque este año ha sido que ha fallado la comunicación [...] ya nosotros llegamos cuando ya las cosas ya estaban hechas, entonces yo creo que si hay una comunicación, una participación dentro del grupo se tomarían mejor decisiones dentro de lo razonable” (E3.28).

Un segundo aspecto se refiere al área de bienestar encargada del estudiante y de los docentes, quienes según manifiesta uno de los entrevistados, el área no demuestra **interés o preocupación por la salud emocional del equipo docente**. Esta área debe estar atenta a las necesidades de toda la comunidad educativa pues su función es buscar el bienestar común.

“No sé, acercarse a conversar siquiera ¿no?, aunque sea una pregunta tan simple “¿cómo está tu mami?”, digo yo ¿no?” (E1.88-89).

Un tercer aspecto a tomar en cuenta es el **sentimiento de valoración** hacia los profesores tanto a nivel laboral como personal que debe considerarse dentro de la institución. El estilo de liderazgo tiene repercusión sobre el desempeño del equipo docente, esta relación bidireccional debe tener siempre canales de comunicación abiertos pues sus decisiones y acciones repercuten en los miembros de la comunidad educativa. Durante las entrevistas se hizo notar este sentir pues sus comentarios describen diferentes situaciones que se dan en la IEPB. En relación a este aspecto es necesario enfatizar que la IEPB necesita expresar la valoración hacia la labor pedagógica que realizan sus docentes brindándole comentarios proactivos y motivadores.

“...si se quiere conservar un personal hay que valorarlo, si estas personas se fueron así, ya han mandado señales de disconformidad, en las cuales no han sido manejadas en su momento, simplemente no, fueron tomadas de una forma muy superficial 'bueno que se vayan, vienen otros'...” (E2.53).

Otro ejemplo del **estilo de liderazgo** que recae en el buen desempeño de los docentes, es la decisión que debe asumir la IEPB respecto a contratar el número necesario de personal académico, teniendo en cuenta la carga horaria anual en las diferentes áreas. Los entrevistados enfatizaron en diversas oportunidades la sobrecarga laboral que tuvieron que asumir debido a la no contratación del número de profesores necesarios para el área, el cual fue decisión de la plana jerárquica. Esta decisión afectó a los docentes, generando descontento y dimisiones.

“Bueno siempre hay maneras de poder mejorar el tema de los profesores la cantidad de horas, una de esas decisiones ya se han tomado no, entonces con mira del 2016, este el tema es por lo menos cubrir las exigencias de cantidad de horas que va a tener el área. Como le comentaba son seis sesiones más son 36 horas más de dictado, eso obviamente bajo una perspectiva pedagógica tiene que ser cubierta...” (E4.17).

“...tener la cantidad de profesores necesarios para poder cubrir todas las horas sin que los profesores estén llegando al límite de horas [...] estructurar un horario adecuado que permita que el profesor pueda también no solamente dictar su clase. Sino [...] preparar clases, elaborar exámenes, corregir cuadernos entonces debe haber un margen que el profesor tenga dentro del horario ya establecido para que pueda cumplir” (E4.21).

La segunda subcategoría emergente se refiere a **la estructura y ambiente organizacional escolar**. Un aspecto fundamental relacionado a la estructura organizacional se vincula a la necesidad de **definir con claridad las tareas y funciones de los docentes en base a las necesidades de los objetivos curriculares** que demandan los programas internacionales. A pesar que ambos programas internacional tienen un perfil del docente propio, es importante que la IEPB genere su propio perfil docente considerando la cultura institucional propia que los distinga entre otras instituciones educativas.

“Sí, siempre y cuando, pienso yo, cuando alguien no tiene estructurado [...] no hay unas líneas claras [...] de objetivos que se quiera lograr con la persona [...] en cuanto a funciones [...] tener una línea de base en común, y saber que se quiere lograr...” (E6.29-30).

Dentro de la estructura organizacional, cabe mencionar que la IEPB debe **centrar sus objetivos en metas académicas y no tanto en las económicas**. Esto se ve reflejado en los comentarios obtenidos cuando se refieren a la institución en términos de empresa. El personal percibe que se está descuidando los recursos humanos y materiales necesarios para lograr ser una institución exitosa en su propuesta educativa. Bajo la percepción de los entrevistados, es necesario ordenarse y tener claro las prioridades como colegio antes de priorizar los fines empresariales.

“Creo que el colegio debe comenzar a ordenarse como un colegio [...] es una empresa que brinda servicios educativos entonces [...] lo que tiene que hacer este colegio es comenzar a entenderse como colegio [...] pero creo que ese objetivo de lucrar esa parte administrativa, presupuestaria [...] está por encima de la parte educativa por lo tanto la presión viene a colación de que la parte educativa funcione con lo que se le da, cuando creo que debe ser al revés [...] esa parte educativa esa parte formativa bien solida le va a permitir realmente crecer en su lucro, cuando no es al revés” (E7.80)

“...el proceso de selección está mal [...] ha habido varios casos de falta de profesionalismo, debería hacer pensar más a la institución de que deben invertir más en el capital humano o sea porque este profesor me pide 6,000 o 7,000 pero es bueno, está recomendado, está capacitado, tiene experiencia, entonces me va a venir a sumar no me va a venir a restar, pero contratas uno que quiere 3,000 recién nuevecito no tiene experiencia, [...] tienes que enseñarle, sabes que se va a equivocar porque no pretendas que alguien nuevo no se va a equivocar...” (E8.52).

La tercera categoría emergente se relaciona al **papel del docente dentro de la organización**. Es necesario considerar que este **rol debe estar bien definido**, es decir que la IEPB debe plantear un perfil del docente que se ajuste con las necesidades y funciones que debe realizar dentro de su gestión educativa.

“Yo pienso que siempre tiene que haber un consenso, una conversación acerca de, por ejemplo le decía a E#, yo no soy profesora de primaria (risas) yo he estudiado para enseñar secundaria y después bachillerato, pero con los chiquititos me cuesta más...” (E5.40).

Es importante que en la IEPB se defina un **perfil propio del docente** que apunte a cumplir con la misión y visión de la institución en beneficio del alumnado.

“El perfil del puesto y el perfil del trabajador no es algo que tengamos definido de por sí; bueno eso es lo que yo siento...” (E6.18).

Este perfil debe ser considerado durante el período de contratación del personal, la evaluación debe estar direccionada a constatar su experiencia laboral, el conocimiento de los programas internacionales, su profesionalismo y ética personal. Esto debe verse reflejado en los resultados de las evaluaciones que el área de recursos humanos aplica al momento del proceso de selección de personal, de esta manera se evitaría conflictos dentro de la organización como lo refieren los entrevistados.

“...investigar mucho más a los profesores que están, que se presentan, o que ya están listos para darle la aceptación de ingreso, definitivamente creo que Recursos Humanos debe por lo menos plantear algunas políticas de su área que por ese lado nos de la seguridad de que no hay ningún tema complicado con el profesor incluso puedo hasta exagerar y decir que psicología porque hay pruebas [...] de mucha mayor profundidad...” (E4.36).

La última categoría emergente se relaciona a las **fuentes intrínsecas al trabajo**. Este factor intrínseco relacionado al estrés es la carencia de **recursos educativos necesarios** para que los docentes puedan enseñar y los alumnos puedan aprender. Durante la entrevista, se hace referencia a la carencia de material de trabajo que influye en el buen desempeño docente al elaborar las sesiones de aprendizaje. Es importante resaltar que los docentes esperan que la IEPB asuma el brindar los materiales necesarios para que realicen una buena labor educativa.

“De los recursos que necesita, ¿no?, o sea yo no puedo exigirle algo a alguien si es que no le doy los recursos para que lo haga, yo no le puedo dar o no le puedo pedir a un leñador que corte leña si es que le doy el mango del hacha y no el hacha...” (E7.31).

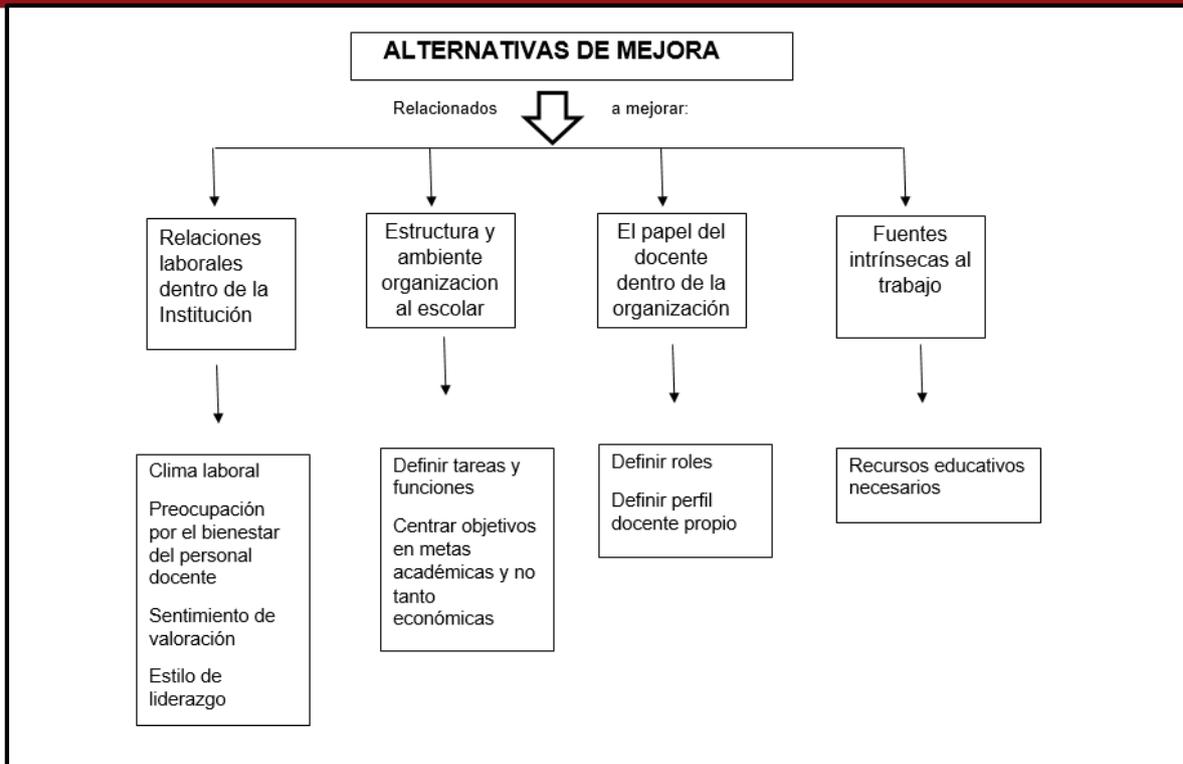


Gráfico 3. Alternativas de mejora. Elaboración propia a partir de la información obtenida por los docentes entrevistados (2015).

CONCLUSIONES

Habiendo presentado y analizado los resultados, se exponen a continuación las conclusiones que derivaron de la investigación:

- La percepción sobre estrés laboral en los docentes de educación básica regular de nivel secundario en una IEPB que aplican el programa *IGCSE* de Cambridge International Examinations y el programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional, se relacionó directamente con el malestar proveniente de las diferentes responsabilidades y funciones que tienen que desempeñar los mismos dentro de la institución educativa, y de las cuales resultaron diferentes situaciones problemáticas que mostraban un nivel de estrés laboral. En todos los casos, los entrevistados manifestaron haber presentado estrés debido a que padecieron dolencias físicas de leve intensidad y tuvieron repercusiones a nivel socioemocional. Se identificaron diferentes situaciones problemáticas generadas por las fuentes intrínsecas al trabajo, el papel del docente dentro de la IEPB, las relaciones interpersonales, el desarrollo profesional del docente, la estructura y ambiente organizacional y la relación entre el trabajo y el hogar.
- Dentro de las situaciones problemáticas (fuentes intrínsecas), los entrevistados manifestaron sobrellevar una carga laboral extensa, la cual ejercía mucha presión porque varios de ellos cumplían funciones pedagógicas y funciones administrativas (multiplicidad de roles). Además percibían la falta de apoyo por parte de las autoridades del colegio de quienes sólo provenía la presión de tiempo lo cual derivó en stress laboral pues presentaron dolencias que se evidenciaron con síntomas físicos y emocionales como el sentimiento de frustración frente a su situación. Esto produce una alteración en la vida familiar (relación trabajo docente y el hogar) ya que el tiempo destinado a la familia y al descanso propio se vio perturbado generando un alto índice de estrés. Otro aspecto importante es la ambigüedad y falta de conocimiento en la función a desempeñar (papel del docente) que genera desconcierto y desmotivación pues se desconocen las expectativas que la IEPB tiene hacia la labor del docente. Igualmente, las relaciones interpersonales dentro de la organización se vieron afectadas ya que se creó un ambiente negativo, generando divisiones

internas y descontento del personal a causa de canales de comunicación poco efectivos. La percepción de la poca valoración hacia la profesión de profesor por parte de la plana jerárquica, quien debería considerar al docente como el actor principal dentro de la institución educativa, daña las relaciones y crea insatisfacción. Respecto al desarrollo de la carrera profesional, surgió la preocupación del crecimiento dentro de la IEPB. En este aspecto se observó que los entrevistados tenían un sentimiento de inseguridad y como resultado la motivación y compromiso se vieron afectados frente a las exigencias y requerimientos del colegio. El resolver conflictos devenidos de la falta de experiencia laboral del personal nuevo trajo como consecuencia un agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo. Si a esto se aúna el hecho de un salario bajo en comparación al promedio dentro del mercado laboral entre instituciones educativas que siguen la misma línea, el docente siente que no podrá invertir en su formación y capacitación y piensa que esto a corto plazo afectará su economía. La estructura y el ambiente organizacional influyeron en diferentes aspectos, ya que según los lineamientos y directivas del centro, los docentes entrevistados sintieron una pérdida en su autonomía al no poder tomar decisiones y sólo acatar las indicaciones de sus jefes inmediatos sobre todo al momento de contratar nuevo personal. Por esta razón, el clima laboral no fue positivo y se suscitaron conflictos internos dentro de los diferentes equipos de trabajo, teniendo los jefes que asumir la responsabilidad de las acciones de sus subalternos. Otro aspecto importante es la falta de supervisión y retroalimentación en el desempeño docente derivadas de la carencia de un mecanismo de control establecido que permita un mejor desempeño de sus funciones. En relación a la implementación de los programas internacionales, que si bien son competentes y atractivos a los padres de familia, los entrevistados señalaban un interés de índole económico por parte de la IEPB más que a nivel educativo.

- Analizando las sugerencias de los docentes entrevistados, se puede concluir que se deben mejorar los canales de comunicación, pues redundará en un mejor clima laboral. El mostrar preocupación por la salud emocional del docente es solicitado en todo momento ya que se percibe un índice de indiferencia frente al estado de ánimo de los mismos. Unido a esto va la valoración hacia el docente quien en estos momentos percibe que el líder no está tomando en cuenta la

carga laboral que tiene, aunado a las responsabilidades administrativas educativas. Los docentes sienten que es necesario tener objetivos de desempeño personal definido y bien estructurado. Por otro lado, el factor humano no debe descuidarse en aras de metas económicas. El perfil del docente debe estar bien definido ya que la experiencia laboral y el profesionalismo deben primar dentro de los procesos de evaluación al momento de captar nuevo personal. Por último, los recursos educativos deben ser suficientes tanto para el alumnado como para los docentes, pues es una herramienta necesaria dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.



RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, se proponen algunas recomendaciones como resultado de los hallazgos obtenidos:

- A nivel metodológico sería favorable aplicar el instrumento en diferentes épocas del año, con el objetivo de comparar los resultados e identificar si se mantiene la percepción de estrés laboral considerando el tiempo en que serán realizadas.
- Como posibles acciones a tomar se sugiere que la institución debe enfocarse por rediseñar el clima laboral. Se recomienda cambiar de estrategias para mejorar los canales de comunicación para que sean más efectivos y sirvan de apoyo para optimizar las relaciones interpersonales y el clima laboral. Con esto los docentes sentirán mayor apoyo y el descontento disminuirá.
- Otro aspecto importante es el mostrar preocupación por el bienestar del personal docente bajo la intervención de las áreas correspondientes las cuales deben manifestar que valoran el trabajo y las funciones que desempeñan los docentes. El estilo de liderazgo es fundamental para producir este cambio ya que son los responsables de las decisiones que repercutirán sobre el bienestar y el rendimiento del equipo docente y por ende podrían disminuir el sentimiento de stress.
- Dentro de la estructura y ambiente organizacional se necesita definir las tareas y funciones entre el equipo docente teniendo en cuenta las exigencias de los programas internacionales porque es importante que se cumpla a cabalidad las metas académicas dándole prioridad a lo educacional, tal es así que las metas económicas son válidas siempre que no interfieran con lo antes mencionado.
- El papel del docente dentro de IEPB es fundamental para generar el cambio que se necesita. Se deben definir roles estratégicos enfocados a un perfil docente propio de la institución. Esto ayudará a crear una continuidad y uniformidad metodológica que redundará en la calidad educativa. El seguir las

mismas metas y valores ayudarán a crear la identidad y cultura institucional de la IEPB.

- Las fuentes intrínsecas al trabajo es otra preocupación por parte de los docentes. Si bien es cierto el centro educativo invierte en programas internacionales y materiales acordes con sus necesidades, esto no es suficiente para que puedan realizar una buena labor educativa. Es necesario que se renueve e incremente el material educativo para cada área, pues una buena enseñanza se imparte empleando recursos que motiven y aporten al proceso de aprendizaje.
- En base a lo antes expuesto, cabe resaltar que es importante realizar dentro de la IEPB investigaciones a futuro que develen o indiquen los parámetros del perfil docente que aún no está definido, por lo cual existe un vacío que debe ser cubierto para mejorar el desempeño y rendimiento de las labores de los docentes. Otro posible tema de investigación se relaciona con el análisis de la estructura organizacional, que brinde con claridad información relacionada a los diferentes niveles de jerarquía y sus funciones para evitar conflictos internos y ambigüedad de roles. Finalmente, es recomendable continuar con la investigación con aquellos docentes que no aplican los programas internacionales en la misma IEPB, para conocer cuál es la percepción de estrés laboral que ellos tienen, y así encontrar las semejanzas y/o diferencias en la información obtenida para ser comparada entre ambos grupos de docentes. Por otro lado, sería revelador explorar el estrés en otras instituciones educativas bilingües que aplican los programas internacionales para confirmar o matizar los resultados encontrados en la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Division of Cambridge Assessment. (2015). *Cambridge Professional Development Qualifications*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge International Examinations. Recuperado de: <http://www.cie.org.uk/images/170403-cambridge-professional-development-qualifications-brochure.pdf>
- A Division of Cambridge Assessment. (2015). *Cambridge Programmes and qualifications*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge International Examinations. Recuperado de: <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/>
- A Division of Cambridge Assessment. (2015). *Cambridge Secondary 2*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge International Examinations. Recuperado de: <http://www.cie.org.uk/images/84521-cambridge-igcse-brochure.pdf>
- A Division of Cambridge Assessment. (2015). *Face-to-face training*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge International Examinations. Recuperado de: <http://www.cie.org.uk/cambridge-professional-development/face-to-face-training/>
- A Division of Cambridge Assessment. (2015). *Online training*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge International Examinations. Recuperado de: <http://www.cie.org.uk/cambridge-professional-development/online-training/>
- Alvarez – Gayou, J.L. (2003). Introducción a la investigación cualitativa. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Recuperado de: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- Akhlaq, M., Amjad, M., Mehmood, K., Hassan, S. & Malik, S. (2010). An Evaluation of the Effects of Stress on the Job Performance of Secondary School Teachers. *Journal of Law and Psychology*, 1(1), 43-54.
- Avella-García, C., Caballero, A., Cotes, Z., Dávila, M., Gómez-Restrepo, C., Hernández, S.,..... Vives, N., (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombia Psiquiatría*, 38(1), 50-65.
- Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. doi: 10.1080/01443410802459234
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- Borg, M., Riding, R. & Falzon, J. (2006). Stress in Teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11(1), 59-75. doi: 0.1080/0144341910110104
- CIDAC, Inizjamed, Oxfam y UCODEP (2008). Manifiesto internacional: Educar para una ciudadanía global. Recuperado de: [http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/091224 Manifies to internacional es.pdf](http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/091224_Manifies to internacional es.pdf)

- Congreso Nacional de la República del Perú. (2012). Ley N° 29973 “Ley General de la Persona con Discapacidad”. Lima: Congreso Nacional de la República. Recuperado de: <http://conadisperu.gob.pe/sobre-discapacidad.html>
- Congreso Nacional de la República del Perú. (2012). Ley N° 29973 “Ley General de la Persona con Discapacidad”. Lima: Congreso Nacional de la República. Recuperado de: <http://conadisperu.gob.pe/sobre-discapacidad.html>
- Cornejo, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente, Una investigación actual. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e),75-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: CNE. Recuperado de: http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14184/PLAN_14184_Proyecto_Educativo_Nacional_al_2021_2012.pdf
- Cuenca, R. & O’Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: MED-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/148>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Revista de Educación LAURUS*, 12, 180-205. Recuperado de: http://onildo.webcindario.com/electron/logica/razon_induc.pdf
- Davidson, K.V. (2009). Challenges Contributing to Teacher Stress and Burnout. *South Eastern Teacher Education Journal*, 2(2), 47-56.
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. & Li, F. (2012). Making Visible Teacher Reports of Their Teacher Experiences: The Early Childhood Teacher Experience Scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194-205. doi: 10.1002/pits.20623.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (*burnout*) en de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona* (5), 27-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118132002>
- Fernández-Arata, M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.
- Gil, D., Vilches, A., Toscano, J. C. & Macías, O. (2006). Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): Un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40), 125-178. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie40a06.pdf>
- Hui, E. & Chan, D. (1996). Teacher Stress and Guidance Work in Hong Kong Secondary School Teachers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(2), 199.
- Instituto de Pedagogía Popular. (2004). *Informe N° 23 Salud del Maestro Peruano; salud ocupacional docente*. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/Informe23.pdf>

- International Baccalaureate Organisation. (2015). *Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú*. Geneva, Switzerland: The International Baccalaureate Organization. Recuperado de <http://www.ibo.org/en/school/006822>
- International Baccalaureate Organisation. (2015). *Quiénes somos?* Geneva, Switzerland: The International Baccalaureate Organization. Recuperado de <http://www.ibo.org/es/mission/>
- International Baccalaureate Organisation. (2015). *Talleres y Recursos del IB*. Geneva, Switzerland: The International Baccalaureate Organization. Recuperado de <http://www.ibo.org/globalassets/publications/pd-catalogue-2015-es.pdf>
- International Baccalaureate Organisation. (2015). *Ventajas del IB para los docentes*. Geneva, Switzerland: The International Baccalaureate Organization. Recuperado de <http://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/benefits-for-teachers/>
- Jacob-Timm. S. (1999). *Ethically Challenging Situations Encountered by School Psychologists*. *Psychology in the Schools*, 36(3), 205-217.
- Klassen, R., Usher, E. & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Psychological Society*, 77(1), 229-243. doi: 10.1348/000709905X90344
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/0013191012003362 8
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Ladrón de Guevara, L. (1990). *Metodología de la investigación científica. Problemas del método en Ciencias Sociales*. Bogotá: USTA.
- Liu, Sh. & Onwuegbuzie, A. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53(1), 160-170. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.006
- Martínez, M. (2da Ed.). (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113. Recuperado de: <http://www.aagbi.org/sites/default/files/Maslach.pdf>
- McCarthy, C., Lambert, R., O'Donnell, M. & Melendres, L. (2009). The Relation of Elementary Teacher's Experience, Stress, and Coping Resources to Burnout Symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282-300.
- Mintz, J. (2007). Psychodynamic perspectives on teacher stress. *Psychodynamic Practice*, 13(2), 153-166. doi: 10.1080/14753630701273074
- Moreno, B., Corso, S., Sanz-Vergel, I., Rodríguez-Muñoz, A. & Boada, M. (2010). El "Burnout" y el "Engagement" en profesores de Perú. Aplicación del modelo de Demandas-Recursos Laborales. *Ansiedad Y Estrés*, 16(2-3), 293-307.

- Morrow, C. (1992). The Identification of Stressors for Primary Teachers in an International School and one Administration's Approach to Stress and Stressor Management. *International Education Research Database IBO*, s/n. Recuperado de: https://ibdocs.ibo.org/research/ver_ref.php?id=2526&go_back=my_folder_home
- Morrow, C. (1994). Stress in an International School: One Administrator's Approach to Its Management. *International Schools Journal*, 1(27), 18-26. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ492828>
- Narayanan, L., Menon, S. & Spector, P. (1999). Stress in the workplace: a comparison of gender and occupations. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 63-73.
- Nisbet, I. (2014). International education and national education: can they co-exist? *International Schools Journal*, XXXIII (2), 72-79.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, V(1), 65-75.
- Roberts, B. (2012). Reflection on what is implied by "international" with reference to international education and international schools. *International Schools Journal*, XXXI (2), 69-77.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.
- Rodríguez, L., Oramas, A. & Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 5-16.
- Salo, K. (2007). Teacher stress and coping over an autumn term in England. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 9(1), 55-66. doi: 10.1080/02678379508251585
- Skaalvik, E. & Sidsel, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. doi:10.5539/ies.v8n3p181 Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060892.pdf>
- Tarrés, M. (1ra Ed.). (2013). *Observar escuchar y comprender sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Travers, Ch. & Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Travers, Ch. & Cooper, C. (2007). Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among UK teachers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 7(3), 203-219. doi:10.1080/02678379308257062
- Valdez, A. & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.

- Velázquez, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J. & Martínez, S. (2014). Estrés y Burnout en docentes de educación media superior. *MSS Medicina, Salud y Sociedad*, 4(2), 119-141.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, XVII (32), 67-86.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229-247. doi: 10.1080/03057920600741289



APÉNDICES

Resources for teachers of Cambridge IGCSE	
Syllabuses	✓
Syllabus and support DVD	✓
Teacher guides and/or schemes of work	✓
Textbooks and resources from publishers	✓
Listening CDs (languages only)	✓
Vocabulary and defined content booklets (languages only)	✓
Training – face-to-face and online	✓
Coursework training handbooks	✓
Teacher Support – secure support site	✓
Subject communities and discussion forums	✓
'Ask the Examiner' question and answer sessions	✓
Online help – frequently asked questions www.cie.org.uk/help	✓
Past/specimen question papers	✓
Mark schemes	✓
Examiner reports	✓
Example candidate responses (standards booklets)	✓

Anexo 01. Lista de recursos académicos para docentes que hacen uso del programa *IGCSE*. Tomado de *CIE*. 2015

N°	Autor	Año	Journal	N° de art. (vol.)	Título	Hallazgos y/o conclusiones
1	Betoret, F.	2009	Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology	29 (1)	Self- Efficacy, School Resources, Job Stressor and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: a Structural Equation Approach.	The results obtained revealed that external (school support resources) and internal (management classroom self-efficacy and instructional self-efficacy) coping resources have a negative and significant effect on job stressors.
2	Borg, M., Riding, R. & Falzon, J.	2006	Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology	11(1)	Stress in Teaching: a Study of Occupational Stress and its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment Among Primary School Teachers.	Teacher sex and ability-group taught interacted significantly with the stress factor. Results showed that teachers who reported greater stress were less satisfied with their job and less committed to choose a teaching career were they to start life over again. The strongest factor was pupil misbehaviour and time/resource difficulties. Also professional recognition needs had the strongest inverse relationship with job satisfaction and career commitment.
3	Cornejo, R. & Quiñonez, M.	2007	Revista Electrónica Iberoamerican a sobre	5(5e)	Factores asociados al malestar / bienestar docente.	La disminución de la valoración social profesional del docente se debe a las siguientes fuentes de malestar: la ambigüedad y conflictos de rol, poca habilidad en el control de la disciplina escolar, la desmotivación en los

			Calidad, Eficacia y Cambio en Educación		Una investigación actual	alumnos, escasos recursos didácticos para el trabajo en el aula, presión de tiempo ante el logro de las metas propuestas y excesivo trabajo administrativo entre otros.
4	Cuenca, R. & O'Hara, J.	2006	MED-DINFOCAD - PROEDUCA-GTZ	1	El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana	El origen del estrés se dio debido al resultado de la interacción desfavorable entre el entorno y las características individuales del docente.
5	Davidson, K.	2009	South Eastern Teacher Education Journal,	2(2),	Challenges Contributing to Teacher Stress and Burnout	"...teachers were most stressed by heavy workload (excessive paperwork, unfair workloads, and increased workloads for administrators), high student discipline and student interaction problems, and issues exasperated by No Child Left Behind [...] difficulties at their schools and in the classroom dealing with their emotional perspective or from the perspective of the children they teach [...]. Furthermore, rural schools offer a less stressful learning environment than urban schools. Common stress factors can assist school systems and administrators in developing interventions to alleviate stress that may lead to burnout."
6	Fantuzzo, J., Perlman, S.,	2012	Psychology in the Schools	49 (2)	Making Visible Teacher Reports of	"...teachers experiencing higher levels of stress spent less time teaching literacy and numeracy and interacting

	Sproul, F., Minney, A., Perry, M. & Li, F.				Their Teacher Experiences: The Early Childhood Teacher Experience Scale	with parents, whereas teachers experiencing higher levels of efficacy spent increased time teaching both cognitive skills and social-emotional skills and communicating with parents.”
7	Fernández, M.	2002	Persona	5	Desgaste psíquico (<i>burnout</i>) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana	De una muestra 264 profesores de Ed. Primaria de Lima Metropolitana se hallaron que el 43% de profesores alcanzaron niveles altos en el síndrome del desgaste psíquico.
8	Hui, E. & Chan, D.	1996	British Journal of Guidance and Counselling	24(2)	Teacher Stress and Guidance Work in Hong Kong Secondary School Teachers.	A study of 415 secondary school teachers revealed that guidance – related aspects of work constituted a potential source of stress. Workload and time pressure as the most stressful aspects of work. Also an association between stress and job satisfaction and biographical variables.
9	Kyriacou, Ch.	2001	Educational Review	53(1)	Teacher Stress: Directions for Future Research	A review that suggests five directions for future researches on teacher stress about: particular education reforms generating high levels of teacher stress, teachers who are able to successfully negotiate periods of career reappraisal and retain a positive commitment to the work, whilst others are not, clarifying the nature of stress process in term of two types of triggers’ one based on

						excessive demands and the other based on a concern with self-image, assessing the effectiveness of particular intervention strategies to reduce teacher stress, and exploring the impact of teacher-pupil interaction and classroom climate on teacher stress.
10	Liu, Sh. & Onwuegbuzie, A.	2012	International Journal of Education Research	53	Chinese Teachers' Work Stress and their Turnover Intention	From 510 teachers, 40,4% probably or certainly would leave the teaching profession for another occupation if the opportunity arose, due to high level of stress, low salary, inadequate breaks and holidays, heavy workload, and student behaviour.
11	Mintz, J.	2007	Compare: A Journal of Comparative and International Education	13(2)	Psychodynamic perspectives on teachers stress	An understanding of psychodynamic concepts can lead to alterations in teacher appraisal of potentially stressful events in the classroom, leading to more space for thinking and improved outcomes in terms of the incidence.
12	Moreno, B., Corso, S., Sanz-Vergel, I., Rodriguez-Muñoz, A. & Boada, M.	2010	Ansiedad Y Estrés	16(2-3)	El "Burnout" y el "Engagement" en profesores de Perú. Aplicación del modelo de Demandas-Recursos Laborales	“Los resultados obtenidos muestran que las demandas laborales son predictoras del burnout y del engagement; a su vez, ambas predicen la sintomatología de estrés. Los recursos laborales predicen únicamente el engagement que, a su vez, predice la satisfacción vital. Estos resultados confirman en general el modelo de Demandas- Recursos así como el patrón diferencial de las demandas y los recursos laborales, y la posible

						existencia de efectos cruzados. De estos resultados se derivan una serie de implicaciones prácticas, como la necesidad de adecuar los contextos laborales a las especificidades de cada colectivo.
13	Morrow, C.	1992	International Education Research Database IBO	-----	The Identification of Stressors for Primary Teachers in an International School and one Administration's Approach to Stress and Stressor Management.	Information was not available
14	Morrow, C.	1994	International Schools Journal	Number 27	Stress in an International School: one Administrator's Approach to its Management.	"The international school system has unique stressors and a more limited support system than found elsewhere [...] the study concluded that school calendar reorganization could help address teachers' time-constraint and multiple-demands problems.
15	Padilla, A., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C., Caballero, A., Vives, N., Stella,	2009	Revista Colombia Psiquiatría	38 (1)	Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres	La prevalencia de SAP fue menor en docentes mayores de 55 años, con 21 a 30 años de experiencia; en aquellos que solamente trabajan una jornada, y en los que tienen cargos directivos. Es menos frecuente en docentes casados y en aquellos que tienen más hijos. "

	C., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z. & Hernández, S.				colegios públicos de Bogotá (Colombia)	
16	Rodríguez, L., Oramas, A. & Rodríguez, E.	2007	Salud de los Trabajadores	15(1)	Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México.	Existe mayor presencia de fuentes de estrés vinculadas a las demandas relacionales y condiciones sociales del trabajo.
17	Salo, K.	2007	Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations	9(1)	Teacher Stress and Coping over an Autumn Term in Finland	The study of 66 teachers from upper secondary schools in Finland was focused on teachers' feelings, ways of coping and social relations to colleagues and pupils. The results showed a clear accumulation of stress during the autumn term. The stress process groups differed with regard to their coping styles, but not background variables.
18	Skaalvik, E. & Sidsel, S.	2015	International Education Studies	8(3)	Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?	“the workload and the accumulation of numerous sources of stress have a number of maladaptive consequences. Important consequences for a number of the teachers were physical and emotional exhaustion, the sacrifice of social lives, increasing instances of sick leave, the reduction of teachers' employment with economic consequences for the individual teachers, and early retirement, with disability pension for some teachers”.

19	Travers, Ch. & Cooper, C.	2007	Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations	7(3)	Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among UK teachers.	Job satisfaction was primarily related to the intrinsic rewards of teaching whereas stress was related to a number of school-based factors.
20	Velázquez, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J. & Martínez, S.	2014	MSS Medicina, Salud y Sociedad,	4(2)	Estrés y Burnout en docentes de educación media superior	“Los resultados del análisis estadístico ponen en evidencia un alto porcentaje <i>burnout</i> , evidenciado a través de cansancio emocional, despersonalización y bajo logro personal. El síndrome se encontró asociado al número de plazas e hijos y la antigüedad laboral. El docente tiende a asumir una actitud negativa, debido a los roles, exigencias y funciones que debe asumir.”
21	Zembylas, M. & Papanastasiou, E.	2006	Compare: A Journal of Comparative and International Education	36(2)	Sources of Teachers Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus.	A study of 52 teachers and administrators in 17schools about sources of job satisfaction and dissatisfaction. Results related teachers’ satisfaction with interactions with students, relationships held with colleagues and opportunities to contribute to the growth of individuals and the development of society. On the other hand, sources of dissatisfaction were social problems and their impact on teachers’ work, students’ lack of interest and bad behaviour ,the centralised educational system and the lack of professional autonomy in schools, and teacher evaluation and promotion prospects.

Anexo 02. Antecedentes de estudios sobre estrés docente de educación básica regular. Elaboración propia de la autora (2015).

Entrevistado	Edad	Género	Antigüedad	Uso de programa internacional	
				Experiencia en la IEPB	Experiencia en otras instituciones
E1	52	M	5 años	Diploma – 5 IGCSE – 4	Diploma - 16 IGCSE – 9
E2	51	F	3 años	Diploma – 1 IGCSE - 4	No tiene
E3	49	F	5 años	Diploma – 5 IGCSE - 0	No tiene
E4	48	M	4 años	Diploma – 5 IGCSE -4	No tiene
E5	44	F	2 años	Diploma – 2 IGCSE - 2	Diploma – 4 IGCSE - 0
E6	44	M	1 año y medio	Diploma – 1.5 IGCSE - 0	No tiene
E7	38	M	6 años	Diploma – 5 IGCSE – 0	No tiene
E8	35	F	7 años	Diploma – 5 IGCSE – 0	No tiene

Anexo 03. Características de la población entrevistada. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la IEPB (2015).

E#			
Corpus	Pregunta	Respuesta	Interpretación
1	¿Recuerda alguna situación laboral conflictiva en la que haya sido participe en los últimos meses?		
2	¿En qué consistió esa situación?		
3	¿Qué personas estuvieron involucradas en la situación?		
4	¿Por qué considera esa situación como una situación de conflicto?		
5	¿Cuáles cree que fueron los factores que ocasionaron esa situación?		
6	¿Se llegó a solucionar dicha situación?		
7	¿Cómo se gestionó la solución y quiénes participaron?		
8	¿Cree que se pudo gestionar de una manera distinta?		
9	¿Cómo le afectó esta situación en el campo		

	laboral y personal, cómo se sintió?		
10	¿Ha vivido alguna situación similar en su trayectoria profesional que le haya afectado de la misma forma o más que la situación descrita?		
11	¿Qué acciones cree Ud. que deben ser tomadas como consecuencia de esta situación?		
12	¿Qué lecciones cree Ud. que deben quedar para el futuro?		

Anexo 04. Matriz de análisis de entrevista. Elaboración propia (2015).

Categoría	Subcategorías	CORPUS
1. Situaciones problemáticas	1A Fuentes intrínsecas al trabajo.	
	1B El papel docente dentro de la organización	
	1C Relaciones laborales del docente dentro de la organización.	
	1D Desarrollo de la carrera profesional docente.	
	1E Estructura y ambiente organizacional escolar	
	1F Relación entre el trabajo docente y el hogar.	

2. Percepción de estrés laboral	2A Agotamiento físico.	
	2B Agotamiento emocional y despersonalización.	
	2C Agotamiento en la predisposición y realización en el trabajo.	
3. Alternativas de mejora		

Anexo 05. Matriz de categorización de las entrevistas según las categorías y subcategorías. Elaboración propia (2015)