



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Licenciatura en Psicología

**NIVEL DE ESTRÉS EN MAESTRAS DE ESCUELAS
PRIMARIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL PARTIDO DE
MERLO, BUENOS AIRES.**

Tesis de grado para optar el título de *Licenciado en Psicología*

Autor: **Armonía Alan Luis**

Directora de tesis: **Lic. Cayún Vanesa**

Buenos Aires, 2018



AGRADECIMIENTOS

Estos párrafos de agradecimiento están impregnados de profunda carga afectiva, de sentimientos que me dieron sustento para poder llegar al objetivo, de pensamientos que hicieron de mí un luchador firme y con plenas convicciones.

Primero y principal agradecer a mi madre que es mi musa inspiradora, la persona que fomentó en mí ser, hermosos valores, quien fue contenedora en más de una oportunidad, quien estuvo y está presente en cuerpo y alma.

A mi compañera y amiga Daniela Rossi, con quien recorrí toda esta etapa de alumno UAI, confeccionando una espléndida díada, un equipo superlativo, gracias por ser tan altruista y dejarme ser parte de tu vida.

A las diferentes instituciones a las cuales pertenezco prestando un servicio como educador, por el apoyo, la comprensión y la tolerancia ante las diferentes situaciones de reacomodación por la presencia- ausencia de mi persona. A todos ellos gracias.

A mis alumnos que me ayudan, me sostienen, valoran lo que soy como docente y como persona, han sido y serán un bálsamo a mis emociones.

A mi directora de tesis Lic. Vanesa Cayún que aceptó guiarme y ofrecerme sin titubeos todos sus conocimientos, prueba cabal de su gran generosidad, gracias por iluminar este camino.

Al docente Gago Lucas por ser tan entusiasta y motivarme con devoluciones enaltecedoras, sostener desde su discurso que con responsabilidad y entrega, los objetivos se pueden lograr.

A mi amada pareja Carlos que me dio todo y más, un excelente investigador empapado de un sinfín de saberes, quien fue puente para introducirme en un mundo desconocido, turbulento e incierto, pero que, con su gran capacidad y recursos me acercó al mundo científico de una manera cálida, ayudándome a derribar mis prejuicios y mis limitaciones.

Allá voy a seguir ayudando, a seguir contribuyendo, a seguir creyendo y a seguir haciendo, por los otros y por mí. Un mundo nuevo se avecina.



RESUMEN

El estrés se define como “el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus, 1999, p.410). El presente trabajo tiene como objetivo comparar el nivel de estrés en maestras de escuelas primarias públicas y privadas, así como también describir los diferentes factores que influyen en el aumento o disminución del mismo, en la muestra total y por ámbito educativo, con el instrumento ED-6 (Gutiérrez et al., 2005). Para la selección de la muestra, se siguió un diseño no probabilístico por cuotas, y la misma estuvo conformada por 130 maestras del distrito de Merlo, zona oeste del conurbano bonaerense, de las cuales 65 fueron maestras de escuelas primarias públicas y 65 maestras de escuelas primarias privadas. Los resultados arrojaron que las maestras de escuelas privadas tienen un mayor nivel de estrés que las maestras de escuelas públicas exceptuando la variable mal afrontamiento en donde las maestras de escuelas públicas obtuvieron valores superiores. Con respecto a las variables sociodemográficas y las variables del instrumento, se encontró relación en la muestra total entre los siguientes factores: hijos, con depresión y desmotivación, sostén de familia con ansiedad y depresión, cantidad de cargos con creencias desadaptativas, remuneración con presiones y desmotivación, licencia esporádica en los últimos dos años con presiones, desmotivación, ansiedad y depresión, antigüedad en la docencia con desmotivación y por último actividad que se asocia al bienestar con ansiedad y depresión. Además, se encontró una correlación negativa entre la variable cantidad de horas que trabaja por semana y grupo etario con desmotivación. Considerando los resultados se puede sostener la necesidad de intervenciones o programas psicoeducativos que contrarresten el padecimiento o el malestar de las maestras. Teniendo en cuenta tres ejes fundamentales: 1- el aspecto organizacional, 2- lo interpersonal y 3- lo individual. Mejorar la calidad del rol del educador es mejorar la calidad del binomio enseñanza aprendizaje.

Palabras Clave: Estrés docente, escuelas primarias públicas y privadas, conurbano bonaerense.



ABSTRACT

Stress is defined as "the result of the relationship between the individual and the environment, assessed by that as threatening, which overflows their resources and endangers their well-being" (Lazarus, 1999, p.410). The objective of this paper is to compare the level of stress in teachers of public and private primary schools, as well as to describe the different factors that influence the increase or decrease of the same, in the total sample and by education, with the ED instrument. -6 (Gutiérrez et al., 2005). For the selection of the sample, a non-probabilistic design by quotas was followed, and it consisted of 130 teachers from the district of Merlo, western area of the Buenos Aires suburbs, of which 65 were teachers of public elementary schools and 65 teachers of schools private primary. The results showed that the teachers of private schools have a higher level of stress than the teachers of public schools except the variable bad coping where the public school teachers obtained higher values. With respect to the sociodemographic variables and the variables of the instrument, a relationship was found in the total sample among the following factors: children, with depression and demotivation, breadwinner with anxiety and depression, number of positions with maladaptive beliefs, remuneration with pressures and demotivation, sporadic license in the last two years with pressures, demotivation, anxiety and depression, antiquity in teaching with demotivation and last activity that is associated with well-being with anxiety and depression. In addition, a negative correlation was found between the variable number of hours worked per week and age group with demotivation. Considering the results, the need for interventions or psychoeducational programs that counteract the suffering or discomfort of the teachers can be sustained. Taking into account three fundamental axes: 1- the organizational aspect, 2- the interpersonal and 3- the individual. Improving the quality of the role of the educator is to improve the quality of the teaching-learning binomial.

Key words: Teaching stress, public and private primary schools, Buenos Aires suburbs



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Antecedentes de la investigación.	3
1.1.1. Antecedentes en Latinoamérica y España	4
1.1.2. Otros estudios relacionados con el tema de investigación	8
1.2. MARCO TEÓRICO	10
1.2.1. Estrés	10
1.3. Modelos teóricos del estrés.	11
1.3.1. Modelo de respuesta.	11
1.3.2. Modelo de reacción o estímulo.	11
1.3.3. Modelo psicológico	12
1.3.4. Modelo de interacción	13
1.3.4.1. Teoría demanda-control	13
1.3.4.2. Teoría basada en la adaptación persona-entorno:	13
1.3.4.3. Teoría de la transacción	13
1.3.4.4. El modelo transaccional de Lazarus y Folkman.	14
1.3.4.4.1. Evaluación primaria y secundaria	14
1.3.4.4.2. Tipos de evaluación cognitiva	15
1.3.4.4.3. El afrontamiento.	15
1.4. Mecanismos para afrontar el estrés	16
1.5. Estrés laboral docente	18
1.5.1. El Burnout	19
1.6.1. Manifestaciones psicológicas del estrés, Factores internos.	21
1.6.2. Factores externos	22
1.6.2.1. Condiciones de trabajo	22
1.6.2.2. Relaciones con alumnos	22
1.6.2.3. Relaciones con padres de familia	23
1.6.2.4. Toma de decisiones	23
1.6.2.5. Volumen de trabajo	24
1.7. Situación laboral de los docentes	24
1.8. Consecuencias del estrés	26
1.8.1. Síntomas y repercusiones del estrés	26
1.9. Respuesta fisiológica del estrés	29
1.9.1. Eje hipofisopararrenal (HSP)	29
1.9.2. Sistema nervioso vegetativo	29
1.10. Origen y características del sistema educativo contemporáneo	30
1.10.1. La reforma educativa en Argentina	32
1.11. Sistema educativo argentino y la situación particular del Conurbano bonaerense	34
1.12. Instrumento ED-6 (Estrés Docente)-	37
1.12.1. Factor ansiedad	38
1.12.2. Factor depresión	38



1.12.4. Factor presiones	38
1.12.5. Factor desmotivación	38
1.12.6. Factor mal afrontamiento	38
2. METODOLOGÍA	39
2.1. Formulación del problema	40
2.2. Relevancia	41
2.2.1. Teórica	41
2.2.2. Práctica	41
2.2.3. Social	42
2.3. Objetivos	42
2.3.1. General	42
2.3.2. Específicos	42
2.4. Hipótesis	43
2.4.1. Hipótesis específicas.	43
2.5. Diseño	43
2.5.1. Participantes	44
2.6. Criterios de inclusión y exclusión	44
2.6.1. Inclusión	44
2.6.2. Exclusión	45
2.7. Procedimiento	45
3. RESULTADOS.	47
3.1. Prueba de normalidad	48
3.2. Caracterización de la muestra	48
3.2.1. Datos sociodemográficos en la muestra total	48
3.2.2. Datos sociodemográficos según ámbito de trabajo	50
3.3. Variables del instrumento ED-6 en la muestra total.	54
3.4. Resultado de la comparación de las variables del instrumento ED-6 según ámbito de trabajo.	55
3.5. Comparación entre las variables del instrumento ED-6 y datos sociodemográficos en la muestra total.	56
3.7. Correlaciones entre las variables	63
4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	65
5. ANEXOS	72
5.1. Anexo 1. Instrumento ED-6	67
5.2. Anexo 2 Datos Socio- Demográficos	70
5.3. Anexo 3. Dimensiones del instrumento ED-6	73
6. BIBLIOGRAFÍA	77



1. INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Hace más de una década los docentes están sujetos a una serie de cambios incitados por las transformaciones de orden social, económico, científico y tecnológico. Sumado a todo ello, los factores específicos de la educación con su respectiva reforma educativa que tuvo su origen en la aplicación de la Ley N° 24.195 promulgada en 1993. La misma tuvo como objetivo generar un sistema más inclusivo y homogéneo en todo el país pero que no pudo cumplir de forma satisfactoria sus aspiraciones generando muchos efectos negativos. Todos estos cambios han forjado en la actualidad exigencias y sobrecarga en la funcionalidad y labor del educador ocasionando problemas de salud laboral entre ellos el estrés.

Haciendo un breve recorrido del rol del maestro, se puede decir que el mismo ha transitado varias modificaciones a lo largo de la historia en la Argentina. Por ejemplo dejó de ser una figura con reconocimiento social, a ser un actor vulnerable, débil en la credibilidad y puesta en práctica de su desempeño (Aguerrondo, 2004). Todo esto incrementaría una acumulación de sensaciones y sobre exigencias generando desgaste emocional que posteriormente ocasionaría el estrés. Dicho cansancio emocional impactaría en el desempeño de su labor produciendo agotamiento laboral, también conocido como Síndrome Burnout o Síndrome del que se siente quemado. Se puede entender al mismo como un tipo de agotamiento mental y físico generado como consecuencia del estrés prolongado, motivado por la sensación que produce la realización de esfuerzos que no se ven compensados (Freudenberg y Staff Burn-Out, 1974, p. 159).

Según referencias emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2001) el estrés ocupa un lugar importante en la causas inmediatas a los accidentes y la aparición de enfermedades laborales; además en los últimos años el estrés laboral está considerado como una enfermedad peligrosa para las economías industrializadas y en vías de desarrollo, perjudicando a la producción, al afectar la salud física y mental de los trabajadores. (Varela, Salinero, Solano, Lemus y De las Heras, 2011, p. 147).

La presente investigación tratará la problemática del estrés en maestras del nivel primario de las instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Merlo, Buenos Aires, Argentina. Se plantea como hipótesis que las maestras de escuelas públicas tienen un mayor nivel de estrés que las maestras de escuelas privadas. La



metodología de investigación está enmarcada en el tipo empírico analítico de carácter cuantitativo, con enfoque descriptivo y comparativo. Para ello, se utilizará un instrumento de medición, la escala de Estrés docente ED-6, creada por Gutiérrez Santander, Morán Suárez y Sanz Vázquez (2005), validada para Latinoamérica. El propósito es determinar el nivel de estrés y los factores que influyen en el aumento o disminución y así contribuir en la identificación de respuestas conductuales y situaciones del entorno educativo que puedan estarlo ocasionando para luego trabajar en medidas preventivas para evitarlo o tratarlo.

También se pretende reflexionar sobre el concepto de estrés que afecta a los docentes para que puedan contar con herramientas tanto teóricas como prácticas que les permitan volver a confiar en ellos mismos. En un segundo momento se propone la creación de espacios donde los docentes puedan compartir experiencias y reflexiones profesionales con la finalidad de mejorar la calidad de vida a través de la construcción de alternativas, de soluciones a los problemas de estrés. Finalmente, se pretende la toma de conciencia por parte de los organismos del Estado a fin de revertir dicha problemática mediante una política integral que incluya un compromiso de los líderes políticos en la revalorización de la figura del docente y la implementación de un salario justo acorde a su trabajo.

Se debe destacar que las investigaciones elaboradas sobre la temática elegida se han realizado principalmente en profesores de la Enseñanza Secundaria (Flores, 2001; Silvero, 2007, p. 115) y sobre los docentes universitarios (Aliaga, Atalaya, Bulnes, Huerta y Ponce 2005; Domínguez, 2009, p. 88), habiendo menos estudios referidos sobre los docentes de escuelas primarias. Por ello se considera de gran interés e implicancia el abordaje en esta población.

1.1. Antecedentes de la investigación.

Como bien se explicitó en anteriores párrafos el estrés del docente de escuelas primarias representa un área de investigación relativamente escaso en el contexto más amplio de la educación, con literatura más reciente que destaca los contribuyentes ecológicos (Fernet, Guay, Senécal, y Austin, 2012). Gran parte de la investigación sobre el estrés docente se ha centrado en factores a nivel individual, como el afecto personal y la autoeficacia (Yoon, 2002, p. 485), el afrontamiento (Lambert, McCarthy, O'Donnell y Wang, 2009) y la salud mental (Wang y Guo, 2007). Algunas áreas más amplias identificadas como causantes de estrés para los maestros incluyen: falta de capacitación,



preparación y desarrollo profesional; ambigüedad de roles, conflicto y sobrecarga; y ambiente de trabajo negativo o falta de apoyo continuo (Billingsley, 2004, p. 372).

1.1.1. Antecedentes en Latinoamérica y España

Según Moriana y Cabrera (2004), investigaron sobre el estrés y Burnout en profesores, separándolos por el análisis de causas, los modelos teóricos que intentan explicar este fenómeno y sus consecuencias y finalmente, presentando los instrumentos de evaluación y tendencias en prevención e intervención. Dicha investigación se llevó adelante en la provincia de Córdoba, España. Utilizaron como metodología estudios teóricos que analizan investigaciones previas y revisaron de manera detallada la literatura científica sobre la materia. Dentro de las causas no se encontró algo significativo en relación con los factores de tipo sociodemográfico como sexo, edad, estado civil, sin embargo algunos estudios concluyen mayor incidencia del problema en profesores de secundaria y en centros educativos suburbanos o de poblaciones marginadas. En los factores de personalidad, se encontró mayor incidencia en personas con bajo nivel de autoestima. Por lo tanto las consecuencias del estrés derivan problemas de salud física y mental, lo que lleva a insatisfacción con el rol laboral y personal, falta de autorrealización, actitudes negativas hacia sí mismo y hacia los demás y deterioro de la vida de pareja

Por otro lado Mañas Mañas, Franco Justo y Justo Martínez (2011) examinaron la eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness cuyo objetivo era reducir los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en un grupo de profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra estuvo conformada por 31 profesores pertenecientes a centros públicos de la provincia de Granada (España), los cuales fueron aleatoriamente asignados; 16 formaron el grupo experimental y los 15 restantes el grupo control. Los niveles de estrés docente fueron evaluados mediante la Escala de Estrés Docente (ED-6). Los análisis estadísticos mostraron la reducción significativa de los niveles de estrés en docente en los días de menos carga laboral por enfermedad, así como también en tres de las seis dimensiones que evalúan la Escala ED-6 (presiones, desmotivación y mal afrontamiento) en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

En la misma línea Justo, Mañas y Martínez (2016) analizaron la incidencia de un programa de meditación sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión de un grupo de docentes de educación especial. Para ello se utilizó un grupo experimental de



docentes que recibió dicha intervención en meditación, y un grupo control. Los niveles de estrés, ansiedad y depresión de ambos grupos fueron evaluados mediante la Escala de Estrés Docente (ED-6). Los resultados estadísticos mostraron una reducción significativa de los niveles de ansiedad y depresión en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Como conclusión, la técnica de meditación sirve como estrategia útil y efectiva para la disminución del nivel de estrés.

De una manera más generalizada Mestres (2007) evaluó si el estrés repercute más en el sector docente que en otros ámbitos laborales. Llegó a la conclusión de que el trabajo docente, tiene mayor incidencia de estrés que otras profesiones. El docente tiene herramientas que puede trabajar por sí mismo, habilidades de comunicación y manejo efectivo del tiempo, pero para hacer frente al estrés se requiere la interacción y colaboración fluida entre todos los profesionales que intervienen en la educación, como el profesorado, psicólogos, pedagogos, administradores de la educación que formulen propuestas conjuntas de prevención.

Con una connotación más específica Castro Velandrez (2008) describió los factores que desencadenan el estrés laboral en los docentes de instituciones educativas públicas de diferentes localidades de Lima Perú, identificando de qué manera la gestión institucional, la situación laboral, la infraestructura, la disponibilidad del material didáctico y otros factores, inciden en esta situación. Llegó a la conclusión que los factores principales que desatan el estrés en los docentes son las relaciones con los alumnos, con los padres y los colegas del trabajo.

Por otro lado, Zavala Zavala (2008) analizaron los conceptos de estrés (eustres y distres) y afrontamiento y conceptualizaron el síndrome de desgaste profesional o Burnout como consecuencia del estrés crónico que rápidamente provocaría problemas de salud a los docentes de educación básica por la presencia del Burnout. Arribando a la conclusión que el estrés tiene efectos directos en la salud física y psicológica del docente e impacta en la vida personal y desempeño de la organización.

En la misma dirección pero en otro nivel educativo Amador Velázquez, Rodríguez García, Serrano Díaz, Olvera Rodríguez y Martínez Ávila (2014), describieron la presencia de Burnout en docentes de Educación Media Superior en México, la muestra estuvo conformada por 63 docentes a los cuales se aplicó el cuestionario de Burnout de Maslach y el ED6. Concluyeron en el análisis de los datos un alto porcentaje de Burnout, evidenciado a través de cansancio emocional, despersonalización y bajo



control personal. El docente tiende a asumir una actitud negativa, debido a los roles, exigencias y funciones que debe asumir.

También con el aporte de Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), identificaron las principales fuentes de estrés en los profesores de educación básica del Estado de México, se aplicó una adaptación de la escala de Travers y Cooper. Se llegó a la conclusión de que de un total de 1150 docentes el 7,2 % indican presión severa, 46,7 % presión moderada y 34,2 % presión ligera.

Llevando adelante un trabajo de investigación de carácter masivo Orama Viera, Almira Hernández y Fernández (2007), determinaron la prevalencia del estrés laboral percibido por docentes, la afectación por el síndrome de Burnout y la presencia de síntomas de estrés, así como las asociaciones existentes entre estas variables. Con una muestra de 885 maestros venezolanos de 53 centros escolares. Llegaron a la conclusión que el agotamiento emocional devino el componente del Burnout de mayor afectación. La edad y el estrés laboral percibido por el docente constituyen los mejores predictores del agotamiento emocional, para la despersonalización. Los factores laborales que provocan mayor estrés son: volumen de trabajo, factores relacionados con los alumnos, salario inadecuado, el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo. Los resultados confirman el carácter emocional del síndrome, su origen laboral y sus manifestaciones fisiológicas.

Con una muestra multitudinaria Murrillo Torrecilla y Carrasco (2013) caracterizaron y analizaron el fenómeno del doble trabajo entre los docentes de primaria de América Latina. Utilizaron la base de datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO, con información representativa de más de 8 mil docentes que enseñan en 3° y 6° grados en cerca de 3 mil escuelas de 16 países de América Latina. Los resultados de la investigación señalaron que uno de cada tres docentes tiene un segundo trabajo remunerado, el que principalmente se refiere al enseñar en una segunda escuela. Se constató también una diferencia entre tiempo destinado a la preparación de la enseñanza, el trabajo en equipo y la atención de estudiantes fuera de aula, entre los profesores con uno y dos empleos.

Otro trabajo de investigación de carácter multitudinario, que abarcó a varios países Robalino y Körner (2006), para la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) indagaron sobre aspectos más específicos, destacándose su alcance internacional la cual favorece las comparaciones de las



condiciones de trabajo y salud en los docente. Esta investigación multinacional involucró a seis países y sus docentes de educación básica en el sector público. La selección de escuelas se determinó considerando el aspecto de la cantidad de alumnos (más de 500 en cada escuela). Este sondeo tuvo su importancia por lo diverso de la muestra en cuanto a contextos nacionales, además que consideró docentes y directivos; con una encuesta de 161 variables aplicada tanto a docentes así como entrevistas a directivos haciendo que este estudio exploratorio metodológicamente tuviera un alcance tanto cualitativa como cuantitativamente. Un bosquejo general de este esfuerzo queda resumido en la **Tabla 1.1**

Tabla 1.1. *Investigaciones reportadas por la UNESCO* (Recuperado de Robalino y Körner, 2005)

Lugar	Organismo	Muestra	Hallazgos
Rosario, Santa Fe; Argentina	Universidad Nacional de Rosario Facultad de Ciencias Médicas Jorge Kohen	8 escuelas 243 profesores 6 directores	Impacto de la enfermedad en el desempeño profesional y su influencia en el aprendizaje de los alumnos
Santiago, Chile	Manuel Parra, Un equipo psiquiátrico	6 escuelas con promedio de más de 500 alumnos 158 profesores	Tres perfiles de enfermedad y malestares actuales asociados a la enfermedad crónica, a las exigencias ergonómicas y al desgaste de salud mental
Quito, Ecuador	CENAISE: Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas Eduardo Fabara	6 escuelas con promedio de 481 alumnos 147 profesores 6 directores	Síntomas de enfermedad más frecuentes: dolor de espalda, angustia, insomnio y la dificultad de concentrarse. El índice de ausentismo no es alto.
Guanajuato, México	Universidad de Guanajuato Lucía Rodríguez	11 escuelas de tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) 117 docente	Los malestares percibidos por un alto porcentaje de maestros son: gastritis, vrices, estrés, trastornos ginecológicos, enfermedades de la columna, hipertensión [alerta sobre el potencial de incapacidad futura].
Lima, Perú	PROEDUCA- GTZ Ricardo Cuenca	6 escuelas primarias 161 docentes 12 directivo	Los profesores manifiestan sentir estrés, angustia y dificultad de concentrarse; en contraste, los directores perciben este problema como de incidencia mínima.
Montevideo, Uruguay	Universidad de la República Facultad de Medicina Fernando Tomasina	6 escuelas primarias 81 docentes	Dolencias vinculadas a la salud mental expresadas en angustia, estrés y depresión. En lo somático, sufrimiento osteoarticular de columna y vrices. En lo psicosomático, gastritis.



Se entiende entonces que en América Latina los estudios de estrés docente continúan siendo meramente trabajos de investigación académica. El estrés docente y su efecto en la salud del personal de educación es un tema poco conocido y desvalorado en varias realidades de Latinoamérica; por eso mismo, está lejos de ser considerado como crítico en las condiciones laborales mismas con efectos en la praxis docente. Entonces, no se tienen seguimientos estadísticos relacionados con la salud docente, ni los ministerios de salud o de trabajo lo consideran aún una enfermedad o síntoma profesional.

Otro trabajo enfocándose en la prevención del estrés; ha sido el estudio desarrollado por Marente y Antonio (2006) de la Universidad de Cádiz en España. Los cuales llevaron adelante un programa que consistió en seis sesiones en las que se trabajó con los docentes técnicas de relajación, estrategias para el afrontamiento del estrés, entrenamiento en habilidades sociales y toma de decisiones. El objetivo fue realizar prevención primaria haciendo que haya un mayor conocimiento de lo que es el estrés para poder actuar de manera temprana ante la aparición del problema.

En un estudio realizado por Kornblit, Mendes y Di Leo (2004) en Buenos Aires, Argentina; de 97 profesores de secundarias públicas que describieron los principales problemas de salud que preocupaban a los docentes en general en relación a su trabajo, más de la mitad mencionó el estrés. En cambio, los problemas cardiovasculares y la hipertensión tuvieron un 9% como la tercera preocupación; lo que los autores consideraron entonces que la preocupación del estrés se elevaba en esta muestra y con este último porcentaje hasta un 66%. Cuando la pregunta sobre su percepción se modificó a los problemas de salud que «les preocupan a nivel personal», el porcentaje de la muestra a pesar de quedar de nuevo como el más elevado bajó a 41%.

1.1.2. Otros estudios relacionados con el tema de investigación

Según McLean, Abry, Taylor, Jiménez y Granger (2017) examinaron las trayectorias de los síntomas depresivos y ansiosos entre maestros de pregrado en el Teachers College (Universidad Suroeste de los Estados Unidos). El estudio reveló que los profesores en el momento que dan inicio a su desempeño laboral (m: 133), los síntomas depresivos y ansiosos aumentaron a lo largo de la transición relacionado con síntomas más drásticamente crecientes. También los resultados sugirieron que en esta etapa de la carrera los docentes son particularmente vulnerables y esto puede deberse a la falta de experiencia en la función y en la complejidad a la que se enfrentan dentro de la escuela.



Asimismo Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen (2014) examinaron en Flandes (Bélgica) cuatro relaciones interpersonales (estudiantes, colegas, supervisores y padres), la carga de trabajo relacionada con la enseñanza y la no relacionada con la enseñanza (por ejemplo, el papeleo) y la autonomía; todo ello conexo con el agotamiento del profesor (agotamiento emocional, despersonalización, realización personal). Se trabajó con 1878 maestros de 45 años de edad o más. Concluyeron que las relaciones interpersonales estaban relacionadas diferencialmente con el agotamiento. La carga de trabajo con la enseñanza y la carga de trabajo no relacionada con la enseñanza estaban relacionadas con el agotamiento emocional. La autonomía era más fuertemente relacionada con la carga de trabajo no relacionada con la enseñanza.

Otro trabajo de investigación de Oramas (2013) realizado en la Habana, Cuba cuyo objetivo fue detectar la presencia del estrés laboral y el síndrome de Burnout, en una muestra de 621 docentes de enseñanza primaria en cuatro provincias, se utilizó el Inventario de estrés para maestros, la Escala sintomática de estrés y el Inventario de Burnout de Maslach. El estudio reveló la presencia de estrés laboral en 88.24% de los sujetos estudiados y del Burnout en 67.5%. El volumen de trabajo fue el estresor con más frecuencia identificado. El agotamiento emocional fue la dimensión del *Burnout* más afectada, con predominio de valores no deseables en el 64.4%. Se constató una relación directa entre la edad y el estrés laboral, e inversa con el Burnout, también diferencias entre provincias y entre escuelas. La presencia del estrés laboral y el Burnout en elevada magnitud en los docentes del estudio revela el posible efecto disfuncional que ejercen las condiciones exteriores de trabajo en su salud y bienestar.

Por otro lado Monroy, Allende y González (2017) en la ciudad de México realizaron una investigación mixta y constó de dos etapas, una cuantitativa en la que aplicaron test a 30 docentes y descriptiva en la que aplicamos los test a 100 alumnos observando que las fuentes detectadas en el estrés laboral dentro del contexto educativo son múltiples, las más importante son seguridad laboral, falta de reconocimiento, aspectos organizacionales, asignación de unidades de aprendizaje donde no se respeta el perfil del docente, sobre cupo y falta de conocimiento de estrategias adecuadas acorde a la demanda actual, entre otras.

1.2. MARCO TEÓRICO

1.2.1. Estrés

Etimológicamente el estrés deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión. Según Slipak (1997, p.53), para la Organización Mundial de la Salud (OMS) el estrés es el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción.

El término estrés se divide en eustrés (o eutrés) y distrés. El eustrés es la respuesta positiva de adaptación ante las situaciones de amenaza, y el distrés viene a ser el fracaso a esta adaptación que se manifiesta en el individuo en sentimientos negativos (Guerrero, 1997, p.55). Estas ideas pueden ser más claras revisando en la **Figura 1.1**. Desde este primer enfoque basado en la respuesta, la relevancia le pertenece a los conceptos de estresor (aquello que produce la reacción) y respuesta (cómo se manifiesta); y la posibilidad de considerar al estrés como motivador (eustrés) o como demanda excesiva (distrés).

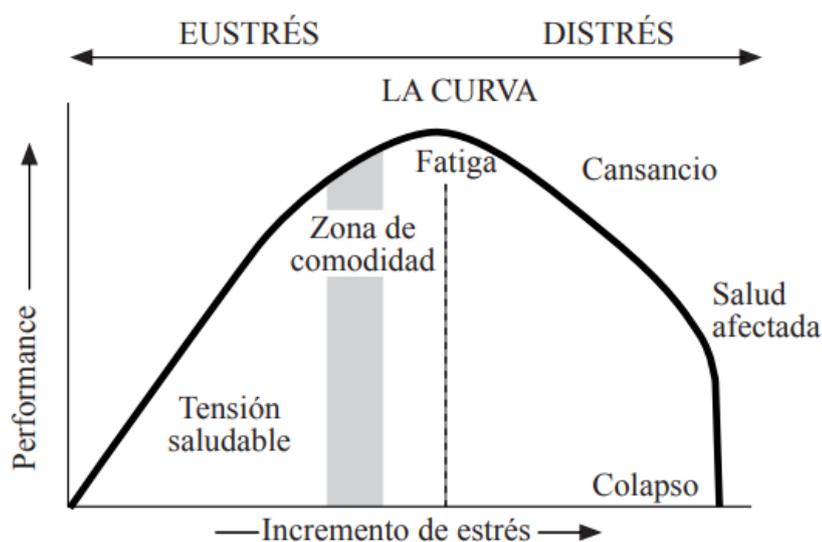


Figura 1.1. La curva de la función humana (Zavala Zavala, 2008, p. 10.)

Otro tipo de dilucidación la brindan las teorías fundamentadas en el estímulo (Everly, 1978) que categorizan a los estresores como psicosociales y biológicos. Los primeros son estímulos ambientales externos y dependerán de la interpretación cognitiva del sujeto para que se conviertan en estrés; en cambio, los estresores biológicos son aquellos que producen cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo. Pueden ser considerados estresores biológicos estimulantes de consumo sociocultural como el café



y el tabaco, así como elementos ambientales como el ruido y otros tipos de contaminación o condiciones de un medio físico. Un tercer grupo de teorías son las teorías interaccionales o transaccionales que conceptualizan a “los estresores como demandas hechas por el ambiente interno o externo que afectan el equilibrio del sujeto y al afectar el bienestar físico o psicológico requieren de una acción para restablecerlo” (Lazarus y Folkman, 1987, p. 141).

Generalmente las definiciones de estrés y sus explicaciones se agrupan en dos enfoques teóricos diferentes: estrés como estímulo y estrés como respuesta, pero existe también un tercer enfoque integrador conocido como el enfoque interactivo. Según Gutiérrez Santander et al (2005), algunos autores que representan los diferentes enfoques son: Holmes y Rahe (1967) en el estrés como estímulo, Selye (1956) como pionero del estrés como respuesta y Lazarus y Folkman (1986) y Calvete y Villa (1997) del enfoque interactivo.

Pose (2012), cita la definición de Lazarus (1966) como “el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar” (p, 27). En la vida moderna el estrés es un actor recurrente de nuestra existencia, muy familiar para las organizaciones y para la realidad individual. El mismo autor cita que “el hombre moderno debe dominar su estrés y aprender a adaptarse, pues de lo contrario se verá condenado al fracaso profesional, a la enfermedad y a la muerte prematura”. (p, 100).

1.3. Modelos teóricos del estrés.

1.3.1. Modelo de respuesta.

La respuesta fisiológica ante situaciones estresantes se denomina el Síndrome de Adaptación General de un organismo. Con Selye (1956), como máximo representante, se consideraba que cualquier estímulo podría convertirse en estresor siempre que provocará en el organismo vivo una respuesta inespecífica de reajuste o reequilibrio homeostático.

1.3.2. Modelo de reacción o estímulo.

Concibe el estrés como un estímulo que provoca un proceso de adaptación del individuo, es decir, el estrés se debe a la existencia de una serie de estímulos estresores de origen externo. Se suelen identificar tres tipos de situaciones que generan el estrés:



- a) Grandes acontecimientos: son sucesos vitales tales como la muerte de un ser querido, una enfermedad terminal, un despido, entre otros. Destaca el hecho de que en este tipo de estrés la valoración subjetiva no es determinante para que se produzca el estrés
- b) Pequeños acontecimientos puntuales: pequeños contratiempos que surgen en el día a día producto de las relaciones sociales, etc.
- c) Estímulos permanentes: existen estresores menores cuya naturaleza permanente o duración provocan situaciones de estrés en el sujeto. Buenos ejemplos de estos estresores son: la polución, el ruido, etc.

1.3.3. Modelo psicológico

Hace foco en la relación entre la persona y el entorno, es decir, en este modelo, la valoración subjetiva del individuo con respecto a la de situación estresora es un factor determinante para que esta se dé. Así la relación particular entre el individuo y su entorno, que es evaluado por este, como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986).

Tabla 2. Modelos teóricos del estrés

Modelo	Marco teórico	Centro de interés	Idea principal sobre el estrés	Ventajas	Desventajas
Respuesta (Síndrome de Adaptación General) Selye (1956)	Fisiológico	Indicios de tensión	Respuesta consecuente al afrontamiento de situaciones que demanda algún tipo de ajuste	Permitió comprender el estrés en su dimensión fisiológica	No incluye estresores psicológicos (emociones, etc.) ni contextuales No contempla la valoración subjetiva Su esquema estímulo-respuesta no explica el estrés en toda su amplitud
Estímulo Holmes y Rahe (1967)	Enfoque técnico (Engineering approach)	Identificación de las diferentes fuentes de presión (estrés) que inciden en las personas	El estrés laboral es una característica aversiva del entorno de trabajo (Variable independiente: la causa ambiental de los problemas de salud)	Predice el impacto de las situaciones estresantes	No contempla la valoración subjetiva Su esquema estímulo-respuesta no explica el estrés en toda su amplitud



Psicológico Lazarus y Folkman (1986)	Psicología cognitiva	Cómo el sujeto evalúa y ello determina la respuesta ante el estrés	Interacción dinámica entre la persona y su entorno de trabajo	Contempla valoración subjetiva	Da excesivo peso a las características individuales
---	-------------------------	---	--	--------------------------------------	--

Santamaría y Ballester (2009)

1.3.4. Modelo de interacción

Teoría de la interacción: Sostienen que las interacciones entre la persona y el entorno están determinadas por las características estructurales, a partir de lo cual se genera la situación de estrés. Se destacan dos ámbitos de estudio:

1.3.4.1. Teoría demanda-control

Las características del trabajo pueden no estar asociadas linealmente con la salud del trabajador y pueden combinarse de modo interactivo en relación con la salud (Cox, Griffiths y Rial González, 2005, p. 2). Así, aquellos trabajos caracterizados por una baja latitud en la toma de decisiones y elevadas exigencias laborales suelen generar en las personas estados de malestar y un bajo nivel de satisfacción laboral.

1.3.4.2. Teoría basada en la adaptación persona-entorno:

Dos supuestos; el grado en que las actitudes y habilidades de un trabajador satisfacen las exigencias del trabajo y la medida en que el entorno de trabajo satisface las necesidades de los trabajadores, permitiendo que el individuo utilice sus propios conocimientos y capacidades en la organización del trabajo. El estrés se dará como consecuencia de la falta de adecuación en uno o ambos aspectos, teniendo repercusiones sobre el bienestar de la persona (Cox et al., 2005).

1.3.4.3. Teoría de la transacción

Su foco de atención sobre el estrés son los “procesos cognitivos y las reacciones emotivas en las que se fundamentan las interacciones entre la persona y el propio entorno” (Cox et al., 2005). Para esta teoría el estrés laboral es consecuencia del elevado esfuerzo realizado en combinación con una baja recompensa. Por tanto, las fuentes del estrés son dos, por una parte, de tipo extrínseco (exigencias del trabajo) y, por otra parte, de tipo intrínseco (la motivación del trabajador en una situación exigente). Para esta teoría existen tres tipos de recompensas que colaboran en la mejora de la calidad de

vida de la persona: a) gratificaciones económicas; b) socioemocionales; y, c) control del estatus (perspectivas de ascenso e inseguridad laboral).

En definitiva, para esta teoría el estrés es un estado psicológico negativo que conlleva aspectos cognitivos y emocionales, por lo que el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno. Las experiencias de estrés en el trabajo estará asociada a la exposición a determinadas condiciones de trabajo, físicas y psicosociales y a la conciencia del trabajador de tener dificultad para hacer frente a los aspectos importantes de sus situación de trabajo (Cox et al., 2005).

1.3.4.4. El modelo transaccional de Lazarus y Folkman.

En los puntos siguientes se busca abordar los elementos caracterizadores y definidores del modelo interactivo, ya que se trata no sólo del modelo más habitual para estudiar el estrés actualmente, sino que además presenta la particularidad de ser un modelo de integración u holístico de los otros dos.

Este modelo presenta el siguiente esquema de explicación sobre cómo la persona actúa cognitiva y conductualmente ante una situación que es identificada como estresante.

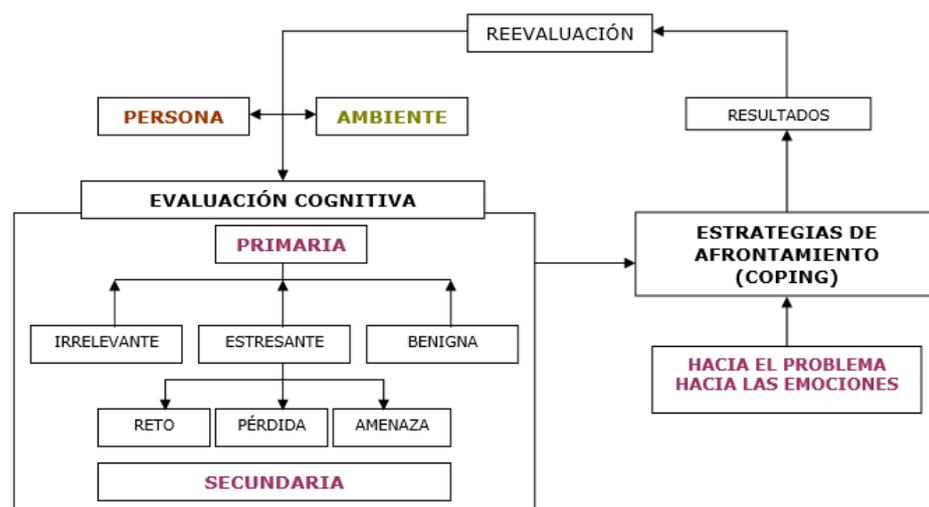


Figura 1.2. Modelo de Lazarus y Folkman, Santamaría y Ballester (2009)

1.3.4.4.1. Evaluación primaria y secundaria

Ante situaciones de estrés, todos realizamos constantes esfuerzos cognitivos y conductuales para controlar de manera adecuada la situación estresora, lo que equivale a decir que no todo estrés tiene consecuencias negativas, sino que más bien, tras la



evaluación, si la situación supera nuestra capacidad de control conllevará consecuencias negativas que afectarán en menor o mayor grado a nuestra salud mental y física.

1.3.4.4.2. Tipos de evaluación cognitiva

Dentro de la evaluación cognitiva se distinguen dos tipos:

- La evaluación primaria referida a la importancia que tiene para la persona una determinada situación, hecho o fenómeno. Esta puede ser clasificada de tres formas:
 - a) Irrelevante (no presenta implicaciones ni pérdidas de ningún tipo).
 - b) Estresora (presenta serias implicaciones y pérdidas)
 - c) Benigna (se identifica como estresante pero no presenta implicaciones ni pérdidas relevantes).

- La evaluación secundaria tiene que ver con la toma de decisiones que la persona realiza, de acuerdo a la evaluación de los recursos de los que dispone y que puede poner en acción ante la situación de estrés. En la evaluación secundaria se torna de suma importancia lo que los autores denominan “el control percibido de la situación” (Folkman, 1984; Lazarus, 1987, p. 143). Este concepto hace referencia a la capacidad de la persona para evaluar si la situación permite que haga alguna cosa (expectativas de resultado) y de si es capaz de llevar a cabo (expectativas de auto-eficacia). Se puede apreciar que una alta expectativa de resultado combinada con la creencia firme de que la persona es capaz de obtener unos resultados determinados implicará, no sólo capacidad para hacerle frente, sino una motivación que hará más probable que la realice, en caso contrario, sin motivación el sujeto será prácticamente incapaz de llevar a cabo la conducta, o por lo menos, su eficacia estará determinada por ello.

Ambas evaluaciones, la primaria y la secundaria, mantienen una interacción dando lugar a la evaluación cognitiva. Por tanto, esta interacción será la que determinará el grado, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional que genera la situación (Rovira, 2002, p. 12).

1.3.4.4.3. El afrontamiento.

El afrontamiento (coping) representa otro de los hitos relevantes dentro del proceso global relativo del estrés. Según el modelo de Lazarus, el afrontamiento sería: a) un



proceso, se conecta lo que la persona piensa (cognición) y hace ante una situación percibida como estresante (conducta); y, b) determinado por el contexto, ya que el afrontamiento se basa en el aprendizaje previo de la persona (experiencia), así como de la evaluación cognitiva para gestionar dicha experiencia, con independencia del resultado. Para Lazarus (1966) las estrategias de afrontamiento se pueden agrupar en dos bloques:

- Estrategias centradas en las tareas o en el problema. Acciones dirigidas de forma directa a la fuente de estrés (adaptación del entorno). Algunas de estas estrategias son: búsqueda de apoyo social, retardo de la acción a través de la relajación y distracción de la atención, desarrollo de una mayor habilidad para hacer frente al problema, explicación racional del problema.
- Estrategias centradas en las emociones. Acciones destinadas a atenuar la experiencia emocional asociada con ese estrés (adaptación al entorno).

Esta clasificación ha sido criticada por Dewe (1993) indicando que se trata de una taxonomía estática, centrada en los estilos de afrontamiento e ignorando los comportamientos de afrontamiento. Los intentos por diseñar un instrumento válido para conocer el tipo de estrategias que la persona pone en juego, tampoco se han librado de duras críticas.

1.4. Mecanismos para afrontar el estrés

Según lo destacan Moriana y Herruzo (2004), ante la larga lista de factores externos que amenazan con provocar situaciones de estrés en el docente y la poca probabilidad de eliminarlos o alejarse de ellos, es inevitable que muchos esfuerzos de los investigadores y las instituciones estén enfocados en proporcionar un entorno adecuado para facilitar un afrontamiento exitoso de los mismos por parte del profesor.

El estudio del tratamiento y prevención del estrés y el Burnout es un aspecto fundamental del trabajo científico, por la importancia de aliviar los impactos tanto personales como familiares y sociales que ello ocasiona. Varias investigaciones se han ocupado de encontrar las estrategias de afrontamiento a nivel individual y/o grupal para el Burnout. El estudio teórico de estos autores establece que tradicionalmente los mecanismos se agrupan en tres categorías: individuales, grupales y organizacionales, detallando lo siguiente dentro de cada una de ellas:



Dentro de los mecanismos individuales son muy comunes los que se centran en reducir la experiencia emocional del estrés (Kiriadou, 1987) y aquellas para apartar la vida laboral de la familiar utilizando técnicas para mejorar la efectividad en el trabajo (Gold, 1984). Hay varias técnicas de orientación psicológica cognitiva conductual que se apoyan en el counseling, el asesoramiento técnico, en entrenamiento en asertividad, la relajación y habilidades relacionales y comunicacionales. Según se ha encontrado en los análisis del estrés y el Burnout, las características y consecuencias de los recursos de afrontamiento individuales van a marcar la gravedad de la influencia de los estresores. El estudio de Matud Aznar, García Rodríguez y Matud Aznar (2002) encontraron que el estilo de afrontamiento del estrés de emocionalidad se asocia con sintomatología depresiva, somática, de ansiedad e insomnio y otros síntomas generales del tipo digestivo y otros tales como calambres, palpitaciones, vértigos, dolores articulares, musculares o de cabeza. Sus resultados coincidieron con otros como los de Yela (1996), Billing y Moss (1991), Perling y Schooler (1978) que confirman la evidencia que el afrontamiento centrado en el problema se asocia con mayor salud y bienestar, mientras que el centrado en la emoción se asocia con malestar y sintomatología. Dentro de las estrategias de afrontamiento grupales, destacan las que buscan un apoyo social ya sea a nivel familiar, amigos o compañeros. El compartir los problemas con otros profesores y reconocer que ellos también los tienen incrementa el compañerismo y la fuerza para afrontar situaciones y problemas diarios en el aula. Técnicamente las estrategias pueden ser las mismas que las aplicadas a nivel individual, solo que aplicadas en grupo. Su problema fundamental es que trata sobre actuaciones puntuales y por la misma forma de aplicarlas, no permiten un seguimiento detallado individualizado de los resultados.

Técnicas como la relajación, el afrontamiento de problemas y debate de problemas grupales son las más comunes. En las estrategias organizacionales se encuentran todas aquellas que se pueden manejar desde la administración educativa. Otros de los métodos propuestos es la selección basada en características multidimensionales, es decir no solo centrado en conocimientos sino en aspectos de personalidad (Ortiz, 1995). En otros casos se han propuesto programas de asistencia al profesor con asesoría especializada y personalizada (Travers y Cooper, 1997). Otras medidas apuntan a la disminución de la carga laboral general en cuanto a la carga lectiva y la jornada laboral, aumentar la participación de los docentes en las decisiones, fomentar redes de apoyo, desarrollo profesional y personal (Friedman, 1999), así como aumentar las recompensas, reconocimientos y salarios.



Visto desde una perspectiva más amplia, en cuanto a las estrategias de afrontamiento y prevención del estrés laboral, según Durán (2012) la Organización Mundial de la Salud señala que este puede reducirse en la organización, considerando tres niveles de prevención: Prevención primaria, que implica la atención e intervención en aspectos ergonómicos, la descripción de puestos de trabajo y diseño ambiental, y el mejoramiento de la organización y la gestión. Prevención secundaria que se focaliza en la formación y capacitación de los trabajadores tanto a nivel individual como organizacional. Prevención terciaria relacionada con la reducción del estrés laboral mediante el desarrollo de sistemas de gestión más sensibles y con mayor capacidad de respuesta, además de la mejora en la prestación de servicios de salud ocupacional.

Por la naturaleza compleja y variadas manifestaciones que tiene el estrés, puede concluirse que la selección de estrategias de afrontamiento requiere un balance entre las técnicas individuales, grupales y organizacionales así como una selección muy específica y diseñada a la medida del individuo y del entorno laboral, para ser efectivas.

1.5. Estrés laboral docente

El modelo de estrés transaccional Lazarus (1966) y Lazarus y Folkman (1984) se ha utilizado como base para muchos estudios que investigan el estrés en el lugar de trabajo. Fue adaptado a un modelo teórico del estrés docente por Kyriacou y Sutcliffe (1978). Ambos modelos señalan que la percepción subjetiva y los procesos de evaluación median la relación entre las demandas situacionales y la reacción de estrés del individuo. En este contexto, Otto (1986) define el estrés como un afecto negativo que resulta del trabajo como maestro, especialmente cuando las situaciones y demandas se perciben como potencialmente superiores a las capacidades del individuo para enfrentarlo; aunque otros modelos conceptualizan el estrés como potencialmente positivo, al adoptar la forma de eustress (Nelson y Simmons, 2003, p. 267), la comprensión del estrés tanto en la vida cotidiana como en la investigación tiende a centrarse en el componente de angustia. Esto último, Bradley (2014) refleja el desequilibrio indeseable de demandas y recursos antes mencionado, que tiene consecuencias negativas tanto para las personas como para las organizaciones.

La evaluación de los estresores del trabajo está determinada por las características individuales del docente y las experiencias previas, pero también por factores ambientales tales como los recursos de afrontamiento disponibles y la carga de trabajo



(Košir, Tement, Licardo y Habe, 2015, p. 147). Así, las demandas de un puesto de docente pueden percibirse como pesadas o simplemente desafiantes, según los factores contextuales y los recursos sociales y personales. Con vistas a las consecuencias probables de la experiencia del estrés, el alto estrés y la tensión se relacionan con niveles más bajos de satisfacción en el trabajo, un mayor riesgo de deserción del docente (Struyven y Vanthournout, 2014, p. 39) y si persistiendo durante un largo período de tiempo pueden provocar el agotamiento (Schwarzer y Hallum, 2008, p. 157). Además, el estrés laboral no solo afecta el bienestar de los docentes sino que también está inversamente relacionado con la efectividad y la eficacia en su desempeño.

1.5.1. El Burnout

Según Ayuso (2006) el síndrome de Burnout, también conocido por “síndrome del profesional quemado” fue acuñado originariamente por Freuden Berger (1974), un psicólogo clínico familiarizado con las respuestas al estrés de los miembros de una institución de cuidados alternativos de salud, si bien su categorización y difusión se debe principalmente a Maslach, una investigadora de psicología social, a partir de la segunda mitad de los setenta, cuando estudiaba las formas de afrontamiento con el arousal emocional en el trabajo.

De acuerdo con el mencionado autor, el término Burnout deriva del mundo del deporte y expresaba la situación que vivían los deportistas cuando no obtenían los resultados deseados a pesar de sus grandes esfuerzos y entrenamientos. También se utilizaba este término, para referirse a los efectos del abuso crónico de drogas

Según lo cita Mababu (2012), el síndrome de Burnout se reconoce como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y sentimiento de inadecuación a las tareas que se deben realizar (Álvarez y Fernández Ríos, 1991; Bernaldo de Quirós y Labrador, 2008).

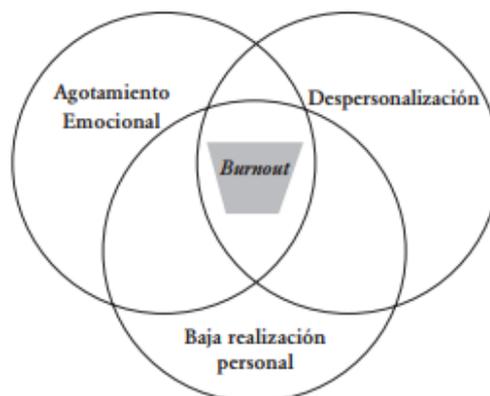


Figura 1.3. Dimensiones del síndrome de Burnout, Fuente: Silvero Miramón (2007).

Tal como lo señala Silvero (2007), son varios los modelos que intentan identificar cuál dimensión se puede considerar como el primer desencadenante antes el estrés y cuál es la interrelación entre ellas, relacionando en su investigación los siguientes:

El primer modelo parte de la despersonalización que desemboca en un estado de agotamiento emocional a través de la ausencia de realización personal, estableciendo ocho fases en este proceso. Leiter y Maslach (1993) proponen un modelo procesual en el que el agotamiento emocional constituye el elemento de mayor relevancia por su papel mediador entre los elementos estresores del entorno y el sentimiento de despersonalización. El modelo de Lee y Ashforth (1993) establece que el agotamiento emocional es la dimensión que influye sobre las otras dos. GilMonte y Peiró (1998) en su modelo alternativo consideran el síndrome como una respuesta a situaciones de estrés prolongado en el trabajo como consecuencia de un sentimiento de baja capacidad y realización personal al fracasar en el intento de afrontar una situación de estrés provocando un estado de agotamiento emocional. Por último el modelo de Dierendonk, Schaufeli y Buunk (2001) establece que es la dimensión de realización personal la que desencadena el proceso de Burnout.

Como cierre se puede decir que todos los modelos coinciden en que la exposición prolongada a situaciones de estrés termina por agotar emocionalmente al individuo, correlacionándose con otros síntomas, para desencadenar en el síndrome del profesor quemado. En este sentido, es fundamental identificar y tratar los factores causantes del estrés, evitando así el peligroso desencadenamiento del Burnout.



1.6. Factores que generan estrés en docentes

Diversos factores pueden ser desencadenantes del estrés en el docente, es decir pueden facilitar la aparición del estrés. Estos factores pueden ser tanto externos como internos; entre los factores internos podemos destacar la personalidad del individuo y el grado de madurez o adaptabilidad a los problemas del entorno. Como factores externos podemos destacar: las condiciones de trabajo, la toma de decisiones y la insatisfacción laboral.

1.6.1. Manifestaciones psicológicas del estrés, Factores internos.

Las manifestaciones psicológicas del estrés son aquellas que tienen que ver con el comportamiento del individuo y con aquellos aspectos referidos a la personalidad. Dentro de esta gama introducimos la clasificación de Cox (1995) quién nos da una taxonomía de las consecuencias del estrés de la cual se derivan los siguientes efectos a nivel de la persona:

- **Subjetivas:** Ansiedad, agresión, apatía, aburrimiento, depresión, fatiga, frustración, culpabilidad y vergüenza, irritabilidad, poca autoestima, nerviosismo y soledad.
- **Conductuales:** accidentes, drogas, arranques emocionales, pérdida o aumento del apetito, consumo de bebida, risa nerviosa.
- **Cognoscitivos:** incapacidad para toma de decisiones, concentración, olvido, bloqueo mental.

La ansiedad vendría a ser una de las principales características del estrés en el docente. La ansiedad se desencadena cuando algunos docentes por sus deficiencias y personalidad, no pueden responder a situaciones conflictivas, desarrollando estados de ansiedad basados en el temor o la creencia de la incapacidad para enfrentar estas situaciones. Es una reacción emocional, integrada por componentes: cognitivos, (pensamiento e imágenes distorsionadas de la realidad), psicofisiológicos (alteraciones cardiacas, respiración, transpiración) y conductuales (depresión, desinterés e irritabilidad). (Rudow 1999, p. 52).

Otras manifestaciones psicológicas del estrés incluyen depresión, ansiedad, agotamiento nervioso, desorientación, sentimientos de inadecuación, pérdida de la



autoestima, menor tolerancia a la ambigüedad, apatía, pérdida de la motivación para la consecución de metas y aumento en la irritabilidad (Ivancevich, 1989,p. 113).

1.6.2. Factores externos

1.6.2.1. Condiciones de trabajo

Malas condiciones físicas de trabajo donde los docentes llevan adelante su función como educador. Muchas investigaciones recogen cómo “las deficientes condiciones en las que se realiza la docencia, con deterioros en los centros educativos, materiales y medios insuficientes, locales inadecuados, pueden convertirse en potencial fuente de estrés y malestar para el profesorado” (Ortiz, 1995, p.48).

Travers (1997) identificó como elementos estresantes intrínsecos al trabajo: las condiciones físicas, el trabajo por turnos, la sobrecarga de trabajo, los niveles ocupacionales, la repetición y la monotonía. Vienen a ser factores primarios que afectan directamente a la enseñanza, crean limitaciones o producen tensiones. Según Esteve (1995), consideró que las siguientes condiciones de trabajo ocasionarían estrés:

1. Falta de cooperación de los de padres, falta de recursos.
2. Imposibilidad de las escuelas de proporcionar al maestro aparatos de alta tecnología.
3. Exceso de alumnos por aula.
4. Espacio de almacén limitado.
5. Falta de aulas.
6. Falta de adecuadas instalaciones para el profesorado (sala para café, un lugar para descansar donde no se permita la entrada al alumnado)
7. Problemas para desplazarse al lugar de trabajo

1.6.2.2. Relaciones con alumnos

Las relaciones con los alumnos también es un factor que suele desencadenar estrés en los docentes, siendo mayormente los problemas de conducta y la falta de motivación por aprender y el desinterés los motivos que suelen acarrear para los profesores causa de preocupación y malestar. Travers y Cooper (1997) afirman que la amenaza de daños físicos e insultos por parte de alumnos problemáticos produce en el docente un impacto mucho mayor que cualquier otro aspecto de su experiencia



profesional, como podrían ser la administración y los métodos pedagógicos. Generalmente este tipo de alumnos problemáticos son muchas veces propensos a agredir física y verbalmente a los profesores, enseñar a este tipo de alumnos puede ocasionar en ciertas ocasiones incidentes que pueden derivar en confrontaciones violentas, insultos por parte del alumno y en ocasiones ataques físicos (Kyriacou, 2003, p. 43).

En relación a la falta de motivación por aprender y el desinterés de los alumnos, el hecho de animarlos y convencerlos de que trabajen constituye para los profesores agotamiento y frustración. Las quejas de los docentes son siempre que no presentan las tareas a tiempo, las dejan para la última hora, no estudian, no participan en clase y no se esfuerzan por mejorar, lo cual trae como consecuencia altos índices de alumnos desaprobados, lo cual mortifica al docente, puesto que le hace cuestionarse su trabajo y exigirse a sí mismo, lo cual resulta en un enorme cansancio y agotamiento físico y mental para el docente.

1.6.2.3. Relaciones con padres de familia

Las relaciones con padres de familia se han deteriorado mucho en los últimos años, debido quizá al quebranto de la presencia del docente en la sociedad, pasando de ser un líder atento a las necesidades de sus alumnos, a un profesional de categoría dudosa, debido al hecho de que la sociedad de hoy ha perdido mucho de la confianza en los docentes. Hoy en día, los padres de familia son muy reacios a comunicarse con los docentes, a interesarse por los problemas de sus hijos, no dialogan y tratan de ver más los aspectos negativos del docente que los positivos. Los docentes suelen manifestar su malestar frente a la falta de interés de los padres en la educación de sus hijos. (López, 2000, p. 22).

Según Hurtado (2005) en general, los problemas vienen cuando se le cita al padre de familia para dar informes sobre conducta y rendimiento académico, para reuniones sobre escuela de padres o para resolver alguna situación problemática o incidente con el alumno.

1.6.2.4. Toma de decisiones

Otro factor a considerar como desencadenante de estrés es el referido a la toma de decisiones dentro de la institución. Es decir al punto en que los subordinados participan en el proceso de tomar decisiones relativas a las organizaciones.



Travers y Cooper (1997) afirman que los profesores se quejan respecto a la falta de participación en los cambios que se producen dentro de la enseñanza y en sus escuelas. Siempre han tenido autonomía, pero frente a los recientes cambios esto supone otra fuente de presión para los docentes.

1.6.2.5. Volumen de trabajo

Otro factor desencadenante de estrés en el docente es el exceso o volumen de trabajo. Muchos docentes se ven obligados a trabajar sobre tiempo sin remuneración ni otro tipo de incentivos. Además la multiplicidad de funciones, coordinaciones y cargos, y la necesidad de trabajar durante muchas horas constituye una fuente de estrés para los maestros, ya que muchos de ellos, en especial aquellos que desempeñan funciones de gestión, trabajan más horas de las que esperan hacerlo. Esto es debido a que la estructura institucional dicta lo que estos pueden o mejor dicho deben hacer (problemas de horarios, reglamentos internos, estándares de supervisión, reuniones de alumnos, personal directivo, etc.).

La carga de trabajo es fuerte y una de las razones es que este tipo de docente tiene pocas o ninguna interrupción. Travers y Cooper (1997), sostienen que una de las fuentes principales de estrés es el nivel de actividad y vigilancia continua y exigida.

1.7. Situación laboral de los docentes

La situación laboral es otra fuente potencial de estrés. Muy pocos docentes se sienten satisfechos con su trabajo. En América Latina y deteniéndonos en Argentina, los docentes, manifiestan la falta de apoyo y valoración por parte de las autoridades del Ministerio de Educación. En Ecuador y México, tres de cada cuatro profesores consideran que la sociedad, en especial los padres de familia, no valoran su trabajo (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2005). La satisfacción laboral se vincula negativamente con los siguientes factores estresantes:

- Mala estructura de la carrera.
- Alumnos de conducta difícil.
- Sueldo inadecuado.
- Política disciplinaria deficiente en el centro.
- Exceso de trabajo.



En general hay en el colectivo docente una suerte de malestar, desilusión, insatisfacción, quizá provocado más por la falta de incentivos, los bajos salarios y el poco aprecio a la profesión dentro de la sociedad actual.

La experiencia del estrés puede alterar la manera de sentir, pensar y comportarse de una persona. Sus síntomas son los siguientes (OSHA, 2008):

En la organización

- absentismo
- elevada tasa de rotación del personal
- falta de puntualidad
- problemas de disciplina
- acoso
- disminución de la productividad
- accidentes
- errores
- aumento de los costes de indemnizaciones
- atención sanitaria.

En la persona

Reacciones emocionales (irritabilidad, ansiedad, problemas de sueño, depresión, hipocondría, alienación, agotamiento, problemas en las relaciones familiares, pérdida de sociabilidad); o reacciones cognitivas (dificultad para concentrarse, recordar, aprender nuevas cosas, tomar decisiones, estado de defensa del ego); o reacciones en la conducta (consumo de drogas, alcohol y tabaco; conducta destructiva), y o reacciones fisiológicas (estado de ansiedad, sensación de ahogo, rigidez muscular, incapacidad para conciliar el sueño, problemas de espalda, debilitamiento del sistema inmunológico, úlceras pépticas, cardiopatías, hipertensión).

Centrándonos en el docente, (Gutiérrez Santander et al., 2005) nos advierten que el malestar comienza como un desconcierto ante el desequilibrio entre las expectativas y la realidad con la que se encuentra el profesor. Ante esa realidad, la mayoría de docentes se sobrepone y activa mecanismos de adaptación y motivación profesional. Pero en los



casos en los que el problema persiste se va generando un malestar, reaccionando con inhibición e insatisfacción, trasladándose a otro centro o abandonando la docencia. El absentismo, el agotamiento, la ansiedad y la reacción depresiva, serían las últimas etapas de este proceso de "estar quemado".

Los principales síntomas del estrés docente son (OSHA, 2008; INSHT, 2008; Cox y Griffiths 1995):

- Sentirse desvinculado del centro de trabajo y de los compañeros.
- Sentirse incapaz de hacer frente a problemas de indisciplina.
- Sentirse incapaz de atender la diversidad de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Sentirse abrumado con el trabajo burocrático añadido.
- Sentirse mal pagado y sobrepasado por el trabajo.
- Sentirse exhausto, irritado y deprimido al terminar la jornada laboral.
- Sentirse con falta de compromiso con la profesión y absentismo laboral

1.8. Consecuencias del estrés

Las consecuencias del estrés se pueden percibir en diferentes niveles; la dimensión personal, la laboral y la social. El estrés laboral puede llegar a aportar otro tipo de manifestaciones como el riesgo inminente para la salud.

1.8.1. Síntomas y repercusiones del estrés

Se esquematizan 50 signos y síntomas más comunes del estrés en general según Instituto Americano del Estrés (AIS, 2017)

1. Dolores de cabeza frecuentes, mandíbula apretada, dolor
2. Crujir, rechinar de dientes
3. Tartamudeo.
4. Temblores, manos, labios temblorosos
5. Dolor de cuello y espalda, espasmos musculares
6. Mareos, debilidad, vértigo



7. Sonidos que zumban, que estallan.
8. Ruborizaciones frecuentes, sudor
9. Pies o manos con sudor o fríos
10. Boca seca, problemas para deglutir
11. Frecuentes resfriados, infecciones y molestias de herpes
12. Erupciones, picaduras, carne de gallina
13. Ataques de alergia inexplicados o frecuentes
14. Dolor de estómago, de pecho; náusea
15. Evacuación excesiva, flatulencias
16. Constipación, diarrea
17. Dificultad de respirar, suspiros
18. Ataques repentinos de pánico
19. Dolores de pecho, palpitaciones
20. Frecuente micción
21. Pobre deseo o desempeño sexual
22. Ansiedad excesiva, preocupación, culpa, nerviosismo
23. Depresión, cambios súbitos en el humor
24. Cólera acrecentada, hostilidad, frustración
25. Apetito incrementado o disminuido
26. Insomnio, pesadillas o sueños inquietantes
27. Dificultad de concentración, pensamientos apresurados
28. Olvido, desorganización, confusión
29. Dificultad en tomar decisiones



30. Problemas para aprender nueva información
31. Sentirse sobrecargado o abrumado
32. Expresiones con voz llorosa, pensamientos suicidas
33. Sentimiento de soledad o desvaloración
34. Poco interés en apariencia y puntualidad
35. Hábitos nerviosos, jugueteo, sonar los pies
36. Incrementada frustración, irritabilidad y nerviosismo
37. Sobre reacción a pequeñas molestias
38. Número incrementado de pequeños accidentes
39. Comportamiento obsesivo o compulsivo
40. Eficiencia o productividad laboral reducida
41. Pretextos para encubrir un trabajo mal hecho
42. Habla rápida o mascullada
43. Posturas defensivas o de sospecha excesivas
44. Problemas de comunicación o de compartir
45. Alejamiento social y distanciamiento
46. Cansancio constante, debilidad, fatiga
47. Uso de drogas o medicamentos sin receta médica
48. Aumento o disminución de peso sin llevar dieta
49. Aumento en el consumo de cigarros, drogas o alcohol
50. Tendencia a las apuestas o compras impulsivas

A continuación se hará una explicación sobre la respuesta fisiológica del estrés y su influencia en el organismo.



1.9. Respuesta fisiológica del estrés

1.9.1. Eje hipofisopararrenal (HSP)

Está compuesto por el hipotálamo, que es una estructura nerviosa situada en la base del cerebro que actúa de enlace entre el sistema endocrino y el sistema nervioso, la hipófisis, una glándula situada asimismo en la base del cerebro, y las glándulas suprarrenales, que se encuentran sobre el polo superior de cada uno de los riñones y que están compuestas por la corteza y la médula.

Se activa tanto con las agresiones físicas como con las psíquicas y, al activarse, el hipotálamo segrega la hormona CRF (factor liberador de corticotropina), que actúa sobre la hipófisis y provoca la secreción de la hormona adenocorticotropa (ACTH). Esta secreción incide sobre la corteza de las glándulas suprarrenales, dando lugar a la producción de corticoides que pasan al torrente circulatorio y producen múltiple incidencia orgánica. Los corticoides que se liberan debido a la ACTH son:

- Los glucocorticoides: El más importante es el cortisol que facilita la excreción de agua y el mantenimiento de la presión arterial.
- Los andrógenos: Son las hormonas que estimulan el desarrollo de las características secundarias masculinas y estimulan el aumento tanto de la fuerza como de la masa muscular

1.9.2. Sistema nervioso vegetativo

Este sistema mantiene el equilibrio del organismo. La activación simpática supone la secreción de catecolaminas, que son:

- La adrenalina segregada por parte de la médula suprarrenal, principalmente en casos de estrés psíquico y de ansiedad.
- La noradrenalina segregada por las terminaciones nerviosas simpáticas, aumentando su concentración principalmente en el estrés de tipo físico, en situaciones de alto riesgo o de agresividad. Estas hormonas son las encargadas de poner el cuerpo en estado de alerta preparándolo para luchar o huir. Son las que permiten enlazar el fenómeno del estrés con los fenómenos psicofisiológicos de la emoción. Ambas intervienen en los siguientes procesos:
 - Dilatación de las pupilas.
 - Dilatación bronquial.



- Movilización de los ácidos grasos, pudiendo dar lugar a un incremento de lípidos en sangre (posible arterioesclerosis).
- Aumento de la coagulación.
- Incremento del rendimiento cardíaco que puede desembocar en una hipertensión arterial.
- Vasodilatación muscular y vasoconstricción cutánea.
- Reducción de los niveles de estrógenos y testosterona, que son hormonas que estimulan el desarrollo de las características sexuales secundarias masculinas.
- Inhibición de la secreción de prolactina, que influye sobre la glándula mamaria.
- Incremento de la producción de tiroxina, que favorece el metabolismo energético, la síntesis de proteínas, etc.

Por otro lado se tienen en cuenta los factores externos y las consecuencias de los mismos.

1.10. Origen y características del sistema educativo contemporáneo

La reforma prusiana de la educación, realizada por Humboldt a principios del siglo XIX, sentó las bases del modelo educativo actual. En febrero de 1908 Von Stein asignó en la Sección de Educación en el Ministerio de Interior a Humboldt, quien realizó los cambios que darían paso a un nuevo sistema para enseñar que sigue todavía presente.

Humboldt (1972) establece: “La educación pública tendría como finalidad, el buscar el equilibrio de todos, pues no hay nada que pueda fomentar mejor la tranquilidad, que es lo que persiguen todos los Estados”. Humboldt considera que el sistema educativo debe estar dividido en dos niveles. El primero de formación general y el segundo de formación universitaria.

El sistema educativo de Prusia estableció la educación pública y obligatoria. El objetivo de esta reforma fue formar trabajadores obedientes y útiles para servir en el sistema. La estructura actual también deriva de aquél modelo con la presencia de exámenes estandarizados, sistemas de calificaciones, premios y castigos, clases divididas por edad, horarios estrictos y presiones sobre docentes y alumnos.



Foucault (1992) analiza “las estructuras de poder de la sociedad tendientes a la normalización de los individuos, entre las que se encuentra la conformada por la institución educativa. Para lograr esa normalización se moldea, domina a las personas mediante la utilización de distintos mecanismos buscando generar ciudadanos dóciles y sumisos.”

También menciona que la escuela funciona como estructura de dominación desde donde el poder “se ejerce sobre niños, colegiales, sobre aquellos que se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia”. La escuela tendrá así una función disciplinadora.

Cada individuo aparece en un registro (expediente). La disposición de las aulas es en serie dispuesta para imponer un orden, que se ve reforzada por la separación de alumnos por edad y la sucesión de materias donde se comparará a los individuos según su capacidad y saber teniendo cada uno una determinada jerarquía.

En cuanto al control de la actividad, se encuentra regida también por un control del tiempo disponiéndose las actividades en series sucesivas. Se asegura así maximizar el empleo de éste generando ritmos y regulando los ciclos de repetición. Para utilizar el tiempo de forma eficaz es importante la puntualidad y la exactitud en el respeto de estos, que puede observarse en el empleo de horarios fijos y el modo en el que se distribuye la actividad escolar con la separación en materias y los recesos pautados.

Foucault (1992) analiza la utilización de los ejercicios a los que son sometidos los alumnos. Los ejercicios responden a un programa escolar y dan como resultados calificaciones. Dicho autor define al ejercicio como el “procedimiento que está en el centro de esta seriación del tiempo y que es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas permite una perpetua caracterización del individuo. Así garantiza, en la forma de continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación” (Foucault, 1992, p.165)

El poder disciplinario se sirve de distintos elementos para el manejo de la conducta: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Se constituye así un dispositivo de vigilancia jerárquica.

Para poder cumplirse esta vigilancia se necesitará que la escuela cuente con una determinada arquitectura que permita llevar a cabo el control constante que se ejerce en este tipo de modelo. El panóptico es un tipo de arquitectura ideada por el filósofo



Bentham (1791) que originalmente fue pensada para cárceles pero luego fue usada también en establecimientos educativos.

El sistema educativo por su forma de funcionar presenta características del mecanismo penal. Al disciplinar se aplican castigos con el fin de modificar conductas, corregirlas y se utilizan también recompensas para quien cumple con las reglas y es eficiente en sus tareas. El fin de la penalización es homogeneizar a los individuos. Se ejerce así en el individuo una presión constante. Al evaluarlos con la realización de exámenes establece Foucault (1992) sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. De este modo el paso por la escuela termina funcionando como un modo de adoctrinamiento.

1.10.1. La reforma educativa en Argentina

La reforma educativa en la Argentina se inicia formalmente con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en el mes de abril del año 1993. Este instrumento legal reemplazó a la ley 1420, del año 1884, que estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país. La restauración democrática de 1983 brindó un marco propicio para satisfacer esta necesidad. Al respecto, es preciso recordar que durante el gobierno del presidente Dr. Alfonsín, en la segunda mitad de los años ochenta, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional. Este evento permitió que diversos actores sociales discutieran las dimensiones del sistema educativo y se pusiera de manifiesto la existencia de un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica. (MCyEN, 2000).

Posteriormente, durante el primer gobierno del presidente Dr. Menem, el Poder Ejecutivo envió un proyecto de ley al Congreso Nacional. A partir de ese momento tuvo lugar un prolongado debate en ambas Cámaras del Parlamento que culminó con la aprobación por mayoría de la Ley n° 24.195. En dicho debate, los temas más controversiales fueron los referidos a la responsabilidad del Estado, de las familias y de



la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema, los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación (Feldfeber, 2000).

A partir de la sanción de la ley, quedaron configurados los principales ejes de la Reforma educativa Argentina, que pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad. La nueva legislación reemplazó el tradicional esquema institucional de la escuela primaria de siete años y la secundaria de cinco, por un ciclo de educación 2 inicial de dos años (cuatro y cinco años de edad), otro de educación general básica de nueve años y el nivel polimodal de tres años. Al mismo tiempo extendió la obligatoriedad al segundo año del nivel inicial (5 años de edad) y al octavo y noveno año de la Educación General Básica).

b) Renovación de los contenidos curriculares. La redefinición del saber escolar se concretó a través de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

c) La institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación. Este mecanismo está previsto por la ley y es una de las funciones que le corresponde al Ministerio de Educación de la Nación. El primer operativo nacional de evaluación de la calidad de la educación se llevó a cabo en 1994 y consistió en la aplicación de pruebas de lengua y matemáticas a los alumnos del 7º año del ex nivel primario.

d) Las políticas compensatorias. El Ministerio de Educación de la Nación asumió la responsabilidad de formular e implementar políticas destinadas a compensar diferencias socio-económicas. Estas políticas fueron englobadas en el denominado Plan Social Educativo, se orientaron a mejorar la infraestructura edilicia y el equipamiento didáctico del tercio de establecimientos educativos más pobres del país. También se desarrollaron innovaciones en las modalidades educativas utilizadas en la educación rural, en especial para poblaciones situadas en localidades aisladas. En este marco y desde el año 1995 se implementó un programa de becas para apoyar la escolarización de los adolescentes en el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal.

e) Modernización de la gestión institucional. A través de intervenciones en el nivel de las instituciones escolares y en las administraciones ministeriales de las provincias, el



programa Nueva Escuela Argentina se propuso introducir cambios en los estilos de gestión, orientados a desburocratizar las prácticas administrativas y pedagógicas.

f) Aumento de la Inversión en el sistema educativo. La Ley Federal de Educación dispuso que “la inversión pública consolidada total en educación (base 1992 6.120.196.000 pesos), será duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20% anual a partir del presupuesto 1993.

1.11. Sistema educativo argentino y la situación particular del Conurbano bonaerense

Los últimos años de la educación argentina estuvieron afectados por los cambios en la legislación y las consecuencias que trajo el intento de adecuación a estas leyes. Muchos de los cambios perjudican la situación laboral de los docentes por diversas razones, entre las que se destaca una mayor exigencia teniendo que enfrentarse a nuevas problemáticas en el aula y ocupando roles, desempeñando funciones que no estaban comprendidas dentro del labor docente (Kisilevsky, 2001). Para entender la situación actual es necesario analizar las transformaciones dadas a partir de los años ‘90 en los que se emprende una reforma educativa que tenía como objetivo generar que el sistema fuera homogéneo en todo el país, alcanzando una unidad nacional y atacando problemáticas como la deserción y la repitencia buscando un modelo inclusivo e integrador.

En 1993 con la Ley Federal de Educación n° 24.195 se comienza un proceso de transformación que generó cambios a nivel político, pedagógico y organizacional. En el conurbano bonaerense se implementa el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB). Se modifica así el modo en que estaba estructurada la primaria y la secundaria. Se termina con los siete años de primaria para realizar un ciclo de tres años pasando el último año de primaria a pertenecer a este ciclo. Luego de la EGB el trayecto sigue con los tres años de polimodal. Los tres años de la EGB pasan a ser obligatorios. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires no se adhirió a este sistema (Arias, 2005).

Una de las problemáticas que surgió fue que la aplicación de la ley y la nueva estructura organizacional no fue pareja en todas las provincias acentuándose la desarticulación y la fragmentación en el sistema educativo nacional, no pudiendo cumplirse el objetivo de unidad nacional que se había utilizado como uno de los argumentos para la creación de la ley.



Otro de los conflictos que surgió fue el problema de la incompatibilidad etaria que producía el tener niños y adolescentes en un mismo establecimiento incorporando la EGB a las escuelas primarias. La alternativa fue dejar los dos primeros ciclos de la EGB en la escuela primaria y el último que se realice en la secundaria pero esto también fue criticado por el riesgo de la deserción de los sectores menos favorecidos en el paso de una institución a otra. Se terminó acordando en que pudieran coexistir ambas alternativas lo que terminó potenciando aún más la desarticulación por los diversos sistemas provinciales que se fueron implementando (Arias, 2005).

La provincia de Buenos Aires decidió que los nueve años de escuela obligatoria se cursen en las ex escuelas primarias lo que implicó además el empleo de una importante cantidad de fondos para poder realizar las remodelaciones edilicias necesarias. En los casos en que el espacio no bastaba para incorporar el EGB se realizaron acuerdos con ex escuelas medias de la zona para localizar allí parte o la totalidad del ciclo. Las ex escuelas secundarias registraron una gran caída en su matrícula que incluso llevó al cierre de algunas de ellas y se llegó en ocasiones a buscar articular la EGB en las ex escuelas secundarias aun cuando no era necesario para evitar su clausura. Las reformas edilicias no bastaron para generar un espacio con las comodidades suficientes para poder cubrir las necesidades de alumnos y docentes, escuelas que además ya tenían problemas previos de infraestructura. La integración supuso otro desafío con el aumento de la matrícula, la presencia de estudiantes que habían abandonado la escuela hace largo tiempo y un creciente número de casos de violencia.

Estos nuevos casos de violencia que conllevaban problemas relacionados a la responsabilidad civil de las autoridades y docentes se vieron agravados por la ausencia de marcos normativos para darles un tratamiento adecuado a estas situaciones. Problemas que continúan en el presente y elevan la situación de estrés en los docentes que deben actuar con la presión de tener una gran responsabilidad ante situaciones que se le asignaron y sobrepasan el rol originario del maestro.

La implementación del EGB registró un aumento en el número de alumnos que llegaban a ese nivel educativo. Por otro lado se debe tener en cuenta que la presencia de muchos alumnos se dio de manera intermitente ya que se registraron altos índices de alumnos que no cumplían con la regularidad para tener un buen proceso de enseñanza-aprendizaje pero que es permitido por el régimen de asistencias creado. Este factor afectó la posibilidad de que el docente pueda realizar su tarea de manera efectiva ya que



no podía realizar un proceso de enseñanza continuado y perdió la autoridad para exigirle al alumno un compromiso constante que permitiera que se le pudiera realizar un seguimiento de su desempeño.

Una porción del alumnado abandonaba los estudios a pesar de que sean obligatorios, la gran mayoría debido a la situación de vulnerabilidad económica en la que se encontraban. Se establecieron además facilidades para la promoción, dando múltiples oportunidades de evaluación, que disminuyó la calidad de la formación educativa, con la presión adicional a los docentes para que se consiga contener y hacer cumplir al estudiante esos años de educación para demostrar el éxito del nuevo sistema. Este factor afectó la autoridad del docente, ya que el alumno y los padres sabían que se le darían otras oportunidades para su aprobación lo que propició la desobediencia ante los trabajos que el docente establecía que había que realizar y un menor esfuerzo antes las evaluaciones que se le efectuaban. Esta situación también fue uno de los factores para el desarrollo de estrés en el docente que debía mantener el control y dominio de una clase sin poder penalizar al alumno ante su mal comportamiento ante la implementación de este sistema que presionaba a la aprobación del alumno para evitar la deserción.

La transformación curricular también perjudicó el desempeño del docente. Se terminó con la especificidad que tenían los profesores para dar determinada área teniendo la posibilidad de enseñar en materias fuera de su especialidad. A su vez se generaron perfiles docentes para nuevos espacios pero no hubo la suficiente capacitación para ocupar estos sectores correctamente. También se estableció que maestros de grado hicieran cursos para poder ser profesores de EGB.

Otro de los efectos de la Ley Federal de Educación fue la decadencia de las escuelas técnicas, estableciéndose que los alumnos debían elegir entre los denominados Trayectos Técnicos Profesionales en contraturno y no obligatorios.

Con el fin de poder solucionar algunos de los problemas del sistema educativo que se nombraron anteriormente entre el 2005 y el 2006 se sancionaron las leyes de educación técnico profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N°. 26.206/06), la Ley de Educación Sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (ley N 26.061/05).

En 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 deroga la Ley Federal de Educación de 1993. Se cambia la estructura académica, las políticas de formación docente y se crea



el Consejo Federal de Educación que reemplaza al Consejo Federal de Cultura y Educación que había sido creado en 1972. La ley elimina la EGB y la Educación Polimodal y se vuelve a la estructura de Educación primaria y Educación secundaria. Se establece la posible coexistencia de dos sistemas: uno en el que el nivel primario dure 6 años y el nivel secundario 6 años, y otro en el que el nivel primario dure siete años y el secundario cinco años. La ley establece la obligatoriedad de la educación secundaria junto con el último año de la educación inicial.

Muchos de los métodos para evitar la deserción, introducidos con la Ley Federal, siguen presentes y no se ha encontrado todavía una solución a las consecuencias negativas que estos generan. En los últimos años con el avance de la tecnología y los medios de comunicación los adolescentes pueden tener acceso a información y formas de aprender contenido académico fuera del aula que le resultan más atractivos que las del ámbito escolar. Incorporar estos métodos de enseñanza permitiría al docente tener una mayor atención por parte del alumnado, que se aburre ante los métodos tradicionales. Con este fin en 2010 se lanzó el programa ConectarIguualdad.com.ar mediante el cual se entregaron notebooks a los alumnos de escuelas secundarias de gestión estatal, los alumnos de escuelas especiales y los alumnos de institutos de formación docente. Las críticas que se le realizaron a este programa fueron por la falta de infraestructura, la falta de conectividad y la escasa capacitación docente.

1.12. Instrumento ED-6 (Estrés Docente)-

La escala de estrés docente ED-6 tiene cualidades suficientes para ser utilizada al menos con tres fines: detección precoz de problemas de estrés para una intervención temprana; información sobre el nivel de malestar del profesor, posibles causas y consecuencias que está teniendo (importante de cara al diseño del tratamiento); y, por último, aportar información para la investigación. De acuerdo con la investigación de Gutiérrez Santander et al (2005), la construcción de la escala de medición ED-6 utilizó 100 ítems, que luego de la validación estadística fueron reducidos a 77, los cuales se agruparon a priori, en seis dimensiones o factores que se explican en los siguientes apartados.



1.12.1. Factor ansiedad

La ansiedad se manifiesta en intranquilidad, tendencia a elevar el consumo de sustancias que en concepto de la persona, alivian el malestar, tensión en el trabajo, dificultad para dormir, temor para afrontar algunas situaciones difíciles del día a día.

1.12.2. Factor depresión

La depresión se caracteriza por la tristeza, el pesimismo y en general una sensación de que es difícil afrontar la carga y problemas comunes del entorno laboral.

1.12.3. Factor creencias desadaptativas

Los docentes creen que en general la sociedad valora muy poco su trabajo y pierden el sentido trascendente de la enseñanza, no viendo el impacto en la formación de los alumnos.

1.12.4. Factor presiones

Dificultades de adaptación del docente a su entorno, percibiendo un clima laboral tenso y adverso. La culminación de la jornada se alcanza con cansancio y agotamiento, dejándolo en una posición de no afrontamiento de sus responsabilidades.

1.12.5. Factor desmotivación

El docente pierde la posibilidad de realización profesional a través de su labor, inundándose de falta de ganas y ánimo para terminar varias labores y compromisos de su rol.

1.12.6. Factor mal afrontamiento

La tendencia a resolver de manera poco acertada los problemas diarios, terminando con la sensación que todo empeoró y en ocasiones afectando negativamente facetas personales diferentes a la laboral.

También se utilizará un cuestionario sociodemográfico: elaborado para los fines de la presente investigación.



2. METODOLOGÍA



2.1. Formulación del problema

Desde hace décadas se viene considerando a la docencia como una de las profesiones más estresantes, el impacto no sólo se limita a un grupo reducido de trabajadores de la educación, de una zona específica o región determinada sino que el reconocimiento de este problema se ha hecho evidente a nivel internacional. Así la Organización Internacional del Trabajo (1993) considera al estrés como una de las causas de abandono de la profesión docente, previendo a la misma como una profesión de riesgo.

En el origen de los sistemas educativos universales y obligatorios, los docentes fueron percibidos como uno de los pilares de la construcción de la identidad nacional gozando de prestigio social, en periodos posteriores fueron percibidos como profesionales técnicamente responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos y culpabilizados por el fracaso de la escuela. Las reformas educativas de la década de los años noventa como por ejemplo, la estructuración de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad la renovación de los contenidos curriculares y el revolucionario proceso de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información que tienen su momento de expansión cuando se asienta un amplio grado de interés por las aplicaciones de la tecnología digital han desestabilizado el papel del docente y de la propia escuela, quedando sujetas a profundas modificaciones (Aguerrondo, 2004).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se considera pertinente citar ciertos factores que influyen directa y negativamente en la labor del docente favoreciendo el padecimiento del estrés: en primer lugar el debilitamiento de la familia como institución primordial en el desarrollo, acompañamiento y contención de los alumnos. Las maestras se ven sometidas muchas veces a un trabajo solitario en donde la presencia de la familia se disipa y en donde las resoluciones de los conflictos deben ser abordados unidireccionalmente, haciendo su labor más compleja y con mayor grado de exigencia. En segundo lugar el proceso de la globalización, capitalismo y ponderación de la cultura del consumo que determina y condiciona la subjetividad de los niños. El impacto de la tecnología en los modelos mentales y las nuevas formas de vinculación e interacción, hacen que el proceso de socialización tradicional pierda intensidad e interés por parte del educando, por ende el docente debe esforzarse aún más para que dicho proceso se internalice. En tercer lugar la atención por parte de las maestras en cubrir necesidades básicas insatisfechas, tales como la alimentación, la salud y la contención afectiva. El docente debe hacer foco en cuestiones que lo alejan de su función



primordial, esto desgasta al educador ya que debe buscar en sus recursos mayores herramientas que las que le han sido otorgadas en su proceso formación profesional. Por último, la falta de valoración por parte del Estado en el pago del ejercicio profesional del docente. Este punto influye ampliamente ya que muchas veces el educador se ve obligado a obtener dos cargos o tres para mantener una calidad de vida aceptable y digna, por ende el excedente de horas multiplica los problemas, el desgaste psicofísico y el malestar generalizado.

Los docentes no solo deben contar con herramientas didácticas y pedagógicas sino también estar a la altura de las exigencias y demandas de la sociedad que precisa de profesionales eficaces para el desarrollo integral de los alumnos. Todos los actores involucrados deben aportar su grado de responsabilidad y de acción concreta, familia, institución, docentes, alumno, Estado, sociedad. Cuando esto no ocurre la sobre exigencia y la carga de responsabilidades afecta e impacta en la salud del educador en pos de buscar salvaguardar la integridad del alumno. A raíz de lo explicitado se considera pertinente realizar las siguientes preguntas para dar un enfoque más preciso y exacto de la temática en cuestión:

¿Cuál es el nivel de estrés que tienen las maestras de escuelas primarias públicas y privadas del conurbano bonaerense, zona oeste, Merlo?

¿Qué factores influyen en el aumento o disminución del estrés en maestras de escuelas primarias públicas y privadas del conurbano bonaerense, zona oeste, Merlo?

2.2. Relevancia

2.2.1. Teórica

El presente trabajo de investigación pretende aportar información relevante sobre la relación entre el estrés y la experiencia emocional del docente abarcando variables tales como ansiedad, depresión y desmotivación en el contexto educativo.

2.2.2. Práctica

El presente trabajo de investigación pretende aportar datos para que directivos y docentes puedan elaborar estrategias de afrontamiento con las cuales contrarrestar el estrés y así contribuir en la identificación de respuestas conductuales y situaciones del entorno educativo que puedan estarlo ocasionando para luego trabajar en medidas preventivas para evitarlo o tratarlo.



También se pretende reflexionar sobre el concepto de estrés que afecta a los docentes para que puedan contar con herramientas tanto teóricas como prácticas que les posibiliten volver a confiar en ellos mismos. Por otro lado contemplar la creación de espacios donde los docentes puedan compartir experiencias y reflexiones profesionales con la finalidad de mejorar la calidad de vida a través de la construcción de alternativas, de soluciones a los problemas de estrés.

2.2.3. Social

La relevancia social de esta investigación radica en la importancia de los datos obtenidos para la generación de políticas educativas con el fin de disminuir el nivel de estrés de los docentes y así impactar positivamente sobre la calidad de la enseñanza. Fomentando la necesidad de implementar programas de prevención, promoción e intervención que aborden esta problemática a nivel escolar y comunitario.

2.3. Objetivos

2.3.1. General

Comparar el nivel de estrés en maestras de escuelas primarias públicas y privadas

2.3.2. Específicos

1. Caracterizar la muestra según variables sociodemográficas: edad, estado civil, sostén de familia, zona de residencia y variables relacionadas con el cargo docente.
2. Describir las demandas o presiones que aquejan a las maestras de escuelas primarias públicas y privadas.
3. Contrastar el nivel de ansiedad, depresión, desmotivación, mal afrontamiento, creencias desadaptativas y presiones en maestras de escuelas primarias públicas y privadas según variables sociodemográficas: estado civil, si tiene hijos, sostén de familia, realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar y variables con el cargo docente.
4. Correlacionar las variables del instrumento ED-6 con cantidad de horas de que trabaja, cantidad de horas extras y edad en la muestra total y ámbito educativo.



2.4. Hipótesis

Las maestras de escuelas primarias públicas tienen un mayor nivel de estrés que las maestras de escuelas primarias privadas.

2.4.1. Hipótesis específicas.

1- El nivel de ansiedad de maestras de escuelas primarias públicas es mayor que el nivel presentado en maestras de escuelas privadas.

2- Las maestras de escuelas primarias públicas padecen mayores niveles de depresión que las maestras de establecimientos primarios privados.

3- Las maestras de escuelas primarias públicas están sometidos a mayores presiones y demandas que las maestras de escuelas privadas.

2.5. Diseño

La orientación metodológica de la investigación es de enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 1998) dado que se recogieron datos primarios para probar la hipótesis por medio de la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de describir el nivel de estrés en maestras de escuelas primarias públicas y privadas. Cuando se investiga en las ciencias sociales y humanas los fenómenos sujetos a estudio suelen producirse al margen de la voluntad del investigador. Cuando no se puede ejercer su control y nos referimos a un caso que se produce después de los hechos se clasifica como *ex postfacto*. Dicha expresión significa “después de hecho”, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis (Bernardo y Caldero, 2000).

A partir de la clasificación de los estudios *ex post facto* (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Galindo Lara y Valilla Gigante, 2010), se realizaron tres niveles de análisis: 1- Estudios descriptivos, 2- Estudios de desarrollo, 3- Estudios comparativo-causales.

1- Estudios descriptivos: el primer paso es definir las variables, medirlas y finalmente extraer estadísticos que permiten percibir con cierta precisión la



muestra. Estos estadísticos suelen ser las medidas de tendencia central y las de variabilidad. Podemos describir datos apoyándonos en sistemas de representación gráfica incluso generar puntuaciones derivadas.

- 2- Estudios de desarrollo: estudio transversal. Mantienen el objetivo de estudiar la incidencia del paso del tiempo en el desarrollo de los sujetos, pero en lugar de efectuar el seguimiento de una muestra de sujetos de la misma edad se opta por analizar simultáneamente sujetos de diferentes edades de forma que cubran el arco de tiempo propuesto en el estudio.
- 3- Estudio comparativo- causales: Se interesan en identificar relaciones del tipo causa – efecto, pero dada la naturaleza del fenómeno resulta imposible por algún motivo manipular experimentalmente las variables. Fundamentalmente implican comparar grupos a través de sus estadísticos más básicos, generalmente las medias.

2.5.1. Participantes

Para llevar a cabo el presente estudio se trabajó con una muestra no probabilística, es decir, cuando no es posible el diseño probabilístico de la población se extrae cada unidad que la integra con una probabilidad conocida, y distinta a cero (Corbetta, 2007). Según muestreo subjetivo por decisión razonada: las unidades de la muestra se eligen en función de algunas de sus características, el proceso de elección se realiza aplicando criterios racionales, sin recurrir a la selección causal (Corbetta, 2007). Conformada por N= 130 sujetos (maestras de escuelas primarias públicas 50% - maestras de escuelas primarias privadas 50%), entre 23 y 62 años de edad (edad promedio de 39 años). La selección de la muestra se realizó utilizando el método por cuota y bola de nieve. Todas las maestras cumplen su función laboral en instituciones pertenecientes al distrito de Merlo, Buenos Aires, Argentina.

2.6. Criterios de inclusión y exclusión

2.6.1. Inclusión

Serán criterios de inclusión para pertenecer a la muestra, cumplir con algunas de las siguientes características:



- Ser del género femenino.
- Pertener a los establecimientos educativos donde se abordarán las muestras.
- Haber trabajado consecutivamente durante un período de cinco años en el sistema educativo.

2.6.2. Exclusión

Serán criterios de exclusión para pertenecer a la muestra, cumplir con alguna de las siguientes características.

- Ser docente con licencia hasta el día de realizada la prueba.
- Ser docente destinado a funciones administrativas o pasivas.
- Docentes que se desempeñen en ambos sectores educativos al mismo tiempo.
- Los profesores que ejerzan en las escuelas primarias.

2.7. Procedimiento

Para el presente estudio se contactaron a maestras de diferentes instituciones, públicas y privadas del distrito de Merlo de la zona oeste del conurbano bonaerense. La posibilidad y acceso a la muestra ha sido favorecida por quien investiga, ya que es educador de dos escuelas de la zona y eso ha sido el puente conector para lograr la interacción con directivos, que son quienes dan el permiso/ o autorización para acceder a las diferentes instituciones educativas y así llevar adelante el encuentro con cada maestra para la posterior explicación. Las participantes fueron seleccionadas contemplando los criterios de inclusión y exclusión.

En el primer contacto se explicitó a directivos y maestras el motivo del estudio, los objetivos, modo de participación y se confirmó si deseaban participar en él.

En la segunda instancia, todos los participantes, una vez que comprendieron cual sería la finalidad de la investigación se hizo una explicación a cada uno de los actores como deberían proceder en el cumplimiento del protocolo.

En la tercera instancia se pasó a retirar dichos protocolos, las cuales fueron entregadas por los directivos de cada una de las instituciones.



Antes de comenzar con el completamiento del protocolo, se entregó a los participantes una autorización mediante la cual, al firmarla, ofrecían consentimiento para participar en dicho estudio. El instrumento administrado fue la Escala de Estrés docente ED-6 sumando a la recolección de la información un cuestionario socio demográfico. En esta tesina se recopilaron datos durante los meses de octubre diciembre del año 2017.

Para establecer un control de contrabalanceo, la forma de entregar los instrumentos fue en diferente orden de aparición, para evitar el efecto fatiga o de aprendizaje. La modalidad de evaluación fue en lápiz/ lapicera y papel.

Posteriormente, los datos obtenidos fueron tabulados y sistematizados con el SPSS (Statistical 22 Package for the Social Sciences). Se llevó a cabo un análisis mediante estadística descriptiva, para conocer las características de la muestra, y empleando estadística inferencial, para conocer si la hipótesis de estudio se confirma o se refuta.

2.8. Escala Docente ED-6

Se utilizará la Escala de Estrés docente ED-6 conformada por un total de 77 ítems agrupados en seis dimensiones: Ansiedad (19 ítems) (Ver anexo 3, **Tabla 5.1**), Depresión (10 ítems) (Ver anexo 3, **Tabla 5.2**), Presiones (10 ítems) (Ver anexo 3, **Tabla 5.3**), Desmotivación (14 ítems) (Ver anexo 3, **Tabla 5.4**), Creencias desadaptativas (12 ítems) (Ver anexo 3, **Tabla 5.5**), y Mal afrontamiento (12 ítems) (Ver anexo 3, **Tabla 5.6**).

La Escala construida muestra unas propiedades psicométricas aceptables, teniendo en cuenta que el Coeficiente Alfa de todos los factores se encuentra entre 0.84 y 0.89, siendo la confiabilidad global de la Escala de 0.93. La misma sostiene que percentiles inferiores a 20 indicarían un nivel muy bajo en la subescala o en la escala en su conjunto con respecto al estrés, entre 21 y 40 sería un nivel bajo, entre 41 y 60 normal, entre 61 y 80 moderado y más de 80 alto.



3. RESULTADOS.

Los datos obtenidos fueron tabulados y sistematizados con el SPSS Statistics 22 (Statistical Package for the Social Sciences). Se analizó la normalidad de las variables estudiadas a través de la prueba de Shapiro-Wilk, para determinar de acuerdo con su distribución, si se aplicaría un estadístico paramétrico o no paramétrico bicategorico. Las dimensiones analizadas obtuvieron una distribución no normal, por ello se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney para comparar dos muestras independientes y Kruskal Wallis para comparar tres o más muestras independientes.

3.1.1. Prueba de normalidad

Tabla 3.1. Resultados de la prueba de Shapiro-Wilk

Variables	Shapiro-Wilk
Ansiedad	0,02
Depresión	0,00
Creencias_desadaptativas	0,002
Presiones	0,00
Desmotivación	0,00
Mal_Afrontamiento	0,03

Estos resultados muestran que todas las variables del instrumento ED-6 son anormales ya que presentan una significación inferior a 0,05.

3.2. Caracterización de la muestra

3.2.1. Datos sociodemográficos en la muestra total

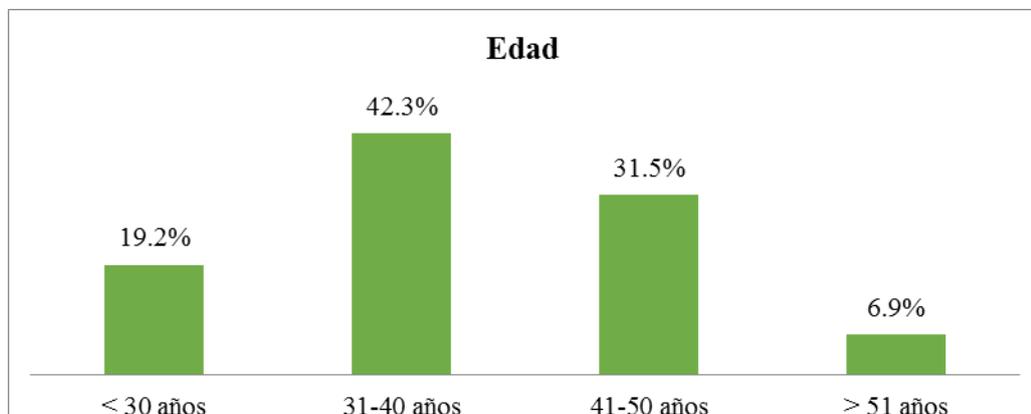


Figura 3.1. Porcentaje de edad según grupo etario

Según la variable edad el 19,2% de la muestra total tiene menos o igual a 30 años, el 42,3 % oscilan entre 31 y 40 años, el 31,5 % están en la franja etaria de los 41 a 50 años y solo el 6,9 % de la muestra total son mayores o iguales a 51 años.

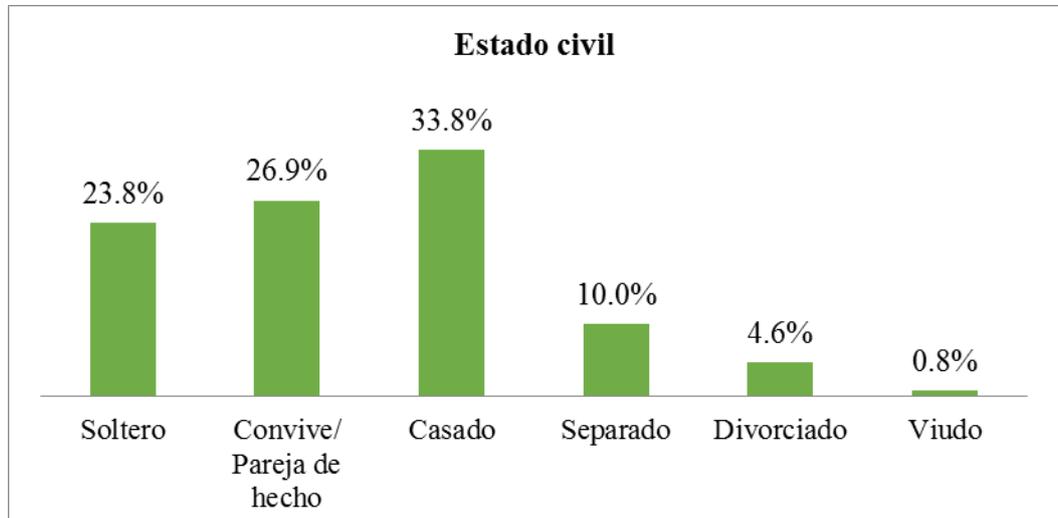


Figura 3.2. Porcentaje estado civil de la muestra total.

Teniendo en cuenta la variable estado civil, el 23,8% está soltero, el 26,9 % convive, el 33,8 % se encuentran casadas, el 10% están separadas, el 4,6 % divorciada y el 0,8 % viudas.

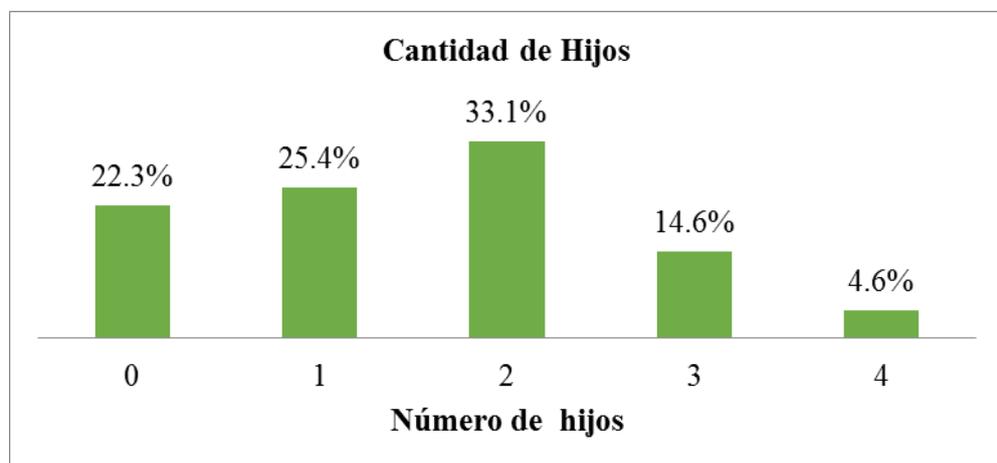


Figura 3.3. Porcentaje de la cantidad de hijos en la muestra total

En la variable cantidad de hijos, 22,3% no tienen hijos, el 25,4% un hijo, el 33,1 % 2 hijos, el 14,6% 3 hijos y el 4,6 % 4 hijos.

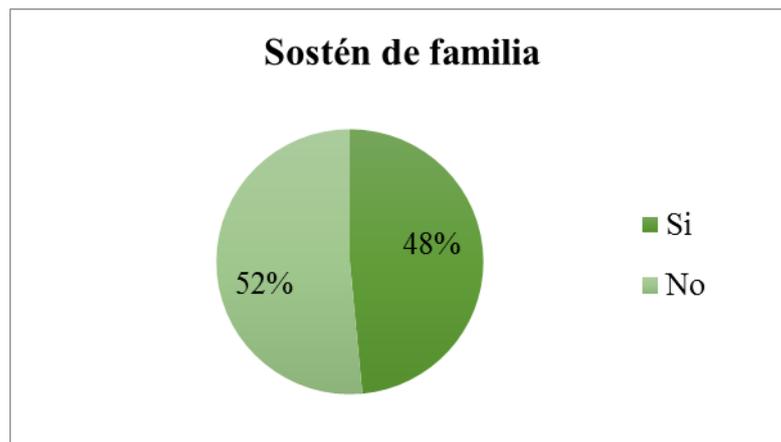


Figura 3.4. Porcentaje de sostén de familia en la muestra total

En la variable sostén de familia, el 52% de la muestra si cumple esa función, el 48% no es sostén de familia.

3.2.2. Datos sociodemográficos según ámbito de trabajo

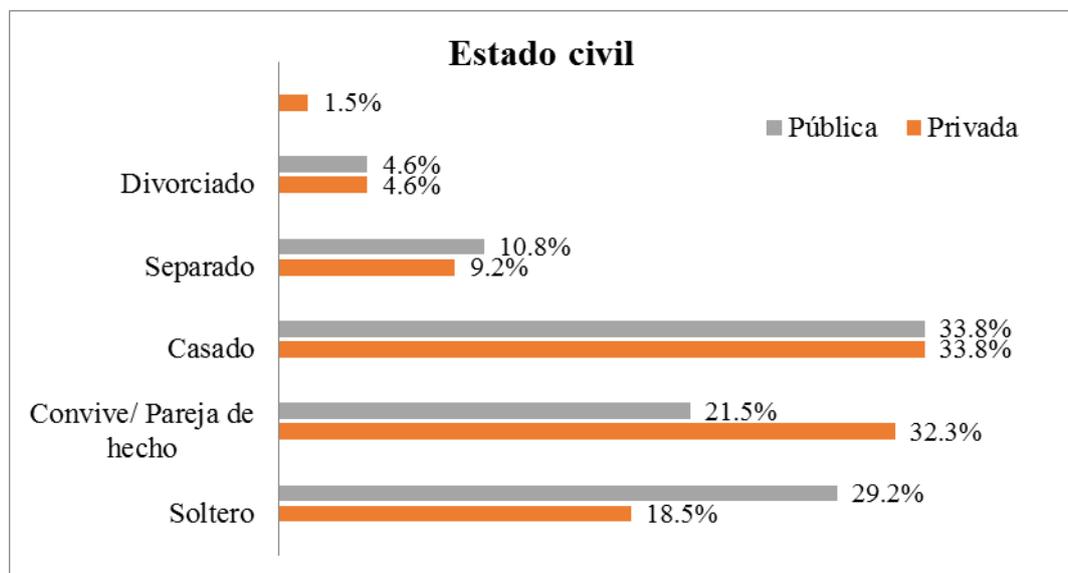


Figura 3.5. Porcentaje estado civil según ámbito de trabajo

En la **Figura 3.5** se muestra que existen una misma cantidad de maestras casadas en el sector público y privado siendo en ambos 33,8%. Convive/ pareja de hecho 32,3 maestras de escuelas privadas y 21,5% maestras de escuelas públicas. Por otro lado soltero un 29,2% perteneció a las maestras de escuelas públicas y un 18,5% a las maestras de escuelas privadas. Con el estado civil separado el 10,8% formo parte de la muestra las maestras de escuelas públicas y el 9,2 las maestras de escuelas privadas. Por

último el estado civil viudo solo el 1,5% de la muestra perteneció a las maestras de escuelas privadas.

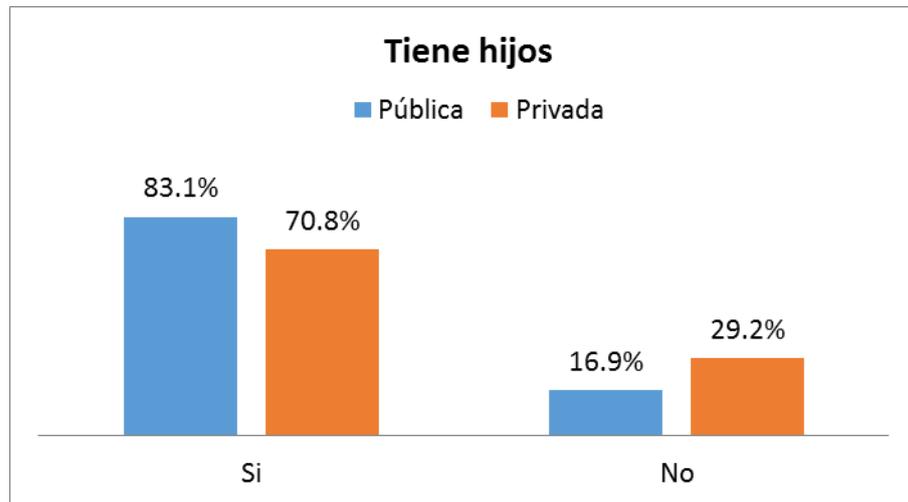


Figura 3.6. Porcentaje de ¿tiene hijos? Según ámbito de trabajo

En la **Figura 3.6** se pudo observar que las maestras de escuelas públicas en relación a la pregunta “si tiene hijos”, un 83,1% marco la opción SI en comparación con las maestras de escuelas privadas las cuales un 70,8% confirmaron dicha opción. Por otro lado la opción No, las maestras de escuelas públicas conformaron el 16,9 %, mientras que las maestras de escuelas privadas obtuvieron un valor de 29,2 %.

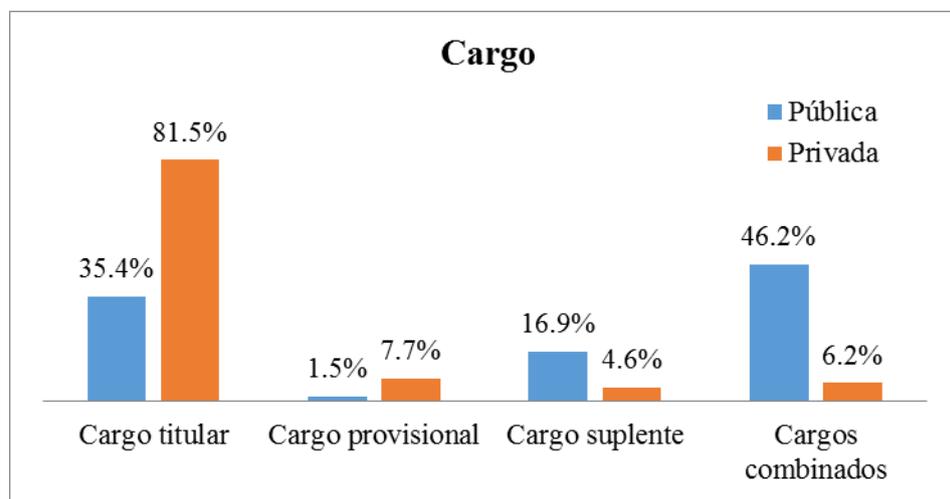


Figura 3.7. Porcentaje si trabaja más de un cargo Según ámbito de trabajo

En la **Figura 3.7** se pudo ver que las maestras de escuelas privadas el 81,5% tienen el cargo titular en comparación a las maestras de escuelas públicas donde el 35,4 % poseen en igual cargo. Por otro lado y como dato relevante en cargos combinados, las maestras de escuelas públicas obtuvieron un 46,2% mientras que las maestras de escuelas privadas formarían un total de 6,2% en la misma opción de cargo.

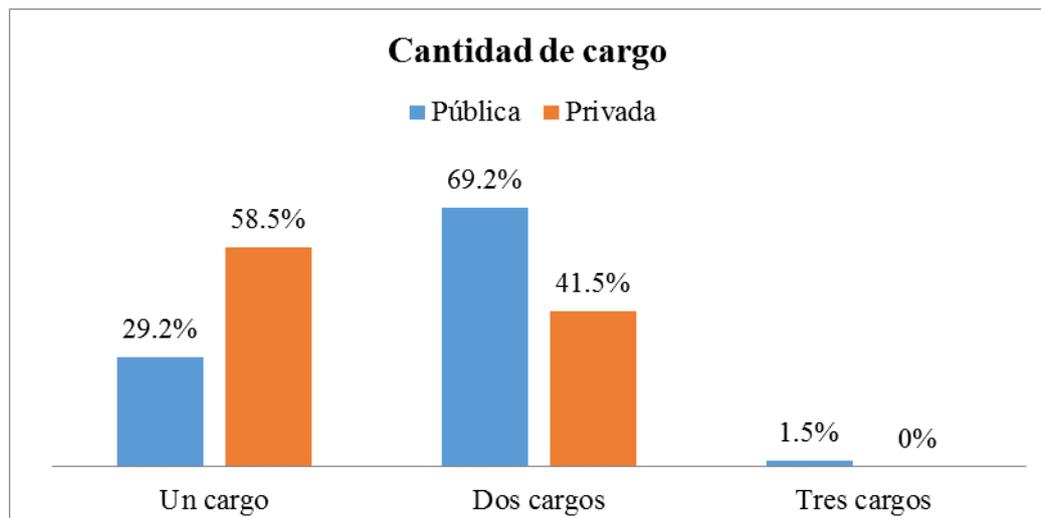


Figura 3.8. Porcentaje de cantidad de cargo Según ámbito de trabajo

En la **Figura 3.8** se pudo ver reflejado que en la pregunta cantidad de cargo, las maestras de escuelas privadas en la opción “un cargo” el 58,5% confirmo esta respuesta, en cambio las maestras de escuelas públicas el 29, 2% contesto esta opción. Marcándose la diferencia con la opción “dos cargos” en donde las maestras de escuelas públicas obtuvieron 69,2 % a diferencia de las maestras de escuelas privadas en donde el 41, 5 contestaron esta opción. Por ultimo “tres cargos” solo las maestras de escuelas públicas confirmaron esta elección siendo un 1,5 % de la población.

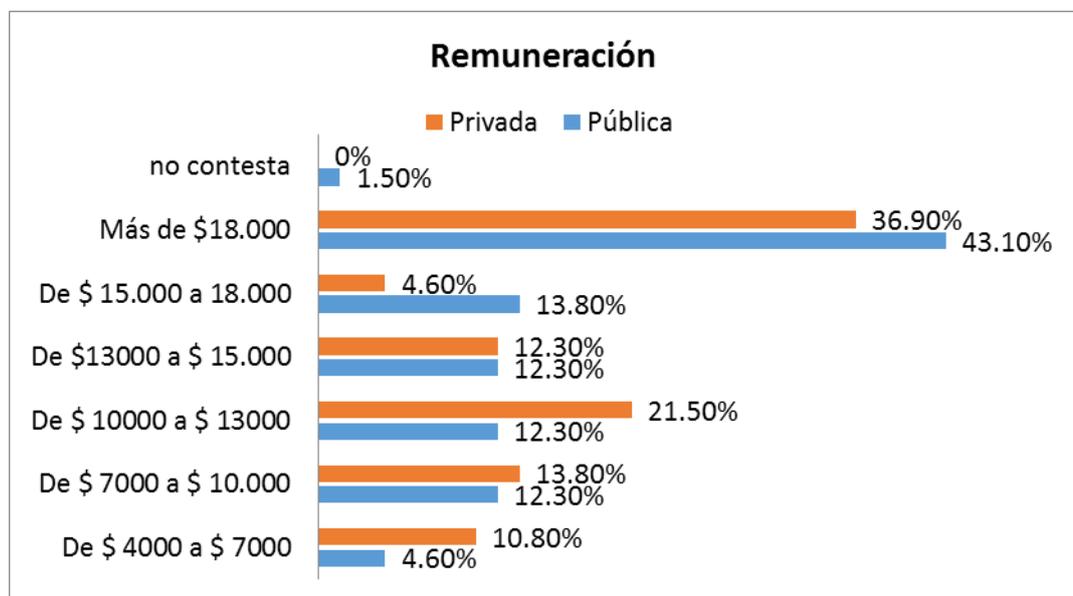


Figura 3.9. Porcentaje de Remuneración Según ámbito de trabajo

Como dato sobresaliente, en la **Figura 3.9** quedó explicitado que las maestras de escuelas públicas se destacan en el sueldo percibido, siendo superior en la opción “más de \$18.000 43,10% en comparación con las maestras de escuelas privadas 36,90%. Y

también en la opción “\$ 15.000 a \$18.000” en donde las maestras de escuelas públicas obtuvieron un 13,80% en comparación a las maestras de escuelas privadas cuyo valor fue 4,6%. Luego en las siguientes opciones en valores de sueldo, las maestras de escuelas privadas obtuvieron valores superiores.

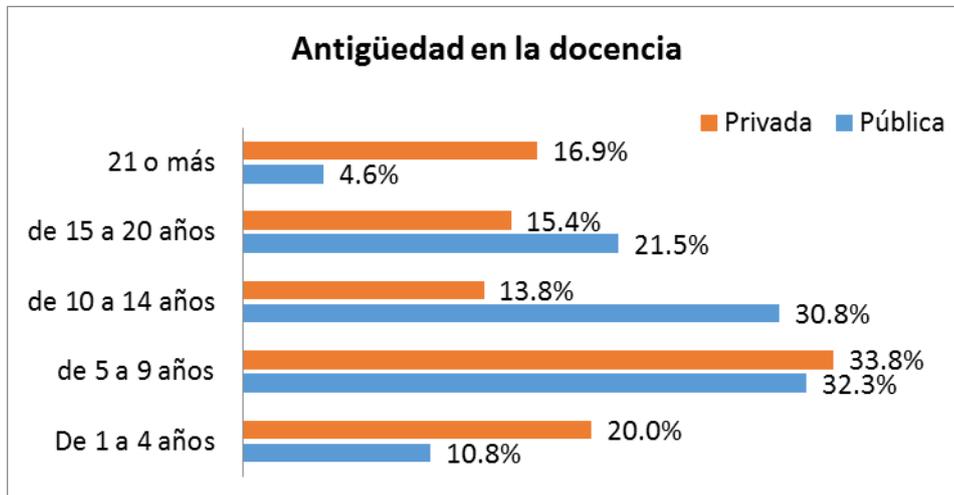


Figura 3.10. Porcentaje de antigüedad en la docencia Según ámbito de trabajo

En la **Figura 3.10** se ve expresado que, con respecto a la antigüedad en la docencia, las maestras de escuelas privadas el 16,9 % eligieron la opción 21 años a o más. En cambio las maestras de escuelas públicas el 4,6% confirmo dicha opción. Por otro lado de 15 a 20 años un 21,5% conformaron a las maestras de escuelas públicas y un 15,4% maestras de escuelas privadas. En los valores de 10 a 14 años un 30,8% forman parte de la muestra de maestras de escuelas públicas y un 13,8% maestras de escuelas privadas. En los valores inferiores de 5 a 9 años un 33,8% lo conformaron las maestras de escuelas privadas y un 32,8% las maestras de escuelas públicas. Por ultimo de 1 a 4 años un 20% formo parte de las maestras de escuelas privadas y un 10,8% de lo público.

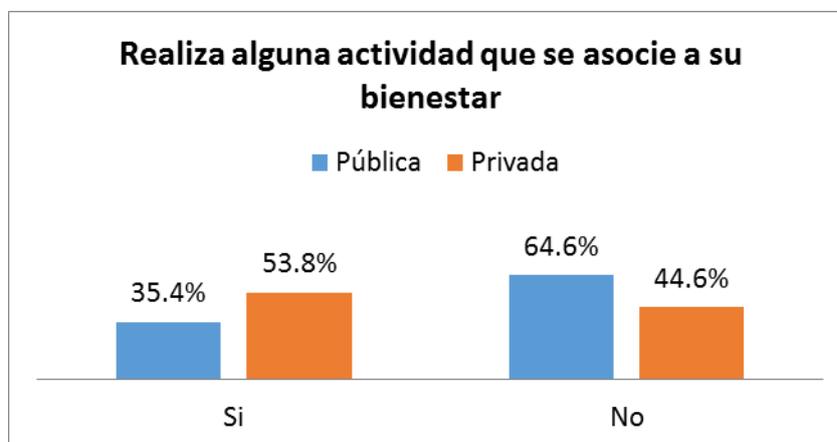


Figura 3.11. Porcentaje de Realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar según ámbito de trabajo.

En la **Figura 3.11** queda explicitado que las maestras de escuelas públicas el 64% ha contestado que NO realiza ninguna actividad que se asocie a su bienestar y un 35,4% confirma que SI. Por otro lado las maestras de escuelas privadas un 44,6% sostuvieron que NO y un 53,8% que SI.

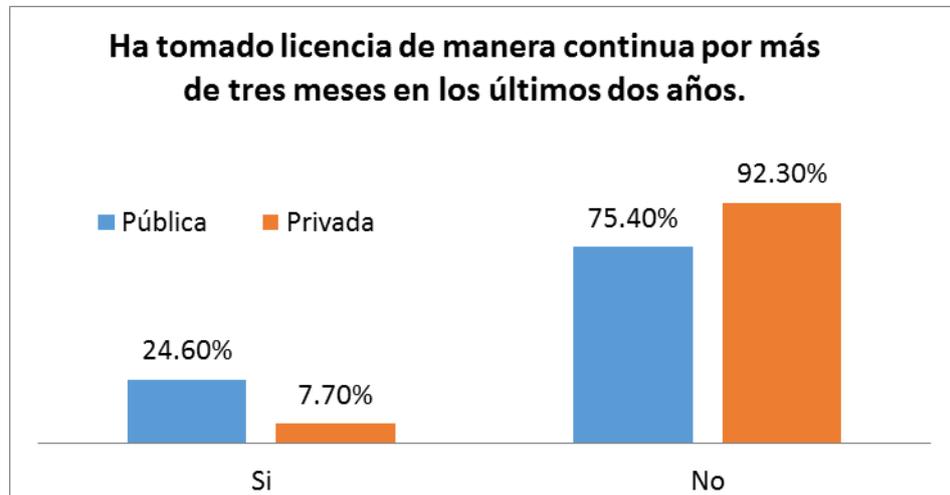


Figura 3.12. Porcentaje si ha tomado licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años según ámbito de trabajo.

En la **Figura 3.12**. se muestra que las maestras de escuelas privadas un 92,30% NO se han tomado licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años y un 7,70 % SI la ha hecho. En cambio en el sector público un 75,40% NO se ha tomado dicha licencia y un 24,60% SI lo ha realizado.

3.3. Variables del instrumento ED-6 en la muestra total.

En la **Tabla 3.2**. Los resultados reflejan que, de la muestra total, la variable ansiedad tiene valores superiores al resto de las variables que conforman al instrumento ED-6 cuya media 67,95. Lo sigue la variable desmotivación con un valor de 45,11. Luego depresión con un valor de 39,95. De manera decreciente lo sigue creencias desadaptativas 37,67 y presiones 31,59. Por último mal afrontamiento con un valor de 28,90.

Tabla 3.2. Puntaje de las variables del instrumento ED-6 en la muestra total.

Variables	Media	Desv. típ.
Ansiedad	67,95	17,63
Depresión	39,95	10,42
Creencias_desadaptativas	37,67	8,48
Presiones	31,59	7,80
Desmotivación	45,11	9,32
Mal_Afrontamiento	28,90	7,41

3.4. Resultado de la comparación de las variables del instrumento ED-6 según ámbito de trabajo.

Al no cumplir con los criterios de la distribución normal, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. En todos los casos los resultados son estadísticamente significativos ($p < 0.05$), por ende, se rechaza la hipótesis nula con probabilidad de cometer error de tipo I.

Tabla 3.3 Comparación entre las variables del instrumento ED-6 según ámbito laboral.

Variables	Pública	Privada	p- valor
Ansiedad	62,38±17,84 ^a	73,61±15,61 ^b	0,00
Depresión	36,95±11,59 ^a	42,91±8,19 ^b	0,001
Creencias_desadaptativas	35,48±9,30 ^a	39,86±6,99 ^b	0,004
Presiones	29,05±8,14 ^a	34,14±6,58 ^b	0,000
Desmotivación	43,52±10,54 ^a	46,69±7,66 ^b	0,001
Mal_Afrontamiento	30,52±7,59 ^a	27,25±6,91 ^b	0,002

Las letras diferentes en la misma fila significan que hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

Se pudo observar que las maestras de escuelas privadas tienen un mayor nivel de ansiedad 73,61 en comparación con las maestras de escuelas públicas cuyo valor ha sido 62,38. Por otro lado en la variable depresión las maestras de escuelas privadas obtuvieron un valor del 42,91 siendo superior al de las maestras de escuelas públicas 36,95. En la misma línea la variable creencias desadaptativas las maestras de escuelas privadas obtuvieron un valor de 39,86, mayor al de las maestras de escuelas públicas que obtuvieron un valor de 35,48. También en la variable presiones las maestras de escuelas privadas obtuvieron resultados superiores en comparación a las maestras de escuelas públicas siendo en las primeras 34,14 y en las segundas mencionadas 29,05.

Con respecto a la variable desmotivación el primer grupo obtuvo 46,69% y el segundo grupo 43,52 manteniendo la tendencia de valores superiores en las maestras de escuelas privadas sobre las maestras de escuelas públicas. No así en el variable mal afrontamiento en donde las maestras de escuelas públicas obtuvieron un valor superior, siendo este de 30,52 y en maestras de escuelas privadas 27,25.

3.5. Comparación entre las variables del instrumento ED-6 y datos sociodemográficos en la muestra total.

Se pudo observar como lo demuestra la **Tabla 3.4** que las maestras que NO tienen hijos tienen un mayor nivel de ansiedad 75,0, depresión 43,9 y desmotivación 48,2.

Tabla 3.4. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica Tiene Hijos.

¿Tiene hijos?		Media	Desv. típ.
Si	Ansiedad	65,8	18,1
	Depresión	38,8	10,7
	Desmotivación	44,2	9,7
No	Ansiedad	75,0	14,3
	Depresión	43,9	8,5
	Desmotivación	48,2	7,2

*Prueba U de Mann Whitney

Tabla 3.5. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica es sostén de familia.

¿Es sostén de familia?		Media	Desviación estándar
Si	Ansiedad	63,5	17,6
	Depresión	38,0	10,5
	Mal_Afrontamiento	30,3	7,4
No	Ansiedad	72,1	16,7
	Depresión	41,8	10,1
	Mal_Afrontamiento	27,6	7,3

*Prueba U de Mann Whitney

En la **Tabla 3.5.** Se comprueba que las maestras que no son sostén de familia tienen un mayor nivel de ansiedad 72,1 y depresión 41,8. En cambio dio como dato significativo que las maestras que si son sostén de familia el valor en la variable mal afrontamiento ha sido superior 30,3 en comparación con las que no lo son 27,6.

Tabla 3.6. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica zona de residencia.

Zona de residencia		Media	Desviación estándar
Mariano Acosta	Mal_Afrontamiento	29,9	7,3
Ferrari	Mal_Afrontamiento	37,6	8,1
Km 34	Mal_Afrontamiento	28,5	0,7
Merlo	Mal_Afrontamiento	28,1	8,0
Marcos Paz	Mal_Afrontamiento	29,0	5,0
Otras	Mal_Afrontamiento	25,1	5,9

*Prueba Kruskal Wallis

En la **Tabla 3.6** se pudo observar que las maestras que residen en la localidad de Ferrari tienen un mayor nivel de mal afrontamiento siendo el mismo 37,6. Lo sigue el grupo perteneciente a la localidad de Mariano Acosta 29,9. Luego las maestras que residen en Marcos Paz 29,0, las maestras que residen en el Km 34 28,5. Por último las maestras que viven en Merlo obtuvieron un valor de 28,1 y otras 25,1.

Tabla 3.7. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica cantidad de cargo.

Cantidad de cargo	Si trabaja más de un cargo		Media	Desviación Estándar
Dos cargos	Misma institución	Creencias_desadaptativas	35,4	7,1
	Otra institución	Creencias_desadaptativas	35,6	10,9
Tres cargos	Otra institución	Creencias_desadaptativas	45,0	7,5

*Prueba U de Mann Whitney

Con respecto a la variable sociodemográfica cantidad de cargos la **Tabla 3.7** arrojó valores significativos en la variable creencias desadaptativas siendo superior en tres cargos 45,0. De manera decreciente se encontró dos cargos en otra institución 35,6 y por último dos cargos en la misma institución 35,4.

En la **Tabla 3.8** Se pudo evidenciar que la variable sociodemográfica remuneración tiene relación significativa con las variables presiones y desmotivación. Siendo que, las maestras que ganan entre \$ 15000 a \$18000 se encuentran más presionados 27,8 y más desmotivados 40,5, lo sigue el grupo que gana más de \$18000 donde la variable presiones la media fue de 29,7 y desmotivación 42,8.

Tabla 3.8. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica remuneración.

Especifique remuneración que recibís por tu trabajo en forma mensual		Media	Desviación estándar
De \$ 4000 a \$ 7000	Presiones	33,2	3,7
	Desmotivación	49,3	5,1
De \$ 7000 a \$ 10.000	Presiones	32,5	8,0
	Desmotivación	47,5	9,0
De \$ 10000 a \$ 13000	Presiones	34,3	5,7
	Desmotivación	47,6	5,6
De \$ 13000 a \$ 15.000	Presiones	35,2	8,7
	Desmotivación	47,8	9,0
De \$ 15.000 a 18.000	Presiones	27,8	11,0
	Desmotivación	40,5	16,0
Más de \$18.000	Presiones	29,7	7,4
	Desmotivación	42,8	8,7
no contesta	Presiones	30,0	.
	Desmotivación	42,9	.

*Prueba Kruskal Wallis

En la **Tabla 3.9** se pudo comprobar que las maestras que no se han tomado licencia esporádica en los últimos dos años tienen mayores niveles de presiones 33,8 desmotivación 47,7 ansiedad 72,5 y depresión 42,5. En contraste a las que si se tomaron cuyos valores son presiones 28,4, desmotivación 42,3, ansiedad 61,4 y por último depresión 36,1.

Tabla 3.9. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica licencia esporádica en los últimos dos años.

Ha tomado licencia esporádica en los últimos dos años		Media	Desviación estándar
Si	Presiones	28,4	8,4
	Desmotivación	41,3	10,6
	Ansiedad	61,4	17,4
	Depresión	36,1	11,6
No	Presiones	33,8	6,6
	Desmotivación	47,7	7,3
	Ansiedad	72,5	16,4
	Depresión	42,5	8,7

*Prueba U de Mann Whitney



Tabla 3.10 Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica antigüedad en la docencia.

Antigüedad en la docencia		Media	Desviación estándar
De 1 a 4 años	Desmotivación	50,0	5,3
de 5 a 9 años	Desmotivación	45,3	9,0
de 10 a 14 años	Desmotivación	45,1	7,3
de 15 a 20 años	Desmotivación	42,2	12,8
21 o más	Desmotivación	42,6	9,5

*Prueba Kruskal Wallis

La **Tabla 3.10** muestra la relación entre años de antigüedad y la variable desmotivación. Teniendo un valor superior en la opción de 1 a 4 años cuya media es 50,0. Lo sigue de 5 a 9 años con un valor de 45,3, luego de 10 a 14 años 45,1. De forma decreciente lo sigue la opción 21 años a o más 42,6 y por último de 15 a 20 años cuya media es 42,2.

En la **Tabla 3.11** queda expresado que la variable sociodemográfica realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar tiene relación significativa con depresión y ansiedad. Arrojando que las maestras que SI lo realizan tiene mayores niveles de ansiedad 73,4 en contraposición a las que NO realizan 63,3 y de depresión 42,7 en contraste a las que NO realizan 37,5.

Tabla 3.11. Resultados de la relación entre las variables del instrumento ED-6 con la variable sociodemográfica realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar.

Realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar		Media	Desviación estándar
Si	Ansiedad	73,4	14,7
	Depresión	42,7	7,9
No	Ansiedad	63,3	18,7
	Depresión	37,5	11,7

*Prueba U de Mann Whitney

3.6. Comparación de las variables sociodemográficas según ámbito educativo, público y privado con las variables del instrumento ED-6

Se realizó un resumen de prueba de hipótesis mediante la prueba U de Mann-Whitney y la Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en relación a las variables sociodemográficas e implicancia en el cargo docente: estado civil, tiene hijos, sostén de familia, cantidad de remuneración que recibe, licencia en los dos últimos años, licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años, realiza

alguna actividad que se asocie a su bienestar. Dichas variables se compararon con las variables del instrumento ED-6: ansiedad, depresión, desmotivación, mal afrontamiento, creencias desadaptativas y presiones. Se obtuvieron diferencias significativas en los siguientes grupos y variables:

Tabla 3.12. Prueba de Krustal-Wallis para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica estado civil.

ED-6	Grupo estado civil	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	sig
Ansiedad	Soltero	68,63	14,96	0,013*	71,75	17,25	0,552*
	Convive/ Pareja de hecho	53,36	19,43		77,20	15,27	
	Casado	64,64	17,34		74,14	13,75	
	Separado	49,57	11,40		70,67	21,18	
	Divorciado	78,33	14,74		66,67	14,57	

* hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

En la **Tabla 3.12**, Se observa que la variable estado civil tiene diferencias significativas en el ámbito público con la variable ansiedad, quedando expresado que para el grupo de divorciados los mismos tienen un valor más elevado que el resto del grupo, siendo la media de 78,33.

Tabla 3.13. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica ¿Es sostén de familia?

ED-6	¿Es sostén de familia?	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	Sig
Mal Afrontamiento	SI	41,46	10,03	0,263*	44,96	7,46	0,027*
	NO	43,90	9,16		49,97	8,55	
Desmotivación	SI	44,26	11,55	0,024*	50,59	5,87	0,007*
	NO	50,24	8,63		54,24	7,01	

* hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

En la **Tabla 3.13** queda de manifiesto que para la variable sostén de familia hay diferencia significativa con mal afrontamiento y desmotivación. Siendo que las maestras que no son sostén de familia tienen una media mayor en el ámbito privado, en cambio en el ámbito público no se encontraron diferencias significativas con mal afrontamiento.

Por otro lado la variable desmotivación si presentó diferencias significativas en los dos ámbitos educativos, en la cual las maestras que no son sostén de familia tiene un valor más alto en el ámbito privado.

Tabla 3.14. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica ¿Tiene hijos?

ED-6	¿Tiene hijos?	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	Sig
Ansiedad	SI	59,57	17,75	0,006*	73,77	15,38	0,719*
	NO	75,27	12,95		74,84	15,31	
Depresión	SI	35,08	11,68	0,000*	43,25	7,21	0,816*
	NO	46,00	5,29		42,63	9,78	
Presiones	SI	30,72	8,41	0,032*	37,50	7,18	0,559*
	NO	36,55	7,46		38,58	7,68	
Desmotivación	SI	45,68	11,19	0,024*	53,00	6,99	0,214*
	NO	53,18	4,14		51,89	6,45	

* hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

En la **Tabla 3.14**, se ve que para la pregunta tiene hijos, se presenta diferencias significativas con las variables ansiedad, depresión, presiones y desmotivación para el ámbito público. Obteniéndose valores más altos para las maestras que NO tienen hijos. En cambio dichas variables del instrumento no tienen diferencias significativas en el ámbito privado.

Tabla 3.15. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica Ha tomado licencia esporádica en los últimos dos años.

ED-6	Ha tomado licencia esporádica en los últimos dos años	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	Sig
Desmotivación	SI	44,36	11,53	0,003*	50,64	6,64	0,255*
	NO	52,09	6,45		53,22	6,73	

* hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

En la **Tabla 3.15** se puede observar que la pregunta ha tomado licencia esporádica en los últimos dos años tiene diferencias significativas con la variable desmotivación en el ámbito público. Obteniéndose valores más altos en el grupo que respondió por NO. En cambio en el ámbito privado no hubo significación alguna.

Tabla 3.16. Prueba de Krustal-Wallis para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica Ha tomado licencia esporádica en los últimos dos años.

ED-6	Especifique remuneración que recibís por tu trabajo de forma mensual	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	Sig
Creencias Desadaptativas	De \$ 4000 a \$ 7000	38,00	11,00	0,945*	38,50	7,81	0,022*
	De \$ 7000 a \$ 10.000	33,75	6,41		38,76	7,54	
	De \$ 10000 a \$ 13000	35,38	6,46		38,36	7,64	
	De \$13000 a \$ 15.000	38,63	10,18		41,75	8,59	
	De \$ 15.000 a 18.000	33,67	14,39		33,58	12,64	
	Más de \$18.000	35,36	8,97		36,56	7,88	
	no contesta	37,00	9,30		37,00	6,99	

* hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

En la **Tabla 3.16** queda expresado con respecto a la remuneración que recibe por su trabajo, que existen diferencias significativas con la variable creencias desadaptativas en el ámbito privado. Quedando en evidencia que las maestras que ganan de \$ 13000 a \$15.000 tienen valores más alto en la media que el resto del grupo.

Tabla 3.17. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica; Ha tomado licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años:

ED-6	Ha tomado licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	Sig
Depresión	SI	32,00	11,25	0,026*	35,40	8,50	0,021*
	NO	38,60	11,34		43,53	7,92	
Desmotivación	SI	40,88	5,81	0,000*	49,20	5,22	0,177*
	NO	49,00	11,20		53,08	6,79	

En la **Tabla 3.17** se observa que la pregunta ha tomado licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años ha dado diferencias significativas con respecto a las variables depresión y desmotivación. Por un lado la variable depresión fue significativa la diferencia en ambos ámbitos siendo superior la media en la respuesta NO del grupo de maestras de escuelas privadas. En cambio la variable desmotivación solo ha sido significativa en el ámbito público en donde la media de la respuesta NO ha sido más elevada.

Tabla 3.18. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes de los valores entre el grupo de maestras de escuelas públicas y privadas y la variable sociodemográfica; Realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar.

ED-6	Realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar	Pública			Privada		
		Media	Desvío	Sig	Media	Desvío	Sig
Ansiedad	SI	66,61	12,75	0,078*	77,86	14,36	0,04*
	NO	59,83	20,03		68,07	15,89	

* hay diferencia significativa ($p < 0,05$)

En la **Tabla 3.18** queda reflejado que la pregunta realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar tiene diferencias significativas con la variable ansiedad en el ámbito privado. Arrojando valores más altos en la opción SI. En cambio no hubo diferencia significativa en el grupo de las maestras de escuelas públicas.

3.7. Correlaciones entre las variables

Tabla 3.19 Correlación entre las variables del instrumento ED-6 Cantidad de horas que trabaja por semana y Edad/ Grupo etario en la muestra total.

Variable	Significativo (bilateral)	Coefficiente Rho de Spearman
Cantidad de horas que trabaja por semana		
Desmotivación	0,026	-0,196*
Edad/ Grupo etario		
Desmotivación	0,016	-0,210*

*La correlación es significativa en el nivel $p < 0,05$ (bilateral)

En la **Tabla 3.19** queda reflejado la relación entre cantidad de horas que trabaja por semana con desmotivación cuyo valor significativo es 0,026 obteniendo un coeficiente de correlación de -0,196. Esto significa que, a mayor cantidad de horas trabajadas, menos desmotivada se encuentran las maestras. Por otro lado la variable edad / grupo etario también se encuentra relacionado con desmotivación, dando como valor significativo 0,016 con un coeficiente de correlación de -0,210. Esto implicaría que a mayor edad menos desmotivado se encuentran las maestras.



Tabla 3.20 Correlación entre las variables del instrumento ED-6 Cantidad de horas que trabaja por semana y Edad/ Grupo etario por ámbitos educativos.

Ámbito Educativo	Variable	Significativo (bilateral)	Coefficiente Rho de Spearman
Público	Cantidad de horas que trabaja por semana		
	Ansiedad	0,046	-0,248*
Privada	Edad/ Grupo etario		
	Creencias desadaptativas	0,028	-0,271*

*La correlación es significativa en el nivel $p < 0,05$ (bilateral).

Como se puede apreciar en la Tabla 3.20 la significación (sig bilateral) es menor a 0.05 entonces hay relación entre cantidad de horas que trabaja y edad/ grupo etario con las variables ansiedad y creencias desadaptativas siendo estadísticamente significativa. En otras palabras, hay relación negativa de -0,248 en maestras de escuelas públicas; esto quiere decir, que a mayor cantidad de horas que trabaja, menor ansiedad tiene. Por otro lado en el ámbito privado también existe una relación negativa siendo de -0,271, podemos decir que a mayor edad, menor creencias desadaptativa tienen las maestras.



4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN



En primera instancia y teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo de investigación, se pudo comprobar como lo indica la **Tabla 3.2 y Tabla 3.3** que las maestras de la muestra total y por ámbitos educativos tienen una elevada puntuación en la variable ansiedad. Esto implicaría que las mismas podrían tener una tendencia hacia el estrés. Según Rodow (1999) la ansiedad vendría a ser una de las principales características del estrés en el docente. La ansiedad se desencadena cuando algunos docentes por sus deficiencias y personalidad, no pueden responder a situaciones conflictivas, desarrollando estados de ansiedad basados en el temor o la creencia de la incapacidad para enfrentar estas situaciones.

Esta posibilidad de tendencia, coincide con un estudio realizado por Kornblit, Mendes y Di Leo (2004) en Buenos Aires, Argentina; de 97 profesores de secundarias públicas que describieron los principales problemas de salud que preocupaban a los docentes en general en relación a su trabajo, más de la mitad mencionó el estrés.

También se puede cotejar estos resultados con un relevamientos realizados por gremios docentes, públicos y privados, donde ha quedado en evidencia que más del 30% de las consultas médicas entre el 2010 y 2014 fueron por problemas “psicosociales” (Debesa, 2010; El observador del Litoral, 2014; Télam, 2013) . La docencia se considera una profesión de riesgo: el estrés ocupa el primer lugar entre las enfermedades que padecen los maestros y supera a los trastornos en la voz, que históricamente mantenían el primer lugar (Debesa, 2010).

Por otro lado se pudo comprobar a través del análisis estadístico que, tanto la hipótesis general como las específicas fueron rechazadas en esta tesina arrojando datos totalmente opuestos. En la **Tabla 3.3**, en la comparación según el ámbito educativo, las maestras de escuelas privadas tienen valores superiores estadísticamente significativos en cada una de las variables del instrumento exceptuando la variable mal afrontamiento en donde las maestras de escuelas públicas obtuvieron valores mayores. Esto potenciaría la posibilidad de estrés en las maestras de escuelas privadas, siendo concordante con el trabajo llevado adelante por Sindicato Argentino de Docentes Privados SADOP (2010), donde expresaron que de un total de 363 docentes, el 47% dijo haber padecido estrés en el último año y el 87% considera que está relacionado con su profesión. El estrés se vincula con sensaciones de frustración por problemas de los alumnos y principalmente, por la presión que reciben de las autoridades.



También en el trabajo de investigación SADOP (2010), referencia a los malestares que padecieron los docentes privados durante el último año, demostrando que un 67% de los docentes padeció fatiga, cansancio y desánimo sin causa que lo justifique, un 64% tuvo dolores de cabeza, un 59% tuvo dolores musculares, de huesos y articulaciones, y un 56% padeció nerviosismo o mal humor.

En relación con lo mencionado anteriormente, el 74,9% de los docentes que tuvieron dolores de cabeza lo vincularon con su trabajo; reconocimiento que asciende al 78% para el caso de los que padecieron fatiga, cansancio y desánimo, y alcanza al 80,3% del colectivo para los casos en que sufrieron dolores musculares, huesos y articulares .

En sus discursos los docentes cuentan que se sienten desbordados por las múltiples exigencias de su trabajo, que les provocan sentimientos de angustia, frustración, desgano, y desinterés.

Será necesario por parte de directivos, dueños de los establecimientos educativos y el sistema educativo en general, contemplar y rever la jornada laboral de las maestras de escuelas privadas teniendo en cuenta aquellos factores que desgastan o corrompen la labor diaria. Factores tales como actividades extras que le son exigidas por su empleador, como ir a misa, asistir a las fiestas patronales, participación en las actividades religiosas de la comunidad educativa, preparar a los alumnos para la primera comunión.

Otros factores como estar de pie toda la clase, forzar la voz, mantener posturas inadecuadas, lugares ruidosos, presiones que sienten por parte de las autoridades de la escuela, cuestionamiento que reciben de los padres.

Todo ello debe ser tenido en cuenta en pos de una mejora en la calidad de la enseñanza, siempre considerando que la función del docente es ser formadores de sujetos, instruir al ciudadano, fomentar una sociedad civilizada; y para cumplir con tal finalidad el educador debe gozar de cierto confort, equilibrio y bienestar. Tratando de dignificar y valorar las condiciones de trabajo y la acción que lleva adelante.

Por otro lado se describen las variables sociodemográficas y su relación significativa con las variables del instrumento ED-6 en la muestra total.

Con respecto a la remuneración en la **Tabla 3.8** se pudo observar que las maestras que ganaban entre \$ 15000 y \$ 18000 más presiones y desmotivación tenían. Esto puede deberse a las exigencias por parte del establecimiento educativo o la demanda de los



padres. También a la multiplicidad de funciones que debe desenvolver el docente. En esta línea Amador Velázquez et al. (2014) sostienen que el docente tiende a asumir una actitud negativa, debido a los roles, exigencias y funciones que debe asumir.

En cuanto a la variable sociodemográfica licencia esporádica en los últimos dos años, la **Tabla 3.9** arrojó como resultado que las maestras que no se tomaron tal licencia tienen mayor nivel de ansiedad y depresión. Estos datos son análogos con el estudio de investigación de SADOP (2010), al analizar las entrevistas, se destacan las presiones que sienten los docentes por parte de las autoridades de la escuela al momento de tomarse una licencia. En relación a esto dicen que se sienten “perseguidos”, ya sea para que no se tomen licencia o para que presenten los papeles necesarios y sienten temor a perder el empleo.

A su vez en la variable sociodemográfica antigüedad en la docencia en la **Tabla 3.10** se pudo observar que las maestras que menos antigüedad tenían, más desmotivadas se encontraban. Esto puede deberse a la falta de vocación, a la elección de la carrera como salida laboral inmediata. También debido al salario inadecuado y al volumen de trabajo Orama Viera et al. (2007), que puede impactar en el desenvolvimiento del educador.

Como dato contradictorio se pudo encontrar en la **Tabla 3.4** que las maestras que no tienen hijos tienen mayores niveles de ansiedad, depresión y desmotivación. Siendo que quizás se puede suponer que las maestras que cumplen otra función o rol, el mismo demandaría mayores exigencias y obligación y por ende mayor nivel de estrés. Si se sigue esta línea, podríamos decir que las docentes soportarían una doble invisibilidad: la invisibilidad del trabajo docente que realizan en sus casas y la invisibilidad del trabajo doméstico común a todas las trabajadoras mujeres (SADOP, 2010).

De la misma manera en la **Tabla 3.5** se pudo observar que las maestras que no son sostén de familia tienen un mayor nivel de ansiedad y depresión. Esto sería concordante con lo anteriormente expuesto.

También como dato paradójico se pudo distinguir en la **Tabla 3.11** que las maestras que realizaban alguna actividad que se asocie al bienestar obtuvieron valores mayores en ansiedad y depresión.

Por otro lado y teniendo en cuenta los factores sociodemográficos y cargo docente que tendrían implicancia con el aumento del nivel de estrés en las maestras de los



diferentes ámbitos educativos, algunos de ellos son, maestras de escuelas públicas: estado civil siendo las divorciadas las más afectadas, las maestras que NO son sostén de familia, las que tienen hijos, las que NO se tomaron licencia esporádica en los últimos dos años y las que NO se tomaron licencia continua por más de tres meses en los últimos dos años. Por otro lado en las maestras de escuelas privadas los factores que influyen son: NO ser sostén de familia, la remuneración, NO tomarse licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años y realizar alguna actividad que se asocie a su bienestar.

También como dato relevante que las variables del instrumento ED-6 que mayor significancia y relación han tenido con las variables sociodemográficas, fueron la ansiedad, la depresión y la desmotivación. Este dato ha sido concordante en la muestra total como así también por ámbitos educativos. Dato que sería análogo al concepto que sostiene Ivancevich (1989) quien explicita que las manifestaciones psicológicas del estrés incluyen depresión, ansiedad, agotamiento nervioso, desorientación, sentimientos de inadecuación, pérdida de la autoestima, menor tolerancia a la ambigüedad, apatía, pérdida de la motivación y aumento en la irritabilidad.

Por último quedó en evidencia en la **Tabla 3.19** que, a mayor cantidad de horas que trabajan por semana y a mayor edad menos desmotivación tiene la maestra (correlaciones negativas). Esto sería inverso al estudio de investigación llevado adelante por Noor y Zainuddin (2011), en su muestra encontraron que las maestras mayores experimentaban más agotamiento emocional que los maestros más jóvenes. También Oramas (2013) constató una relación directa entre la edad y el estrés laboral.

A modo de cierre, en esta tesina se deja planteada posibles intervenciones que repercutan a favor de la integridad y salud del educador. Para ello se propone actividades que ya han tenido registros de un impacto positivo, en donde se pudo observar la efectividad y así poder contrarrestar el malestar que aqueja a las maestras de escuelas primarias.

Se tendrá en cuenta la puesta en práctica de Mañas Mañas et al. (2011), los cuales examinaron la eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness cuyo objetivo fue reducir los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en un grupo de profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los análisis estadísticos corroboraron la reducción significativa de los niveles de estrés docente y de



los días de baja laboral por enfermedad, así como también en tres de las seis dimensiones que evalúan la Escala ED-6 (presiones, desmotivación y mal afrontamiento) en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

También se considera pertinente la necesidad de fomentar una mirada comprensiva y reflexiva en la implementación de políticas educativas que revaloricen el accionar del docente a través de la mejora en el salario, evitando el excedente de matrícula por sección o grado, incitando a los padres que sean actores más comprometidos y responsables en el seguimiento de la construcción del educando, dignificando la estructura edilicia y generando creaciones de nuevas escuelas, para que dichos docentes se sientan más satisfechos en la realización de su labor en un ambiente acorde, donde se den las condiciones para ocuparse, de manera eficaz, en el desenvolvimiento de su rol.

El gran deseo es que no solamente quede evidenciado como algo meramente de estudio de investigación científico académico, sino que sea como punto de partida la toma de consciencia por parte de nuestros gobernantes, que este malestar está inmerso y sostenido en la escuela y es necesario que puedan trasladarse a la praxis herramientas que permitan fortalecer y mejorar la labor del docente.

Resulta difícil comparar esta investigación llevada a cabo con otros estudios realizados con una población equivalente, debido a las pocas investigaciones que se han realizado en zonas pertenecientes al conurbano bonaerense.

Los límites del estudio contemplan el hecho de que la selección de la muestra debería haber sido más abarcativa permitiendo una investigación que incluya el estudio de maestras provenientes de un número mayor de establecimientos pertenecientes al conurbano bonaerense. También se puede presentar como limitación, el no haber tenido en cuenta las exigencias administrativas y burocráticas a las que se someten hoy a los docentes de las escuelas, como por ejemplo, la realización de la planificación, el porcentaje de asistencias, las correcciones, planillas de seguimiento del alumnado, notificaciones en los cuadernos de comunicado, el registro de notas parciales, etc. Exigencias burocráticas que producen presiones en el docente y aumentarían su nivel de estrés. Estas cuestiones enunciadas fueron investigadas y destacadas por Vadalá (2013), quien en su estudio registró que la multiplicidad de tareas y las exigencias del sistema educativo son factores que afectan al docente.



Otra de las dificultades que se encontraron en el momento de realización del trabajo de campo fue la poca predisposición en el completamiento de los protocolos de las maestras de escuelas privadas, no así de las maestras de escuelas públicas quienes en breve periodo de tiempo llenaron las planillas correspondientes. Finalmente otra limitación que solo se tuvo en cuenta a las mujeres en esta investigación.

Entre dichas contrariedades que se encontraron en las **Tablas 3.4, 3.5, 3.11, 3.12** y en las limitaciones que se enunciaron, se deja la puerta abierta para futuras investigaciones que puedan arribar en profundidad a las variables ofrecidas.

A partir de lo enunciado se hace inminente la necesidad de implementar políticas públicas que consideren dicha problemática y se orienten a la prevención y concientización del estrés como fuente de desgaste y de graves problemas de salud en los docentes. El trabajo interdisciplinario desde las diferentes áreas (educación, laboral, seguridad, justicia, salud, social) de la municipalidad de Merlo pueden resultar de gran ayuda para prevenir esta problemática que aqueja de manera constante y permanente a la mayoría de las maestras que actualmente integran establecimientos pertenecientes a dicho municipio.



5. ANEXOS



5.1. Anexo 1. Instrumento ED-6

	Escala de Estrés docente ED-6
	<u>Facultad de Psicología y Relaciones Humanas</u>
	Universidad Abierta Interamericana

Te invitamos a que formes parte de un trabajo de investigación de la Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas en donde se estudiará el estrés en docentes de escuelas primarias públicas y privadas. La información brindada es anónima y confidencial, sus datos no serán difundidos. Los resultados de la misma serán utilizados solo para fines académicos- científicos. Muchas gracias por su colaboración

Instrucciones: A continuación va a encontrar una serie de afirmaciones acerca de las cuales usted debería mostrar su acuerdo en una escala de cinco números de forma que el 1 indicará el máximo acuerdo y el 5 el total desacuerdo, marcando con un círculo el número que usted considere; utilice los números intermedios de forma adecuada. Recuerde que no existen contestaciones buenas o malas, por lo cual sea sincero.

		Total acuerdo desacuerdo				
1	Me cuesta tranquilizarme tras los contratiempos laborales	1	2	3	4	5
2	Recurso al consumo de sustancias (tilo, fármacos, etc.) para aliviar mi malestar.	1	2	3	4	5
3	Al pensar en el trabajo me pongo intranquilo.	1	2	3	4	5
4	Me paso el día pensando en cosas del trabajo.	1	2	3	4	5
5	Me acelero con cuestiones laborales que realmente no son tan urgentes.	1	2	3	4	5
6	En muchos momentos de la jornada laboral me noto tenso.	1	2	3	4	5
7	La tensión del trabajo está alterando mis hábitos de sueño.	1	2	3	4	5
8	Me perturba estar expuesto a cambios en el trabajo sobre los que no tengo ningún control.	1	2	3	4	5
9	Me cuesta concentrarme cuando me pongo a trabajar	1	2	3	4	5
10	La tensión laboral hace que visite el baño con más frecuencia de la normal.	1	2	3	4	5
11	Creo que los problemas laborales están afectando mi estado de salud físico.	1	2	3	4	5
12	Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración.	1	2	3	4	5
13	Hay tareas laborales que afronto con temor.	1	2	3	4	5
14	Debería de actuar con más calma en las tareas laborales.	1	2	3	4	5
15	En la escuela se dan situaciones de tensión que hacen que me entren sudores fríos.	1	2	3	4	5
16	Los problemas laborales me ponen agresivo.	1	2	3	4	5
17	Pierdo fácilmente la paciencia con las cosas del trabajo.	1	2	3	4	5



18	La tensión en el trabajo está alterando mis hábitos alimenticios.	1	2	3	4	5
19	En la escuela se dan situaciones de tensión que hacen que se me acelere el pulso.	1	2	3	4	5
20	A menudo siento ganas de llorar	1	2	3	4	5
21	Me entristezco demasiado ante los problemas laborales	1	2	3	4	5
22	Tiendo a ser pesimista ante los problemas del trabajo	1	2	3	4	5
23	Me siento triste con más frecuencia de lo que era normal en mí.	1	2	3	4	5
24	Me cuesta trabajo luchar por la vida.	1	2	3	4	5
25	Tengo la sensación de estar desmoronándome	1	2	3	4	5
26	Siento que los problemas en el trabajo me debilitan.	1	2	3	4	5
27	Me falta energía para afrontar la labor del docente.	1	2	3	4	5
28	A veces veo el futuro sin ilusión alguna.	1	2	3	4	5
29	A veces pienso que el mundo es una basura.	1	2	3	4	5
30	Creo que no hay buenos o malos docentes, sino buenos o malos alumnos.	1	2	3	4	5
31	Me pagan por enseñar no por formar personas.	1	2	3	4	5
32	Lo mejor de la enseñanza son las vacaciones.	1	2	3	4	5
33	El salario del docente es muy poco motivador.	1	2	3	4	5
34	Socialmente se valora muy poco nuestro trabajo.	1	2	3	4	5
35	Creo que los problemas de la enseñanza no tienen arreglo.	1	2	3	4	5
36	Incluir alumnos con necesidades educativas especiales en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto.	1	2	3	4	5
37	Ser docente tiene más desventajas que ventajas.	1	2	3	4	5
38	La política educativa pide mucho a cambio de poco.	1	2	3	4	5
39	La mayoría de los padres no asumen su responsabilidad en materia escolar.	1	2	3	4	5
40	La evaluación que los alumnos puedan hacer del docente la considero poco fiable.	1	2	3	4	5
41	La mayoría de los padres exigen al docente más de lo que éste puede dar.	1	2	3	4	5
42	Realizar Adaptaciones Curriculares me resulta difícil.	1	2	3	4	5
43	A medida que avanza la jornada laboral siento más necesidad de que ésta acabe.	1	2	3	4	5
44	En mis clases hay buen clima de trabajo. *	1	2	3	4	5
45	Los alumnos responden sin ningún problema a mis indicaciones. *	1	2	3	4	5
46	Hay clases en las que casi empleo más tiempo en reñir que en explicar.	1	2	3	4	5
47	Acabo las jornadas de trabajo extenuado.	1	2	3	4	5
48	Se me hace muy duro terminar la clase.	1	2	3	4	5
49	A algunos alumnos lo único que les pido es que no me molesten mientras enseñe a los demás.	1	2	3	4	5
50	Me siento desbordado por el trabajo.	1	2	3	4	5
51	A veces trato de eludir responsabilidades.	1	2	3	4	5
52	Creo la mayoría de mis alumnos me consideran un docente excelente. *	1	2	3	4	5
53	Me siento quemado por este trabajo.	1	2	3	4	5
54	Mi trabajo contribuye a la mejora de la sociedad. *	1	2	3	4	5
55	Estoy lejos de la autorrealización laboral.	1	2	3	4	5
56	He perdido la motivación por la enseñanza.	1	2	3	4	5
57	En igualdad de condiciones económicas cambiaría de trabajo.	1	2	3	4	5
58	Conservo en muchos aspectos la ilusión del principiante. *	1	2	3	4	5
59	Pocas cosas me hacen disfrutar en este trabajo.	1	2	3	4	5
60	Ante muchas de mis tareas laborales me inunda el desgano.	1	2	3	4	5
61	Los padres me valoran positivamente como docente *	1	2	3	4	5
62	Estoy bastante distanciado del ideal de docente con el que comencé a ejercer	1	2	3	4	5
63	El trabajo me resulta monótono.	1	2	3	4	5
64	Los malos momentos personales de los alumnos me afectan personalmente.	1	2	3	4	5
65	Considero el reciclaje profesional un aspecto imprescindible en este trabajo *	1	2	3	4	5



66	Me animo fácilmente cuando estoy triste. *	1	2	3	4	5
67	El aula (o las aulas) en la que trabajo me resulta acogedora. *	1	2	3	4	5
68	Siempre me he adaptado bien a los cambios que me han surgido en el trabajo.*	1	2	3	4	5
69	Mis relaciones con los “superiores” son difíciles.	1	2	3	4	5
70	La organización de la escuela me parece buena. *	1	2	3	4	5
71	Mis compañeros cuentan conmigo para lo que sea. *	1	2	3	4	5
72	Resuelvo con facilidad los problemas del trabajo. *	1	2	3	4	5
73	Mis relaciones sociales fuera de la escuela (familia, pareja, amigos, etc.) son muy buenas. *	1	2	3	4	5
74	Dispongo de los medios necesarios para ejercer mi labor como yo quisiera. *	1	2	3	4	5
75	El trabajo afecta negativamente otras facetas de mi vida.	1	2	3	4	5
76	Afronto con eficacia los problemas que a veces surgen con los compañeros. *	1	2	3	4	5
77	Busco ayuda o apoyo cuando tengo problemas laborales. *	1	2	3	4	5



5.2. Anexo 2 Datos Socio- Demográficos

	Escala de Estrés docente ED-6
	<u>Facultad de Psicología y Relaciones Humanas</u>
	Universidad Abierta Interamericana

Datos Socio- Demográficos

A. Edad: _____

B. Género:

1. Femenino
 2. Masculino
 3. Otros _____

C. Estado Civil:

1. Soltero
 2. Convive/ pareja de hecho.
 3. Casado
 4. Separado
 5. Divorciado
 6. Viudo.

D. ¿Tiene hijo/s?

1. SI 2. NO

D.1 Si contestaste SÍ, ¿Cuántos? _____

E. ¿Es sostén de familia?

1. SI 2. NO

F. Zona de residencia:

1. Mariano Acosta
 2. Ferrari
 3. Km 34
 4. Merlo
 5. Marcos Paz
 6. Otras

G. Ámbito al que pertenece la institución educativa:



Pública

Privada

H. Cantidad de cargo:

Un cargo

Dos cargos

Tres cargos.

H.1 Si trabaja más de un cargo:

Misma institución

Otra institución

H.2 Especifique:

Cargo titular

Cargo provisional

Cargo suplente.

Cargos combinados, ¿Cuáles? _____

I. Especifique remuneración que recibís por tu trabajo en forma mensual

Hasta \$ 4000

De \$ 4000 a \$ 7000

De \$ 7000 a \$ 10.000

De \$ 10000 a \$ 13000

De \$13000 a \$ 15.000

De \$ 15.000 a 18.000

Más de \$18.000

J. Ha tomado licencia esporádica en los últimos dos años:

SI

2. NO

J.1 Ha tomado licencia de manera continua por más de tres meses en los últimos dos años:

SI

NO

K. Antigüedad en la docencia:

De 1 a 4 años

de 5 a 9 años.



3. de 10 a 14 años

4. de 15 a 20 años

5. 21 o más.

L. Cantidad de alumnos que tiene a cargo por día:

1. 20 a 29

2. 30 a 39

3. 40 a 49

4. 50 a 59

5. 60 o más.

L.1 Los alumnos que tiene a su cargo pertenecen a:

1. Primer ciclo

2. Segundo ciclo

3. Ambos ciclos

M. Cantidad de horas que trabaja por semana: _____

M.1 Cantidad de horas que trabaja extra escolar: _____

N. ¿Realiza alguna actividad que se asocie a su bienestar?

1. SI

2. NO

N.1 Si contesta SI, indica cuál: _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



5.3. Anexo 3. Dimensiones del instrumento ED-6

Tabla 5.1: subescala “Ansiedad”.

Factor “Ansiedad”		
N ítems: 19		
Coefficiente Alfa: 0.8920		
Items		ID
1	Me cuesta tranquilizarme tras los contratiempos laborales	0,5430
3	Recurso al consumo de sustancias (tila, fármacos, etc.) para aliviar mi malestar.	0,3919
10	Al pensar en el trabajo me pongo intranquilo.	0,5845
16	Me paso el día pensando en cosas del trabajo.	0,3683
24	Me acelero con cuestiones laborales que realmente no son tan urgentes.	0,4109
31	En muchos momentos de la jornada laboral me noto tenso.	0,5939
40	La tensión del trabajo está alterando mis hábitos de sueño.	0,5650
41	Me perturba estar expuesto a cambios en el trabajo sobre los que no tengo ningún control.	0,3932
44	Me cuesta concentrarme cuando me pongo a trabajar	0,3704
47	La tensión laboral hace que visite el baño con más frecuencia de la normal.	0,5617
48	Creo que los problemas laborales están afectando mi estado de salud físico.	0,6190
53	Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración.	0,6895
57	Hay tareas laborales que afronto con temor.	0,5158
71	Debería de actuar con más calma en las tareas laborales.	0,4698
75	En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que me entren sudores fríos.	0,5067
81	Los problemas laborales me ponen agresivo.	0,6302
86	Pierdo fácilmente la paciencia con las cosas del trabajo.	0,5734
87	La tensión en el trabajo está alterando mis hábitos alimenticios.	0,5047
93	En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que se me acelere el pulso.	0,6170



Tabla 5.2.: subescala “Depresión

Factor “Depresión” N ítems:10 Coeficiente Alfa: 0.8410		
Items		ID
2	A menudo siento ganas de llorar	0,3848
11	Me entristezco demasiado ante los problemas laborales	0,5672
12	Tiendo a ser pesimista ante los problemas del trabajo	0,6043
18	Me siento triste con más frecuencia de lo que era normal en mí.	0,6032
25	Me cuesta trabajo tirar por la vida.	0,4922
32	Tengo la sensación de estar desmoronándome	0,6704
72	Siento que los problemas en el trabajo me debilitan.	0,5246
79	Me falta energía para afrontar la labor del profeso.	0,5914
84	A veces veo el futuro sin ilusión alguna.	0,6463
90	A veces pienso que el mundo es una basura.	0,3563

Tabla 5.3. subescala “Creencias desadaptativas”.

Factor “Creencias Desadaptativas” N ítems: 12 Coeficiente Alfa: 0.7687		
Items		ID
5	Creo que no hay buenos o malos profesores, sino buenos o malos alumnos	0,3317
9	Me pagan por enseñar no por formar personas.	0,4654
17	Lo mejor de la enseñanza son las vacaciones.	0,3847
23	El salario del profesor es muy poco motivador.	0,3117
28	Socialmente se valora muy poco nuestro trabajo.	0,4205
37	Creo que los problemas de la enseñanza no tienen arreglo.	0,3024
42	Incluir alumnos con N.E.E. en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto.	0,5764
52	Ser profesor tiene más desventajas que ventajas.	0,4772
68	La política educativa pide mucho a cambio de poco.	0,3999
83	La mayoría de los padres no asumen su responsabilidad en materia escolar.	0,4474
92	La evaluación que los alumnos puedan hacer del profesor la considero poco fiable.	0.3880
96	La mayoría de los padres exigen al profesor más de lo que éste puede dar.	0.3695



Tabla 5.4: subescala “Presiones”.

Factor “Presiones” N ítems: 10 Coeficiente Alfa: 0.7763		
Items		ID
4	Realizar Adaptaciones Curriculares me resulta difícil.	0,4927
8	A medida que avanza la jornada laboral siento más necesidad de que ésta acabe.	0,5029
13	En mis clases hay buen clima de trabajo.	0,4152
20	Los alumnos responden sin ningún problema a mis indicaciones.	0,4375
22	Hay clases en las que casi empleo más tiempo en reñir que en explicar.	0,4688
45	Acabo las jornadas de trabajo extenuado.	0,3892
50	Se me hace muy duro terminar el curso.	0,4247
56	A algunos alumnos lo único que les pido es que no me molesten mientras enseñe a los demás.	0,4392
61	Me siento desbordado por el trabajo.	0,4252
62	A veces trato de eludir responsabilidades.	0,4561

Tabla 5.5: subescala “Desmotivación”

Factor “Desmotivación” N ítems: 14 Coeficiente Alfa: 0.8418		
Items		ID
6	Creo la mayoría de mis alumnos me consideran un profesor excelente.	0,3004
7	Me siento quemado por este trabajo.	0,6194
14	Mi trabajo contribuye a la mejora de la sociedad	0,3733
30	Estoy lejos de la autorrealización laboral.	0,5832
39	He perdido la motivación por la enseñanza.	0,6308
43	En igualdad de condiciones económicas cambiaría de trabajo.	0,5675
49	Conservo en muchos aspectos la ilusión del principiante.	0,4601
54	Pocas cosas me hacen disfrutar en este trabajo.	0,6984
65	Ante muchas de mis tareas laborales me inunda la desgana.	0,5420
88	Los padres me valoran positivamente como	0,4000



	profesor.	
89	Estoy bastante distanciado del ideal de profesor con el que comencé a ejercer	0,3979
95	El trabajo me resulta monótono.	0,4883
98	Los malos momentos personales de los alumnos me afectan personalmente.	0,3230
100	Considero el reciclaje profesional un aspecto imprescindible en este trabajo	0,2998

Tabla 5.6: subescala “Mal afrontamiento”

Factor “Mal Afrontamiento” N ítems: 12 Coeficiente Alfa: 0.7398		
Items		ID
19	Me animo fácilmente cuando estoy triste.	0,4016
35	El aula (o las aulas) en la que trabajo me resulta acogedora.	0,2936
55	Siempre me he adaptado bien a los cambios que me han surgido en el trabajo.	0,3167
60	Mis relaciones con los “superiores” son difíciles.	0,3526
64	La organización del centro me parece buena.	0,4996
66	Mis compañeros cuentan conmigo para lo que sea.	0,2846
70	Resuelvo con facilidad los problemas del trabajo.	0,4883
74	Mis relaciones sociales fuera del centro (familia, pareja, amigos, etc.) son muy buenas.	0,3897
78	Dispongo de los medios necesarios para ejercer mi labor como yo quisiera.	0,4095
80	El trabajo afecta negativamente otras facetas de mi vida.	0,3320
94	Afronto con eficacia los problemas que a veces surgen con los compañeros.	0,3686
97	Busco ayuda o apoyo cuando tengo problemas laborales.	0,4095



6. BIBLIOGRAFÍA



Administración de Seguridad y Salud Ocupacional – OSHA. (2008). Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Recuperado de <http://osha.europa.eu/about>.

Albanesi. S., Bortoli. M y Tifner. S. (2006). *Aulas que enferman. Psicología y Salud*, 16, 179-185.

Amador Velázquez, R., Rodríguez García, C., Serrano Díaz, J., Olvera Rodríguez, J.A, y Martínez Ávila, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Medicina, salud y sociedad*, 13(7), 119-141.

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *PEARLMAN, Mary, y otros: Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: BID-PREAL*.

Anderson, M. B. G., y Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(5), 109-132.

Ayuso Marente, J.A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1681-5653). Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>

Bernardo, J., y Caldero, J. F. (2000). Investigación cuantitativa (4); Métodos no experimentales. *J. Bernardo, y JF Caldero, Aprendo a investigar en educación (77-93). Madrid: RIALP, SA*.

Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (5), 370-376.

Bradley, K. (2014). Educators' positive stress responses: Eustress and psychological capital (Doctor of Education). Chicago, Illinois: DePaul University. Recuperado de http://via.library.depaul.edu/soe_etd/66

Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 197-209.

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527784.003>

Castro Velándrez, P. (2008). *El estrés docente en los profesores de escuela pública*. Tesis de Maestría en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Castro, J.A. (2004). *El estrés laboral en el profesorado femenino y masculino de E.S.O y Bachillerato: sus dimensiones, sus relaciones con otros factores psicológicos y valoración de la eficacia de un procedimiento de intervención con seguimiento*. Recuperado de



http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/salud/contenidos/EstudiosYE estadisticas/EstresProfesorado/1171885214766_estres_en_el_profesoradox1x.pdf.

Chueca Olalla, A. (2013). *Estilos de enseñanza y afrontamiento del estrés docente en Educación Infantil: análisis experimental y propuesta de intervención práctica* (Tesis de grado en Educación Infantil). Universidad de Valladolid, España.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial McGRAW-HILL.

Cox, T., y Rial-González, E. (2003). *El estrés laboral: panorámica europea*. Madrid: Centro Temático de la Agencia Europea sobre Buenas Prácticas, Sistemas y Programas/Instituto de Trabajo, Salud y Organizaciones de la Universidad de Nottingham.

Debesa, F. (11 de septiembre de 2010). Estrés, la enfermedad que más padecen los docentes. Clarín. Recuperado de <http://www.clarin.com/educacion>.

Dewe, P. (1993). Work, stress and coping: common pathways for future research? *Work and Stress*, 7 (1), 1-3.

Domínguez, J.A. (2009). Riesgo psicosocial en la universidad: estresores propios del docente universitario. *Revista digital de prevención*, 2. 41. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4845/riesgo_psicosocial_universidad.pdf?sequence=.

Donnelly, D. F., Linn, M. C., y Ludvigsen, S. (2014). Impacts and characteristics of computer-based science inquiry learning environments for precollege students. *Review of Educational Research*, 84 (10), 572-608.

Droogenbroeck, F, V. Spruyt , B y Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*. 43 (8), 99-109.

Esteve, J. M., Zarazaga, J. M. E., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* (Vol. 4). Anthropos Editorial.

Everly Jr, G. S., y Lating, J. M. (2012). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Nueva York: Springer Science y Business Media.

Fernández, M (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Revista de la Universidad de Lima*, 5 (8), 27-41.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 514-525.

Flores, M. (2001). El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional. *Trabajo de*



doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Educación.

Folkman, S. (2013). Stress: appraisal and coping. In *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1913-1915). Springer New York.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, 159-165.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., y Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300-329.

Gordillo, R. C., Mayo, N. C., Lara, G. G., y Gigante, S. V. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. *Barcelo*: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf.

Guerrero Barona, E. (1997). Salud, estrés y factores psicológicos. *Campo Abierto*, 13, 51-59.

Gutiérrez Santander, P., Morán Suárez, S, y Sanz Vásquez, I. (2005). Estrés Docente: Elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 11, 47-61.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill, 15-40.

Hurtado. M, E (2005). Los padres y la Educación de sus hijos. Encuesta del Foro Nacional De Educación de Calidad. *Boletín informativo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, 11 (9), 14-31.

Justo, C. F., Mañas, I. M., y Martínez, E. J. (2016). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (3), 31-46.

Kornblit, A. M., Mendes, A. M., y Di Leo, P. (2005). El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires. *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*.

Košir, K., Tement, S., Licardo, M., y Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131-141.

Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

Kyriacou. C. (2003) *Antiestrés para profesores*. Barcelona. Edit. Octaedro.

López. F (2000). El Miedo en la Educación. *Contexto educativo*, 4 (13), 13-29.



- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., y Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., y Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers. *Social Indicators Research*, 71(1-3), 491-516.
- Lazarus, R. S. (1999). Stress and emotion, a new synthesis. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 410-411.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGrawHill.
- Lazarus, R. S. (1986). Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, 1.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169.
- Mañas Mañas, I., Franco Justo, C., y Justo Martínez, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y salud*, 22(2), 121-137.
- Marente, A. Y. U. S. O., y Antonio, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1681-5653. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout, 295-303. Nueva York: Cambridge University Press
- McLean L, Abry T, Taylor M, Jimenez M y Granger K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*. 65(9), 230-240.
- Mestres, Laia (2007) *Estrés laboral en el sector educativo*. Recuperado en: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/01/15/estres-laborsector-educativo-2144/>
- Moriana Elvira, J.A, y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Murrillo Torrecilla, F y Román Carrasco, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893- 924.



- Nelson, D. L., y Simmons, B. L. (2003). Eustress: An elusive construct, an engaging pursuit. In *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 265-322). Emerald Group Publishing Limited.
- Nixon P. G. (1982) The human function curve - a paradigm for our times. *Activitas Nervosa Superior*, 3(1), 130–133.
- Noor, N. M., y Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: workfamily conflict as mediator: emotional labor and burnout. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293.
- Orama Viera, A., Almirall Hernandez, P, y Fernandez,I. (2007). Estrés laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Oramas Viera, A. (2013) *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. Doctor en Ciencias de una Especialidad, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores. Cuba
- Organización Internacional del trabajo-OIT. (2010). Las Normas Internacionales del Trabajo. México: Alfaomega.
- Oria, V. M. O. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Amarú Eds, 199
- Otto, R. (1986). *Teachers under stress: Health hazards in a work role and modes of response*. Melbourne: Hill of Content.
- Ponce, C.R, Bulnes, M.S, Aliaga, J.R, Atalaya, M.C, y Huertas, R.E. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87-112.
- Robalino Campos, M., y Korner, A. (2006). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. In *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.
- Rodriguez, L., Oramas, A, y Rodriguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los trabajadores*, 15(1), 5- 16.
- Russell, D.W., Altmaier, E., y Vanvelzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- SADOP. (2010) Sindicato Argentino de Docentes Privados. Seccional provincia de Buenos Aires. *Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados*.
- Santamaría J. S y Gracia Ballester M. (2009). *Introducción al estrés: concepto, características y modelos teóricos*. Federación de enseñanza de castilla-la mancha.



- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology-an International Review-psychologie Appliquee-revue Internationale*, 57(7), 152-171.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw- Hill, New York
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, 13(12), 115-138.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12(7), 115-138.
- Slipak, O. E. (1991). ALCMEON 3 Historia y concepto del estrés (1ra. Parte). *Alcmeon*, 38(13), 355-360.
- Struyven, K., y Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45.
- Travers, C. J. C., Travers, C. L. C. J., y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Paidós.
- Varela G., Salinero M.J., Solano C.S, y Lemus J. (2011). De las Heras C. Estrés Laboral, capítulo VII. *Guía LUCES para emprendedores*, 8(6), 147-169.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Wang, W. Z., y Guo, L. Y. (2007). An investigation on occupational stress, teacher burnout, and mental health state of primary and middle school teachers and the relations among them. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(2), 146-148.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 12, (17), 67-86.