



ESCUELA DE POSGRADO

Percepción de factores estresantes en alumnos de una maestría en educación en una universidad privada de Lima

Tesis para optar el grado de Magíster en
Educación con mención en Gestión de la Educación

Patricia Espinoza Ventura

JURADO:

Mg. Diana Revilla (asesora)

Dr. Luis Sime

Mg. Carol Rivero

San Miguel, diciembre del 2013

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios por haberme permitido llegar con salud para la realización de esta tesis. Quien es mi guía y fuerza para continuar.

A mi mamá Chela y mi papá Raúl por ser mis mejores ejemplos de vida, en lo profesional, en lo laboral y sobre todo en lo familiar. Gracias por toda la confianza que siempre depositan en mí.

A mi hermanita, Rocío, quien siempre me apoya a seguir adelante y me animó a continuar.

A mi esposo, Manuel, mi compañero de vida, a quien le dediqué escasos espacios de tiempo, durante la elaboración de este trabajo, pero que a pesar de las diversas incomodidades, comprendió y me apoyó. Él me enseñó a no rendirme antes de intentar algo. Gracias por todo.

A mi profesora y asesora Diana Revilla, quien gracias a su exigencia y alto sentido de la responsabilidad, me ayudó a culminar con éxito la presente tesis.

DEDICATORIA

*Dedicado a Dios,
a mi esposo, a mis padres,
y a mi hermana
a quienes amo infinitamente.*

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general describir los factores estresantes que se pueden generar en los estudiantes de una maestría en educación. Es por ello que se ha investigado en las diferentes fuentes bibliográficas como libros, revistas, Internet, etc. los diversos factores que pueden de alguna u otra manera incomodar al docente mientras es alumno de dicho posgrado. Existe una gran diversidad de clasificación para estos factores, según los autores expertos en el tema, pero hemos considerado pertinente organizarlos en tres tipos de factores: factores estresantes inherentes al docente, factores estresantes en el centro de trabajo (escuela) y factores estresantes en el proceso del desarrollo profesional. Dentro de esta clasificación, el trabajo metodológico se basó en los factores estresantes en el proceso del desarrollo profesional: la naturaleza de los estudios de posgrado, el trabajo y exigencia académica de los mismos, su financiamiento económico y modalidad.

La investigación tiene un nivel descriptivo, utilizándose para ello, el método estudio de caso. Conformado por diez estudiantes de la maestría en educación de la universidad privada de Lima elegida. A ellos se les aplicó una encuesta, de dieciocho ítems con escala tipo Likert. Luego se escogió a tres profesores de los encuestados para aplicar una entrevista semiestructurada lo que permitió extraer mayor información. Finalmente, se realizó el análisis e interpretación de los resultados.

La investigación dio como resultado que el factor estresante, que causa malestares a los alumnos encuestados y entrevistados durante sus estudios de posgrado según percepción son: el trabajo y la exigencia académica. Seguido del factor económico que causan los estudios de maestría, afectando en especial a los alumnos (as) casados (as) y alumnas solteras que viven solas.

ÍNDICE

CARÁTULA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN EJECUTIVO.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	4
1.1. CONTEXTO Y PRESIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE. SENSACIÓN DE ESTRÉS: ¿REALIDAD O PERCEPCIÓN?.....	4
1.2. CONCEPCIONES GENERALES SOBRE ESTRÉS Y DEFINICIONES PARA ESTRÉS LABORAL DOCENTE.....	9
1.3. FACTORES ESTRESANTES EN LOS DOCENTES.....	19
1.3.1. Factores estresantes inherentes al docente.....	21
1.3.1.1. <i>Edad, sexo, estado civil y años de servicio en la educación</i>	21
1.3.1.2. <i>Rasgos de la personalidad y autoestima</i>	22
1.3.1.3. <i>Hogar y familia (dedicación casi exclusiva al trabajo)</i>	23
1.3.2. Factores estresantes en el centro de trabajo (escuela).....	24
1.3.2.1. <i>Presiones intrínsecas al trabajo</i>	24
1.3.2.2. <i>La función pedagógica y administrativa dentro de la organización</i>	25
1.3.2.3. <i>Estructura y clima de la organización (relación laboral, directores, colegas, alumnos y padres de familia)</i>	26
1.3.2.4. <i>Uso y manejo de nuevas tecnologías</i>	28
1.3.3. Factores estresantes en el proceso de los estudios de maestría.....	28
1.3.3.1. <i>La naturaleza de los estudios de maestría</i>	29
1.3.3.2. <i>Trabajo y exigencia académica de los estudios de postgrado</i>	30
1.3.3.3. <i>Financiamiento económico para los estudios de postgrado</i>	31
1.3.3.4. <i>Modalidad de los estudios de postgrado</i>	32
1.4. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS LABORAL DOCENTE.....	34
1.4.1. Consecuencias del estrés laboral docente con relación al sujeto.....	34
1.4.1.1. <i>Una rápida mirada al síndrome de Burnout</i>	36

1.4.2. Consecuencias del estrés laboral docente con relación a la escuela.....	38
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
2.1.1. Nivel o tipo de la investigación.....	40
2.1.2. Objetivo de la investigación.....	41
2.1.3. Categoría de la investigación.....	41
2.1.4. Descripción del caso.....	42
2.1.5. Descripción y elaboración de técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	43
2.1.6. Aplicación y procesamiento de los instrumentos.....	46
2.1.7. Análisis e interpretación de los resultados.....	47
CONCLUSIONES.....	59
RECOMENDACIONES.....	60
BIBLIOGRAFÍA.....	61
ANEXOS.....	68

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente tesis lleva por título “Percepción de factores estresantes en alumnos de una maestría en Educación en una universidad privada de Lima”. Ya que en la actualidad los estudios de postgrado, constituyen la cima de la educación formal, los cuales están relacionados directamente con el desarrollo de la ciencia, tecnología y cultura, de un determinado país. El rápido crecimiento de matrículas en dichos estudios, es debido a las exigencias de un mundo globalizado que solicita profesionales con un alto perfil académico.

Para ello, los alumnos deben cumplir con las exigencias que demande la universidad que elijan. Donde estas exigencias tarde o temprano pueden llegar a convertirse en factores estresantes para los alumnos durante el desarrollo de sus estudios de posgrado, pudiendo ser causantes de malestares en los docentes. Es por ello nuestro motivo para estudiar este tema, puesto que los estudios de maestría representan para muchos docentes un sobre esfuerzo, el cual limita y afecta su trabajo profesional. Por lo tanto, con el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, que sigue la línea de Desarrollo Profesional, y que según Maestría en Educación: “esta abarca un campo amplio de estudios multidisciplinarios que contribuyen a describir y analizar aquellos aspectos sustanciales que influyen en la trayectoria, desempeño y el bienestar del docente” (2011: 51). Y es este último donde nos centraremos: la salud del docente como eje temático y como sub eje al estrés docente. Es por ello que nuestra problemática gira en torno a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción sobre los factores estresantes que se pueden generar en los estudiantes de una maestría en educación?

Los factores estresantes son definidos como estresores o malestares dentro de cierta situación específica que hacen que la salud del docente sea vulnerable en un ambiente determinado. Y que a la larga pueda o no, según la predisposición del profesor aumentar su estado de incomodidad y terminar por deteriorar su salud afectando todos los niveles de vida del docente.

Existen diferentes investigadores educativos que dan cuenta de diversos tipos de factores estresantes dentro de la profesión del docente y que afectan gravemente su salud. Pero no hemos encontrado estudios sobre nuestro tema de tesis donde tales factores

estresantes se encuentren en los alumnos que estudian maestría, habiendo buscado en la base de datos de la biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en bases de datos electrónicas como EBSCO, SCIELO, y otras. Sólo encontramos a Barraza (2008), quien los describe como estresores académicos, el cual realizó un estudio mexicano refiriéndose únicamente a toda la carga académica, pero no a otros factores que se pueden considerar como estresantes dentro del desarrollo de los estudios de maestría.

Estudiar este tema dentro de la gestión educativa es crucial para los gestores de las organizaciones educativas, puesto que deben saber cómo se desenvuelven sus docentes en las aulas, ya que el estudiar maestría y trabajar a la par puede convertir a sus profesores en víctimas de los llamados factores estresantes, y más aún si afecta de alguna manera en su trabajo docente. Es por eso que en esta investigación pretendemos dar cuenta del importantísimo papel que juegan, ya que de ellos depende lograr sus objetivos educacionales estipulados en su misión y visión.

No obstante, creemos importante que no solo los directivos deben tener en cuenta el malestar que pueden llegar a padecer sus docentes debido a los factores estresantes durante los estudios de maestría, sino es el mismo docente quien debe conocer el porqué de determinadas situaciones, asimismo ayudará en el desarrollo de su carrera profesional, superando los obstáculos que se le presenten.

El informe está organizado en dos capítulos, el primero se desarrolla en cuatro partes:

La primera parte se ha denominado: “Contexto y presiones para la práctica docente. Sensación de estrés: ¿realidad o percepción? Se explica cómo ha evolucionado socialmente la profesión del docente, en el mundo globalizado, y cómo puede llegar a convertirse en sensación de malestar, debido a las exigencias del mundo posmoderno.

En la segunda parte: “Concepciones generales sobre estrés y definiciones para estrés laboral docente”, se definen los diversos conceptos que existen sobre el estrés, el estrés laboral docente y la realidad del profesor, ante este malestar.

En la tercera parte: “Factores estresantes en los docentes”, hemos organizado en tres tipos de factores estresantes, tomando como modelos de clasificación a algunos autores expertos en el tema, los hemos denominado así: Factores estresantes inherentes al docente, factores estresantes en el centro de trabajo (escuela) y factores estresantes en el proceso del desarrollo profesional. Detallando uno a uno cómo afectan al docente.

Y, finalmente, la última parte: “Consecuencias del estrés laboral docente”, se consideraron dos tipos de consecuencias, la primera con relación al sujeto donde las secuelas pueden ser fisiológicas, psíquicas y conductuales, terminando en el síndrome de burnout. Y la segunda con relación a la escuela, el cual afecta a los actores de la educación, en ambos casos afectando su vida personal, familiar y profesional.

El segundo capítulo describe el diseño metodológico de la investigación, dentro de este capítulo se encuentra: La metodología utilizada, el estudio de caso investigado, los instrumentos de recojo de información y aplicación de los mismos, el análisis de datos.

Finalmente, nos ocupamos de las conclusiones del trabajo, y las recomendaciones o sugerencias de los límites del mismo.

Agradecemos a todas aquellas personas que nos apoyaron en la realización y ejecución de este trabajo de investigación, en especial a los profesores encuestados y entrevistados quienes nos prestaron su tiempo, y que gracias a ellos podemos brindar a los lectores los resultados de nuestro esfuerzo y dedicación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo enmarcaremos el contexto social donde se desarrolla la profesión del docente, asimismo, la evolución del rol y los cambios que ha conllevado la carrera. También conceptualizaremos al estrés laboral docente, exponiendo las diversas definiciones que tienen los autores y luego definirlo para motivos de la presente investigación. Finalmente centraremos la investigación en los tres tipos de factores estresantes que causan los diversos malestares y las consecuencias de ellos.

1.1. CONTEXTO Y PRESIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE. SENSACIÓN DE ESTRÉS: ¿REALIDAD O PERCEPCIÓN?

El contexto en que actualmente viven y se desenvuelven los profesores ha cambiado y sigue cambiando de una manera acelerada, lo cual se ha convertido en un malestar constante llegando a desencadenarse en factores estresantes para los profesores. Es por ello, que deseamos revisar la literatura en cuanto a contexto y presiones del docente, para saber cuáles son las nuevas exigencias que reclama el mundo posmoderno. Además de cómo éstas pueden llegar a desencadenar ciertos malestares en los docentes. Pero en especial esas molestias como estudiantes de postgrado.

En primer lugar citaremos a Careaga, quien menciona lo siguiente:

Nos encontramos hoy ante un cruce de caminos: un mundo cambiante, inserto en lo que muchos llaman “post modernidad” frente a una escuela producto de otra realidad histórica, la “modernidad”. Parece haber, entonces, un hiato entre los procesos de formación inicial de docentes y las demandas sociales y necesidades del mundo contemporáneo que se le formulan a la enseñanza: diversidad versus homogeneidad, inmediatez versus reflexión, incertidumbre versus certezas, imagen versus texto escrito, experiencia versus razón. A la escuela se le impone, entonces, re-fundarse y re-significarse a partir de este nuevo escenario cultural. (2001: 1)

Así mismo Cuenca y O’ Hara manifiestan que:

Los cambios sociales y económicos producto de esa época han traído nuevos paradigmas, surgidos de descubrimientos que superan con creciente velocidad a los anteriores y por una rápida satisfacción de demandas del mercado; lo cual requiere de una actuación flexible, capacidad de reacción y toma de decisiones para solucionar los problemas y aprovechar las oportunidades. En este sentido, la educación se ha visto sometida a cambios constantes que buscan formar ciudadanos y personas acordes con la propia realidad y exigencia del contexto histórico temporal en el que nos encontramos. (2006: 15)

El constante cambio del contexto exigirá al docente asumir nuevos roles, desde diferentes perspectivas de diversa índole. Entonces estas funciones, según Bolam, et. al. (1988) serían interminables y a su vez imposibles de asumir, para Esteve, Franco y Vera (1995), mencionan que el origen de estos cambios tan bruscos que la sociedad somete al docente se debe también a:

- * La crisis económica que obligó desviar recursos sociales para hacer frente al desempleo.

- * Las críticas de los sectores económicos al sistema educativo, cuestionando los métodos de enseñanza, puesto que no respondían a las demandas que una empresa exige en los cambios de tecnología y sus sistemas de trabajo.

- * Críticas al sistema escolar por las desigualdades entre las clases sociales, y esto debido a que no se lograron conseguir las metas esperadas.

- * Pérdida de confianza de los padres de familia ante la masificación de la enseñanza y ésta a su vez generó más críticas al profesorado porque originó un crecimiento desequilibrado de los alumnos en las aulas, donde los criterios de calidad bajaron notablemente.

Finalmente, aunado a esos cambios están también las investigaciones en la Educación y el auge de la tecnología, los cuales exigen profesionales altamente capacitados, lo cual no ha significado para el docente una suficiente mejora sino un desconcierto ante la falta de objetivos claros y de métodos eficaces para su logro, unido a un descenso en el reconocimiento y apoyo social, y a un incremento de las demandas, que hacen de la profesión docente una tarea compleja, contradictoria, poco definida y escasamente valorada (Ortiz, 1995).

Entonces podemos afirmar que los cambios vienen dándose no sólo en el contexto socio histórico cultural sino también en el tecnológico, donde se centran las escuelas durante las últimas décadas, y dónde están cambiando de manera acelerada sin tener en cuenta que el docente, quién es uno de los actores de la educación, no está al mismo ritmo. Por tanto la actividad del docente se está quedando en otra realidad histórica, sin poder avanzar.

En esta misma línea, Ibarra añade:

La función del maestro, tal como la conocemos hoy, no ha existido siempre. Realmente los maestros, si bien desde la antigüedad han cumplido la misma función sustantiva de transmitir la cultura heredada a las jóvenes generaciones, no siempre lo han hecho en el marco de las mismas exigencias sociales, ni tampoco han tenido siempre ante la sociedad la misma responsabilidad que hoy se les exige. (2006: 2)

Entonces ante estas nuevas realidades, decimos, que la nueva sociedad del conocimiento exige profesionales con un alto nivel de requerimientos, el cual es el principal factor de desarrollo, lo que implica que se ha obligado a la sociedad a reflexionar sobre la escuela, su misión y su organización.

Por consiguiente, podemos afirmar que, el nuevo contexto ha redefinido la labor del docente haciéndola cada vez más compleja. Así mismo, Gómez y Carrascosa agregan:

En el nuevo contexto como consecuencia de las circunstancias cambiantes de la sociedad actual, y de la complejidad de las tareas docentes, el profesor de hoy se encuentra ante la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, dominar nuevas destrezas y ampliar su repertorio de conductas profesionales para atender adecuadamente los retos que se le plantean en la práctica diaria. (2000: 6)

Por lo tanto, la carrera del profesorado ha evolucionado de forma notable, siendo sometida a múltiples presiones internas y externas, llegando a causar nuevas tensiones al docente.

Es indudable, todos los cambios producidos en todo nivel de la realidad educativa, pero también han sucedido dentro de la misma profesión, con el docente, quien es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, pues es el nexo entre los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

Asimismo, en la profesionalización inciden la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo (Bar, 1999), esto es, la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico,

siendo importante que la sociedad cuente con profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos ya que la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas, por ello, el docente debe ser revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

Además, la función del maestro se ha ido modificando de acuerdo al tiempo y contexto, el cual siempre está en constante cambio (Gómez, 2006); sin embargo es imposible negar su principal tarea, aquella donde esa sociedad exige que forme a sus hijos transmitiéndoles el conocimiento.

Ante la efervescencia y los cambios de nuestra sociedad actual, la formación continua resulta cada vez más imprescindible para las exigencias en la era del conocimiento. Es por ello que las maestrías, doctorados, segunda especialización, cursos de actualización, etc. son requerimientos que el profesor solicita al verse rodeado de todos los cambios por los que atraviesa su profesión como docente.

Así, Hernández señala que la formación de postgrado, es un recurso esencial para estimular la formación constante y la actualización de los profesionales para que puedan responder al desarrollo de la ciencia y la técnica, así como a los proyectos de desarrollo socioeconómico de su país y de su entorno específico (2009: 13).

Para nuestra investigación nos centraremos en los estudios de maestría, los cuales representan una exigencia económica y académica. Ahora en nuestro país el tener estudios de postgrado significa ascender en el desarrollo profesional, así lo estipula la Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial (Ley No 29062), donde uno de los criterios de la evaluación para el ascenso profesional son los estudios de actualización, capacitación y perfeccionamiento del profesor, así como los diplomados, postgrados u otros títulos profesionales de rango universitario, los que dan lugar a puntaje en las evaluaciones de ascenso (Congreso de la República, 2003: art. 24). Debido a esto, cada vez es más alta la tendencia de profesores que acceden a estudios de postgrado, donde la Asamblea Nacional de Rectores (2004) menciona que existe una amplia gama de maestrías en universidades tanto públicas como privadas y de 741 universidades ofertas, 122 ofrecen maestría en educación (Díaz, Alfaro y Sime, 2008).

Y son estos cambios que generan la aparición de nuevos problemas de salud laboral en el docente. Estas exigencias muchas veces derivan en episodios de estrés que conllevan al profesor (según su percepción) a sufrir diversos síntomas que éste les ocasiona, el cual se puede presentar de diferentes maneras, tal como lo manifiesta Blase (1990), quien distingue entre factores de primer orden para los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas, y por otra parte, factores de segundo orden referidos a las condiciones ambientales, al contexto mismo donde se ejerce la docencia afectando la eficacia docente al promover una disminución de la motivación del profesor en el trabajo, su implicación y su esfuerzo (Esteve, 1995). Al respecto Corvalán (2005), citado en Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez, destaca que uno de los factores más determinantes del estrés en docentes es la diversidad de funciones que fragmenta su trabajo (2010a), es decir, por un lado, las actividades de tipo administrativo, por el otro lo referido a su formación y actualización profesional y, finalmente, lo relativo al aula y a los alumnos, que puede generar a largo plazo consecuencias negativas en la calidad de la enseñanza.

En la actualidad, la figura del docente en la educación sigue siendo trascendental para el crecimiento de cualquier país, y es alarmante constatar que entre más pasa el tiempo son más los docentes que se ven afectados en su salud, en su ejercicio laboral y en sus relaciones personales por depresión, estrés y ansiedad. Inclusive algunos autores como Lambert, O'Donnell, Kusherman, y McCarthy (2006), citados en Fisher, han llegado a mencionar que el trabajo del docente se ha caracterizado como una profesión emocionalmente agotadora y potencialmente frustrante (2011).

Entonces, nos preguntamos: ¿a qué se debe ello? ¿Es realmente estrés, o simplemente es una percepción de malestar por el trabajo que realizan?

Comprendemos que los profesores que experimentan esta sensación de cansancio y agotamiento, pueden llegar a perder el entusiasmo y motivación que caracteriza al docente, y esto hace que el contacto con los actores de la educación disminuya progresivamente hasta que se pierda el total interés.

Por lo tanto, Inbar menciona que:

El estrés que un docente vivencia dependerá de manera significativa de cómo evalúa los factores que amenazan su bienestar, o las exigencias de su entorno social (padres, "superiores", alumnos, etc.); de la importancia y valor de las consecuencias o de los resultados por la imposibilidad de satisfacer las demandas; y de la medida en que se percibe como capaz y poseedor de los recursos para confrontarse con la situación. (1988: 6)

Es por ello, que para muchos docentes su carrera se torna estresante puesto que al trabajar directamente con personas, acarrea un desgaste físico y mental. Pero para otros no, porque saben manejar la diversidad de situaciones en las que converge la actividad docente.

En este sentido:

La docencia implica un desgaste físico considerable, pues hay que pasar mucho tiempo de pie, con posturas corporales inadecuadas. El cansancio puede aumentar la sensación de estrés y hacer a la persona más vulnerable. En esta profesión, a diferencia de otras, se trabaja con personas que poseen ideas, emociones y sentimientos diferentes, propios de cada individuo, lo que implica la aceptación de interrelaciones personales en las que las personas se someten a prueba, ya que poseen la capacidad de interrogar y elaborar juicios o pre-juicios de los docentes. (Reyes, Ibarra, Torres y Razo, 2012:5)

Finalmente, el contexto donde se desarrolla la profesión del docente, está sometida, sin duda, a diversas presiones sociales, culturales, y todas de diversa índole. Por otro lado, la labor del profesor demanda también actividad física, por tanto, el desgaste es intelectual (mental) y físico, lo que a la larga incrementa la sensación de malestar, y de no tomar las medidas correctivas, podría convertirse en el llamado estrés docente.

1.2. CONCEPCIONES GENERALES SOBRE ESTRÉS Y DEFINICIONES PARA ESTRÉS LABORAL DOCENTE.

Haciendo un poco de historia de la palabra estrés, según Ivancevich y Matteson (1992), la palabra "Estrés" proviene del griego *Stringere*, que significa provocar tensión. Mencionan también que la palabra se usó por primera vez, aproximadamente en el siglo XIV, y con el transcurrir del tiempo, se emplearon diversas variantes en textos en inglés como *stress*, *stresse*, *strest*, e inclusive *straisse* (Barrón P y Barrón J., 2001).

Pero la definición más conocida, fue la elaborada por Hans Seyle (1936), citado en Gonzales, quien describió al estrés como: “La respuesta inespecífica del organismo a toda exigencia hecha sobre él” (1994:1). Si analizamos esta definición Seyle se basó en la respuesta del individuo ante cualquier situación que pudiera ser amenazante. Asimismo, Jenkins & Calhoun (1991), citados en Sadat, reafirman lo dicho por Seyle, que el “Stress is usually considered to be the effect or the response to a stimulus”¹ (2007: 33). En la misma línea, Luthans (1994), citado en Eres y Atanasoska, agrega que el estrés: “Is the abnormal reaction that the organism displays against threatening environment all elements”² (2011: 56).

Desde entonces el término estrés y su conceptualización se utilizan en las diferentes ciencias y disciplinas tales como la Medicina, donde Canon lo definió como: “La respuesta ante una amenaza a nuestro equilibrio interno u homeostasis” (Danieri, 2012: 4). Por otro lado, en la Física y en la industria metalúrgica, según Fernández (1997), aquel se define como la fuerza que se aplica a un objeto provocando una tensión (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).

Para la Psicología, el estrés es una interacción entre el individuo y el ambiente, donde ésta se centra en las causas que provocan ese estado en los diferentes sujetos a través del análisis del afrontamiento individual y la evaluación cognitiva que se genera. En fin, hay una gran variedad de definiciones de estrés que ayudan a resolver los inconvenientes que se generan en las diversas ramas del conocimiento.

Existen diversas definiciones para estrés, según sea el caso de estudio. Para conceptualizar al estrés, recurrimos al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, donde la palabra estrés proviene del inglés stress, el cual significa: “Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.” (2010: 360). Entonces, en términos generales podemos decir que el estrés es un estado de rigidez, de presión como consecuencia de un estímulo externo en un contexto determinado, dando como resultado un rechazo ante tal situación. Así también, Russell (2000), citado en Mrozek, sostiene que el estrés es: “An excess of demand made upon the adaptive capabilities of the mind and body and is seen in the form

¹ El estrés es considerado usualmente como un efecto ante un posible estímulo.

² Es la reacción anormal del organismo que se presenta contra los elementos ambientales.

of a physical demand, a mental demand or both”³ (2002: 2). Asimismo, se define el estrés de una persona como la respuesta psicológica, fisiológica y/o emocional al tratar de adaptarse ante los estímulos externos e internos, teniendo estos una respuesta bioquímica y conductual ante la necesidad de “defenderse”, contra dichos estímulos (Palomares, 1996). O, simplemente, como afirman Kyriacou y J. Sutcliffe (1978), el estrés se podría definir como una emoción desagradable que surge cuando las personas se preocupan de no poder hacer frente a las presiones excesivas u otros tipos de demanda sobre ellos (Chan y Chong, 2010).

Siguiendo con las definiciones mencionaremos a Robbins (1999:653), citado en Palafox, quien define el estrés o tensión como: “Una condición dinámica en la cual un individuo es confrontado con una oportunidad, una restricción o demanda relacionada con lo que él o ella desea y para lo cual el resultado se percibe como incierto a la vez que importe” (2010: 13).

Asimismo, Ponce de León citado en Palafox menciona que: “El estrés es una sensación anormal de algunos órganos, aparatos o sistemas de un individuo, aparentemente sano, que por exigir de ellos un rendimiento superior a lo normalmente aceptable, los empuja a un riesgo próximo de enfermedad” (2010: 31).

Además, Olson, Mc Cubbin, Barnes, Muxen, Larsen & Wilson (1989:11), citados en Paulse, se refieren al estrés como: “A state of tension that arises from an actual or perceived demand that calls for an adjustment or adaptive behaviour”⁴ (2005: 19).

Y, finalmente, para Lazarus y Folkman (1984), citados en Montgomery y Rupp el estrés se define de la siguiente manera: “Stress as a particular interaction between the person and the environment, and, as a consequence, disrupting his or her daily routines”⁵ (2005: 461).

³ Un exceso de demanda hecha sobre la capacidad de adaptación del cuerpo y mente y se ve en la forma de una demanda física, una demanda mental o ambos.

⁴ Un estado de tensión que surge de una demanda real o percibido que requiere un ajuste o comportamiento adaptativo.

⁵ El estrés como una particular interacción entre la persona y el medio ambiente y, como consecuencia, altera su rutina diaria.

Como podemos leer, las definiciones que existen para el estrés estarán siempre ligadas a la salud del docente.

Desde la teoría cognitiva, como una relación particular entre las personas y su entorno la cual es evaluada como amenazante o desbordante de sus recursos, constituyéndose en un peligro para su bienestar y salud. Estas situaciones, cuando son percibidas como amenazantes, hacen que las personas generen mecanismos o estrategias de afrontamiento con el objetivo de evitar, escapar, reducir la sensación de amenaza o, en el peor de los casos, crear los mecanismos que le permitan, a través de procesos de adaptabilidad, convivir con tal situación, minimizando los efectos angustiantes que le generan dicho malestar. (Lazarus, 1986, citado por Ramírez et al, 2010b: 135)

Sumado a ello Oliver (1990) citado por Alemañy, opina que el estrés en “pequeñas cantidades” no es negativo para la salud, por el contrario, puede ser estimulante para la actividad, en este caso la del profesor, siendo considerado como necesario para desenvolverse en todas las actividades de nuestra vida. Pero sí hace mención que un exceso sería contradictorio para la salud (2009:1).

El estrés no siempre es negativo, por eso podemos afirmar que existen dos tipos o formas de estrés. Uno de estos es positivo (Eustrés) y el otro es negativo (Distrés).

El estrés positivo o eutrés o buen estrés, según Arias y Gonzáles, hace referencia a: “Situaciones y experiencias en las cuales el estrés tiene resultados y consecuencias positivas porque produce la estimulación y activación adecuadas que permiten a las personas lograr en su actividad unos resultados satisfactorios con costos personales razonables (2009: 173).

El eustrés es indispensable para nuestro funcionamiento y para nuestro desarrollo. Ya que la vida cotidiana necesita de este tipo de estrés para aprender a sobrellevar diversos tipos de situaciones, tal como lo mencionan algunos autores, el estrés no solo tiene consecuencias negativas, también puede tener consecuencias positivas ya que estimula el desarrollo de nuevas estrategias para afrontar los problemas y situaciones presentadas (Cuenca y O’Hara 2006). Además: “El estrés negativo o distrés se refiere a situaciones y experiencias personales desagradables, molestas y con probables consecuencias negativas para la salud y el bienestar” (Arias y Gonzáles, 2009: 173).

Podemos referir que el estrés negativo sobrepasa las barreras de lo permitido como tolerable. En conclusión es el estado inadecuado entre la persona y su entorno.

A continuación, ejemplificaremos el eutrés y distrés.

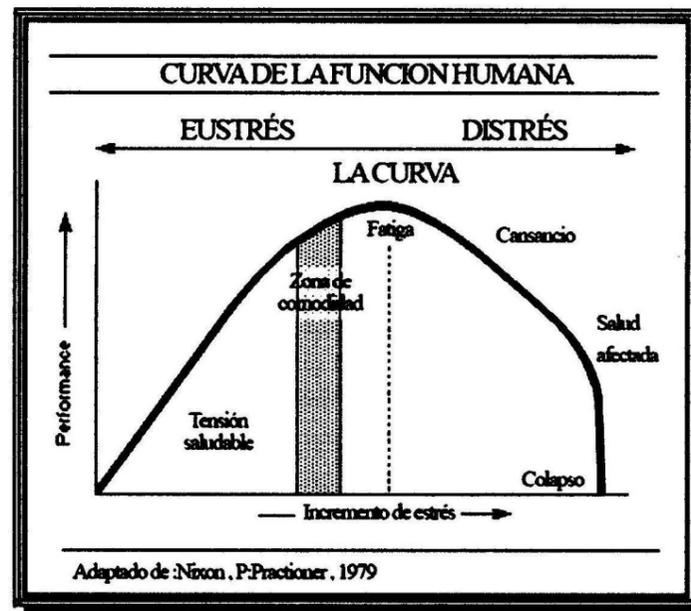


Gráfico 1. Curva de la función humana: eutrés – distrés.
Gráfico textual. Tomado de: Diagrama del American Institute of Stress 1979 (Zavala 2008: 62).

Según el gráfico, podemos observar que la curvatura estará orientada para el eutrés o distrés según la disposición de cada persona. Lo interesante es poder observar cómo es el proceso por el que pueden pasar las personas en determinadas situaciones del estar con una tensión saludable a colapsar y como resultante ver su salud afectada. Para Zavala (2008) este representa la necesidad de sentir el estrés positivo como un motivador. Sin embargo, llegando a cierto límite comenzará la zona de cansancio al estrés excesivo o distrés, lo que llevará al colapso con un efecto en la salud.

Ahora bien, definiremos el estrés desde su origen, tal como lo enmarca García (2011)

- Según Holmes y Rae (1967) citados en García, el estrés como estímulo: “Es cualquier circunstancia que de forma inusual o extraordinaria exige del individuo un cambio en su modo de vida habitual” (2011: 15).

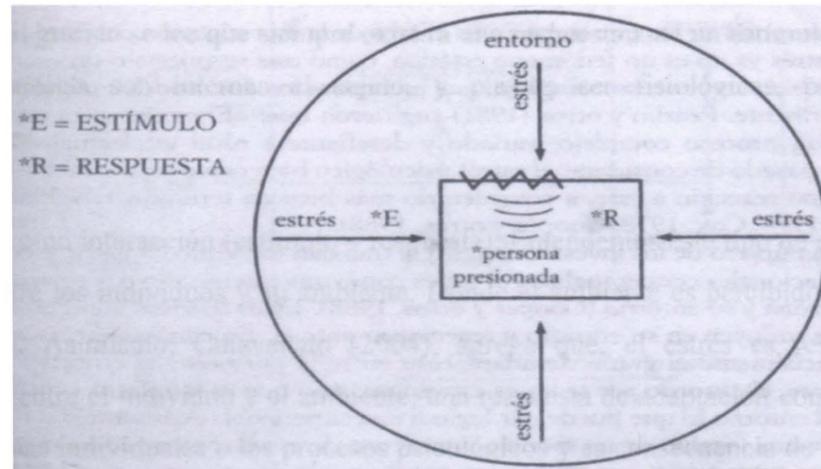


Gráfico 2. Un modelo basado en los estímulos.
Tomado de Sutherland y Cooper 1991 (Tavers Ch. y Cooper 1997: 31).

Podemos apreciar cómo el estímulo genera el estrés, y éste a su vez sufre de presión. Los estímulos son agentes externos a la persona, o sea provienen del ambiente. Se pueden dar en cualquier momento y ya dependerá de la persona como emita su respuesta, en nuestro gráfico se observa cómo irrumpe su estado de tranquilidad y causa incomodidad, convirtiéndose en una persona presionada por el agente externo a ella.

- Según Labrador (1992, citado en García): “Estrés es la respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta un individuo ante un estresor ambiental” (2011: 16). Se considera en términos de reacciones que son provocadas en el organismo. También ha sido criticada debido a que pueda ser entendida como respuestas físicas, como por ejemplo el practicar deporte. El cual no causa estrés, claro está, siempre y cuando no se abuse del mismo.

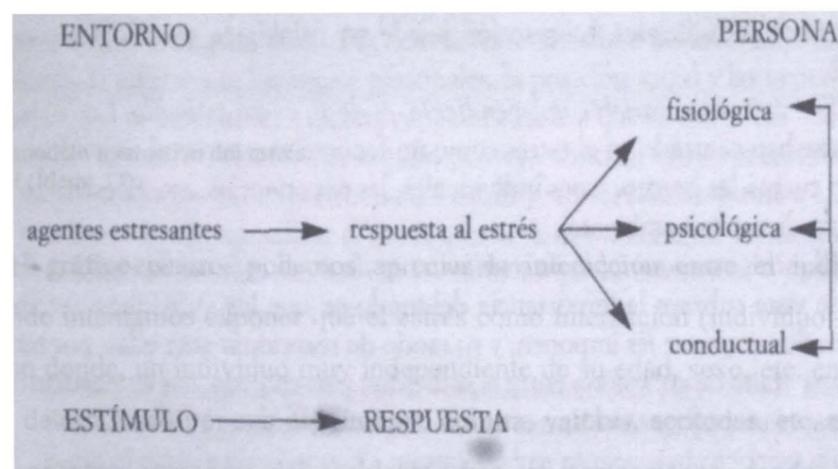


Gráfico 3. Un modelo basado en la respuesta
Tomado de: Sutherland y Cooper 1991 (Ídem: 30).

En el gráfico se lee que siempre existirá una respuesta ante un estímulo (estresores), cuyas respuestas son internas al sujeto, y pueden ser fisiológicas, psicológicas y conductuales.

- El estrés como interacción (estímulo – respuesta): Entendemos este tipo de estrés como la relación entre los individuos y su ambiente. Donde el ambiente es percibido como el ente amenazante. Asimismo, Chiavenato (2004), agrega que, el estrés es resultado de la interacción entre el individuo y el ambiente, una respuesta de adaptación condicionada por las diferencias individuales o los procesos psicológicos y es consecuencia de alguna acción externa (ambiente) o un hecho que impone demasiadas exigencias psicológicas o físicas en la persona.

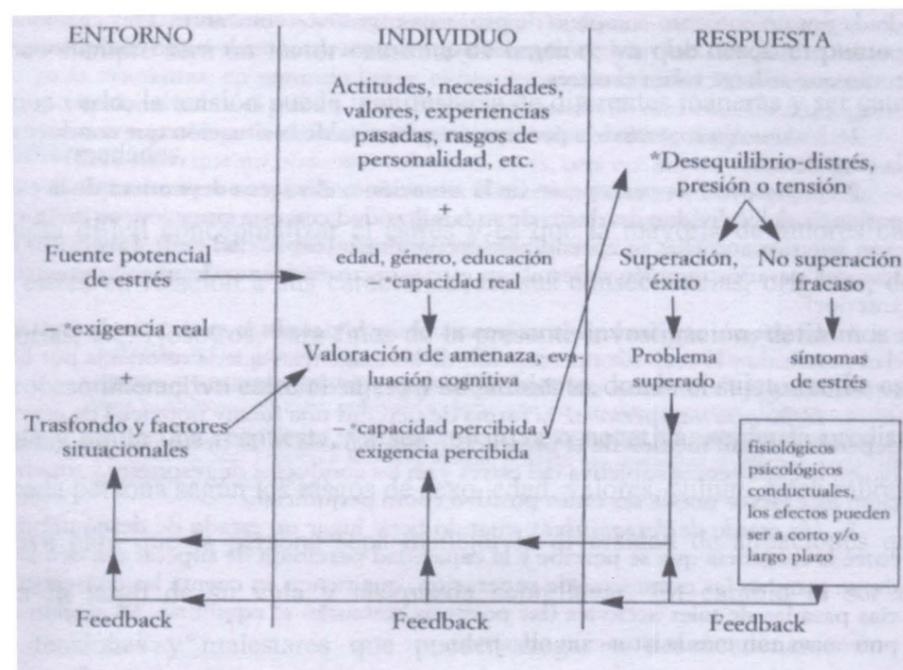


Gráfico 4. Un modelo interactivo del estrés.
Gráfico textual (Ídem: 33).

En el gráfico cuatro, podemos apreciar la interacción entre el individuo y su entorno, donde intentamos exponer que el estrés como interacción (individuo – contexto), es un proceso donde, un individuo muy independiente de su edad, sexo, etc. enmarcado en un contexto determinado por sus costumbres, cultura, valores, actitudes, etc. es puesto en tensión por agentes estresores del ambiente, éste va a reaccionar, dando lugar a una respuesta ya sea positiva o negativa, a lo que llamamos eutrés o distrés.

Entonces:

El estrés puede tener un efecto perjudicial o beneficioso, dependiendo de la valoración subjetiva de tipo afectivo-cognitiva que el individuo haga de una situación particular; y como consecuencia cuando valore una situación como amenazante o de daño/pérdida, se producirían los efectos nocivos del estrés, pero cuando la misma situación se valore como desafiante, se producirían los efectos positivos del estrés. (Ramírez, et. al. 2009: 27)

Por tanto, es importante no olvidar que según lo mencionado, el estrés es generado por la percepción que tiene el individuo de una situación específica, un contexto real, objetiva. Una misma situación puede ser estresante para un individuo y otra simplemente no.

El estrés en general puede ser definido desde diferentes enfoques y en todas las concepciones siempre será un factor causante de tensión; ya que desde el punto de vista que queramos verlo, la tensión puede manifestarse de diferentes maneras y ser causante de diferentes enfermedades.

Resulta difícil conceptualizar el estrés y es que la mayoría de autores citados se refieren al estrés en relación a sus características, sus consecuencias, orígenes, desde las diversas teorías, etc. Nosotros, para fines de la presente investigación, definimos al estrés como un proceso interactivo entre el sujeto y su ambiente, donde el sujeto recibe estresores del ambiente y emite una respuesta, ya sea positiva o negativa, según la predisposición que tenga cada persona según los rasgos de sexo, edad, valores, cultura, costumbres, etc. Si fuera positiva hará que la persona sepa manejar la diversidad de situaciones que se le presenten a lo largo de su vida y las pueda sobrellevar. En cambio al ser negativa ocasionará tensiones y malestares que pueden llegar a desencadenarse en factores estresantes y a su vez en enfermedades, y es aquí donde la persona se vuelve vulnerable ante cualquier situación.

Ahora bien, teniendo como marco de referencia la concepción general sobre estrés, y antes de pasar al estrés laboral docente, definiremos al estrés laboral en general; para ello recurrimos a Piñeyro, quien señala que:

El estrés laboral es uno de los fenómenos más extendidos en nuestra sociedad, porque en ella el trabajo ha cobrado gran importancia social y porque el interés por la productividad y la eficiencia no siempre fueron acompañados por condiciones de

trabajo dignas y adecuadas, recursos suficientes y un diseño de tareas y puestos de trabajo que consideren las características de las personas, sus necesidades, habilidades e intereses. (2004: 48)

Asimismo, Serrato (2007), reafirma lo anterior dicho por Piñeyro, que el estrés laboral es una llamada de atención de que algo no está funcionando adecuadamente en el trabajo, mas no es causado por la persona.

Entonces, podemos deducir que el estrés laboral como su mismo nombre lo dice se inicia en el propio trabajo, donde este es un factor de riesgo, el cual, estimula el cansancio físico y mental del trabajador.

El estrés laboral docente es un tema de investigación que ocupa un gran número de estudios, por ejemplo, Piñeyro agrega que en un informe de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre Condiciones de Trabajo del Personal Docente define al estrés laboral docente como: “Síndrome de respuestas de efectos negativos (como enojo y depresión), generalmente acompañados de cambios fisiológicos (como ritmo cardíaco acelerado), consecuencia de algunos aspectos de la tarea del educador” (2004: 4).

Podríamos decir que se considera al estrés laboral docente como una enfermedad profesional por ser uno de los problemas que afectan cada vez más a los educadores en su medio laboral. Según este informe, un número creciente de estudios muestran que los educadores están sujetos a agotamiento mental y físico provocado por las exigencias psicológicas y física de la enseñanza.

De otro lado, Kyriacou añade a la idea anterior lo siguiente: “El estrés del profesor puede ser definido como la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como el enfado, la frustración, la ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo del profesor” (2003: 18).

Asimismo, debemos de tener en cuenta que estas emociones pueden desencadenar una baja autoestima en el profesor, ya que ellas se involucran directamente con la personalidad. En algunas ocasiones el profesor corre el riesgo de disminuir la autovaloración y propia apreciación de sí mismo, lo que conlleva a necesitar la aprobación de los demás y al no ser así, es vista como estresante, tal como lo manifiestan

Vanderberghe, R. y Huberman M. (1999), la mayoría de la gente tiene una necesidad fuerte de la aprobación social, cualquier acontecimiento percibido como rechazo social puede también ser percibido como una acción agotadora.

Podemos deducir que el estrés laboral también hace vulnerables a los docentes, quienes tienen una ardua labor dentro de su institución educativa y que quizás son más propensos a sufrir mayores tensiones a lo largo de su trayectoria profesional. Según Aguayo F, Lama JR., la docencia está considerada como una de las diez profesiones más estresantes (Generalitat Valenciana 2001), tal como podemos observar en el siguiente cuadro:

1. MINERO
2. POLICÍA
3. TRABAJADORES DE CONSTRUCCIÓN
4. PERIODISTA
5. PILOTO AVIACIÓN
6. DENTISTA
7. MÉDICO
8. ENFERMERÍA
9. PROFESORADO
10. JEFE DE PERSONAL

Cuadro 1. Las diez profesiones y oficios con mayor estrés
Tomado de: Aguayo y Lama 1996, (citado en Generalitat Valenciana 2001: 7).

Tal como se visualiza, la docencia se encuentra en el puesto nueve de las profesiones u oficios que son considerados como los más estresantes, ya que: “La naturaleza y complejidad del trabajo docente hace que el maestro esté expuesto a situaciones agobiantes que hacen de su salud vulnerable” (Ramírez, y D’Aubeterre, 2010: 2).

Por lo tanto, una de las profesiones más estresantes es la docencia (Travers & Cooper, 1997; Esteve 1997; Greenglass 2000; Cox & Heames 2000; Donders et al, 2003; Lambert & McCarthy 2006; Oramas y Rodríguez, 2007). Todos ellos han indagado lo referente al estrés del profesorado, principalmente desde un enfoque relacionado con las implicaciones psicosociales.

Al respecto Castro (2008:12) dice: “Podemos decir que el estrés laboral del docente deriva de la relación con el entorno y es la respuesta del individuo frente a los estresores.”

Lo que significaría que el estrés laboral docente es la relación de malestar existente entre el profesor y su lugar de trabajo; según Durán, Extremera y Rey (2001), citados en Hermosa ello da como resultado:

Un estado emocional negativo, generalmente acompañado por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos, resultantes de aspectos del trabajo del profesor y mediados por la percepción de que las demandas del trabajo son amenazantes y por los mecanismos de afrontamiento que son activados para reducir esa amenaza. (2006: 83)

El estrés laboral docente hace que la jornada de trabajo del profesor se vuelva tensionada y extenuante haciendo que la carrera sea vulnerable, lo cual repercute en su salud física y bienestar psicológico.

Pero hacemos hincapié a lo que manifestamos anteriormente, que para afrontar cualquier situación que pueda ser desencadenante de algún episodio de factores estresantes, dependerá de la predisposición que tenga cada persona, en este caso cada profesor, al momento de enfrentar una determinada situación. Reafirmando lo dicho, Harlow menciona: “The levels of stress experienced as well as outcomes of stress may be dependent on the coping strategies that an individual employs”⁶ (2008: 5).

Es por ello que en nuestra tesis investigamos cuáles son esos factores estresantes según la percepción de los profesores durante sus estudios de maestría.

1.3. FACTORES ESTRESANTES EN LOS DOCENTES.

Existen varias investigaciones desde la década de los setenta acerca del estrés laboral en los maestros de escuelas públicas y privadas. Al parecer, la docencia es una actividad que evidencia altos niveles de estrés. Así lo manifiestan los diferentes estudios realizados en Alemania, donde el 87.6% de 9,129 profesores se sienten afectados por un elevado grado de tensión (Knight-Wegenstein, 1973; Moriana y Herruzo, 2004). Otro claro ejemplo fue el que se aplicó en España, donde se encuestó a 740 docentes de Segundo Ciclo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros públicos en los años 2003-2004, donde de cada diez, seis manifestaron situaciones de malestar docente a lo largo de su profesión y vida personal (Ramírez et. al. 2010a). Es en este proceso de desarrollo de profesión y vida donde los maestros están expuestos a ciertos factores ambientales no deseados internos o externos, los llamados estresores (Khan, 2012).

⁶ Los niveles de estrés experimentado, así como los resultados de estrés, pueden ser dependientes de las estrategias de supervivencia que un individuo emplea.

A continuación, nos centraremos en investigar cuáles son esos factores estresantes o estresores que causan diversos malestares en los profesores.

En primera instancia definiremos qué es un estresor o factor estresante, para ello recurrimos a Seyle, 1956 citado en Pose: “Es cualquier evento que cause impacto o impresión en el organismo humano” (2005: 4). Entonces los factores estresantes son agentes externos o internos que ocasionan algún malestar en las personas.

En el ámbito educativo, los estresores son atribuciones o factores vinculados a esa labor y que el docente suele ver como causas potenciales de estrés (Travers y Cooper, 1997).

Factores estresantes o estresores, sea uno u otro término, existen varios tipos, con varias propuestas para clasificarlos, desde diversos puntos de vista. Para fines de esta investigación, adaptaremos el modelo de Cooper sobre los tipos de factores estresantes clasificándolos en factores estresantes inherentes al docente, factores estresantes en el centro de trabajo (escuela) y factores estresantes en el proceso del desarrollo profesional (Flores, 2001).

Llamamos factores estresantes inherentes al docente a todos aquellos, que vulneran el estado de tranquilidad, que son propios de cada persona (profesor), pueden ser familiares y personales.

Los factores estresantes en el centro de trabajo (escuela), y factores estresantes en el proceso de desarrollo profesional es todo lo que vulnera el estado de tranquilidad, en este caso del profesor, proveniente del ambiente, causando incomodidad y molestias al docente, en su centro de trabajo y centro de estudios, respectivamente.

A continuación en el siguiente cuadro, observaremos los factores estresantes:

FACTORES ESTRESANTES	FACTORES ESTRESANTES EN EL	FACTORES ESTRESANTES EN EL
<p><u>INHERENTES AL DOCENTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Estado civil • Años de servicio • Rasgos de personalidad y autoestima • Hogar y familia (Dedicación casi exclusiva al trabajo) 	<p><u>CENTRO DE TRABAJO (ESCUELA):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presiones intrínsecas al trabajo. • Las funciones pedagógicas y administrativas dentro de la organización. • Estructura y clima de la organización (relaciones laborales con directores, colegas, alumnos, padres de familia) • Uso y manejo de nuevas tecnologías. 	<p><u>PROCESO DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza de los estudios de maestría. • Trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado. • Financiamiento económico para los estudios de posgrado. • Modalidad de los estudios de posgrado.

Cuadro 2. Clasificación de Factores estresantes del docente en el nivel personal, laboral y profesional. Adaptado de Cooper (1997:58).

1.3.1. Factores estresantes inherentes al docente. Son propios del profesor (personales, familiares):

1.3.1.1. Edad, sexo, estado civil y años de servicio en la educación. En relación a la edad, esto dependerá de cada forma de vida, ya que hay docentes jóvenes según su edad cronológica, sin embargo viven tensionados, con malestares como ocurre el caso contrario y el caso de otros docentes que ya se encuentran en la madurez cronológica de su edad, y ya desean jubilarse, porque ya se sienten cansados de la misma rutina, pero también está el caso inverso, donde estos profesores mayores manejan un equilibrio en su vida personal, social, profesional relacionado a su salud fisiológica y emocional.

Con respecto a la variable sexo, autores como Peiró, Luque y Meliá, 1991, citados por León, coinciden en que: “las mujeres están expuestas a mayores situaciones de tensión, puesto que, en su mayoría, realizan una doble jornada: la laboral y la familiar” (2011: 185). Además, cabe mencionar a Maslach, 1982, citado por Basset y Estevez, quien afirma que las mujeres pueden experimentar de forma más intensa el cansancio emocional en

comparación con los hombres (2010: 41), pero Schwab e Iwanicki (1982), encuentran mayor varianza en la despersonalización; de acuerdo con el resultado final del estudio, los hombres son los que tienen mayor sentimiento negativo hacia los alumnos (Gil-Monte y Peiró, 1997).

En cuanto al estado civil, según Tonon (2003), este no es determinante, pues no es el estar casado o soltero lo que influye, sino el nivel de apoyo socio emocional que brinde la familia o personas con las que convive (León, 2011: 185).

En cuanto a los años de servicio, para unos autores estos han hecho que el profesor se encuentre más tensionado por la labor diaria que realiza y para otros estos significan un mecanismo de aprendizaje para no caer en malestar porque la misma experiencia como docente lo ha ayudado a saber enfrentar diversas situaciones que pueden llegar a presentarse como malestares.

1.3.1.2. Rasgos de la personalidad y autoestima. En cuanto a los rasgos de la personalidad, podemos decir que son el sello diferenciador y muy particular, el cual, varía de persona en persona. Nos referimos a sus características individuales, aquellas que definen su personalidad. Y según Castro (2008:15) comenta:

Los rasgos de la personalidad del individuo determinan su manera de reaccionar frente a situaciones en mayor o menor grado estresantes. Esto significa que lo que puede ser estresante para unos puede no serlo para otros. Por ello, el estrés es un fenómeno muy personal. Algunos son más susceptibles que otros y ello depende de los rasgos de su personalidad (conflictos internos, tendencias, carácter, agresividad, estado de ánimo, etc.)” Es decir aquí podemos mencionar carácter el competitivo, ambicioso, agresivo, enérgico, diligente, impaciente, etc. de cada persona. (Castro, 2008: 15).

Existen tres tipos de personalidad:

- a. Personalidad tipo A: Este tipo de personalidad predispone a las personas a lidiar con el estrés, aunque en ciertas ocasiones no necesariamente sea estrés. Poseen características, tales como: impacientes, competitivos, hostiles, tienen excesivo sentido de la responsabilidad, sobrecarga laboral. Tienen mayor probabilidad de sufrir un infarto.

- b. Personalidad tipo C: Son personas muy dependientes emocionalmente, presentan dificultades para hacer frente a situaciones de conflicto. Son pacientes, cooperadores. Tienden a sufrir enfermedades de tipo infeccioso y cáncer.
- c. Personalidad del tipo R: Es una personalidad llamada resistente, las situaciones que se les presentan, las ven como retos o desafíos, lo que los hace crecer como personas. Son confiadas y seguras (Robles y Peralta, 2006).

En lo que concierne a la parte educativa y la personalidad del docente: “Generalmente la enseñanza constituye una actividad muy personal, y no debemos sorprendernos de que cada profesor proceda en el aula conforme a sus propias creencias, preferencias y/o convicciones personales” (Martínez, 2010: 3).

Por lo tanto, la forma que cada profesor tiene al reaccionar ante diferentes situaciones cotidianas sean estas beneficiosas o no para su salud, va a depender indudablemente de la disposición personal que tengan en ese momento, de acuerdo a sus características individuales.

Otro factor importante, es la autoestima, la cual es una característica propia de la personalidad de todos los individuos. Según el MINEDU (Ministerio de Educación) se dice que una persona tiene una buena autoestima cuando reúne ciertas características como: el aprecio, aceptación, afecto, y atención, éstas dan cuenta de nuestra forma de ser y la conciencia que tenemos de nuestro mundo interno (2004). Si una de esas características se ve vulnerada, es ahí donde el ser humano no encontrará el equilibrio, y se desencadenará el malestar en este caso del docente.

1.3.1.3. Hogar y familia (dedicación casi exclusiva al trabajo). Nos referimos a la falta de equilibrio emocional entre las exigencias del trabajo y las familias o sociedad. Es importante mencionar que muchos docentes llevan el trabajo a casa y es ahí, donde se incrementa este como factor estresante, porque en casa habrá reclamos por el tiempo dedicado al trabajo o viceversa en el caso del colegio. Se podría considerar la falta de apoyo del cónyuge, las peleas domésticas, la falta de motivación y disminución de la productividad en el trabajo. Según León, ello trae consigo el estado emocional caracterizado por el miedo, la hiper vigilancia y la preocupación permanente (2011: 179). En muchos casos, los sentimientos, ansiedad y agotamiento, se confunden o se alternan provocando, a su vez, los citados problemas de relaciones interpersonales.

Podríamos agregar, que para muchos docentes la gestión del tiempo entre el trabajo y hogar no está siendo manejada adecuadamente, ocasionando que éste se convierta en un factor estresante, haciendo de su calidad de vida un tema preocupante tanto para su familia como para los gestores de la institución, puesto que no habría una adecuada disposición para trabajar. Ya que el trabajo dignifica en este caso al profesor, siendo en muchos casos cabezas de familia, del cual dependen económicamente sus familias y un líder educativo, del cual dependen sus alumnos.

1.3.2. Factores estresantes en el centro de trabajo (escuela)

1.3.2.1 Presiones intrínsecas al trabajo. Nos referimos a las condiciones ambientales y físicas laborales como la iluminación, espacio del aula, ubicación de la escuela, este último puede llegar a causar fatiga por los viajes largos que pueden llegar a realizar, ya que es de forma diaria, etc.

Dentro de este factor encontramos también el nivel de participación y la toma de decisiones, los cuales afectan al docente en su salud, al sentirse imposibilitados de expresar sus opiniones, y esto debido que a pesar que el maestro es uno de los actores de la educación, la realidad micropolítica, manifiesta lo contrario, así: “El profesor es un convidado de piedra, en la gestión educativa jerárquica, lo cual ha desperdiciado terriblemente su potencial profesional” (Obando, 2008: 88), lo que nos indica que su participación es escasa o nula, y esto debido a que la toma de decisiones es una dinámica vinculada al poder.

También se considera dentro de este factor al volumen de trabajo, en este último la cantidad en algunos centros es ardua y excesiva, en algunos casos esto involucra una extensión del horario de permanencia en la escuela establecido en un inicio. Aunado a ello debemos agregar que el profesor no sólo tiene trabajo en su centro de labores sino que debe llevarlo a casa: revisar exámenes, cuadernos, registros y otros documentos que exija la institución educativa que labora. Y es precisamente donde llega el momento en que el profesor empieza a sobrecargarse, y saturarse, lo que provoca que en algunos casos pueda acabar por deteriorar la salud del profesor, afectándola no sólo fisiológicamente sino emocionalmente en el trabajo, hogar, estudios y consigo mismo, pudiendo acabar en el absentismo. Pero es importante mencionar que ello dependerá de la gestión que realiza cada colegio o escuela.

1.3.2.2. La función pedagógica y administrativa dentro de la organización. Entre ellas, se pueden citar la ambigüedad del papel a desempeñar, que conlleva a conflictos ya que no se tiene la información necesaria para desempeñar su rol o no existe entendimiento de lo que se pide. No hay objetivos claros de lo que se pretende conseguir. Esto causa que no exista identificación con la institución educativa, tampoco con los otros actores de la educación, en fin, el trabajo del docente no cubre con las expectativas del centro, y mucho menos de la sociedad. El no saber qué hacer genera en el docente que se vulneren sus competencias profesionales, porque el profesor no sabe cómo actuar ante la ambigüedad de las funciones; este rol indefinido desencadena una inadaptación en el centro de trabajo. Y esto a su vez causa mayor desvaloración al papel que desempeña el docente en la sociedad, y, en consecuencia, malestar en el profesor. Aunado a que por su naturaleza de trabajo ya enfrenta un desgaste físico y emocional.

También encontramos los niveles y tipos de responsabilidad, que tienen los maestros en la institución educativa y que son demandados por la parte administrativa, los padres, los alumnos, la comunidad en general.

La responsabilidad de la parte administrativa en cumplir con los objetivos trazados cada año, con los padres para que sus hijos obtengan buen rendimiento al finalizar el año, con los alumnos, quienes esperan aprender y mejorar cada día tanto en aprovechamiento como en conducta y valores, con la comunidad en general que ve en el maestro a la persona, quien tiene en sus manos el futuro de miles de generaciones, pero a su vez quien ve desvalorizada su labor cada vez más.

La función pedagógica y administrativa que tiene el docente a cargo es ardua y pesada pues tiene que comunicarse a diario con todos los protagonistas del sistema educativo.

La función pedagógica y administrativa está relacionada directamente con la comunicación y el liderazgo que debe tener el profesor dentro de la organización, y cuando esto no mejora, puede causar estragos en la salud del docente, ya que no posee las herramientas necesarias para contrarrestar las adversidades que se le presentan durante su ejercicio profesional dentro de la escuela. Todo esto a la larga podría o no afectar su calidad de vida, inclusive en algunos casos puede de alguna u otra manera causar anomalías en su personalidad.

1.3.2.3. Estructura y el clima de la organización (relaciones laborales con directivos, colegas, alumnos y padres de familia). En primera instancia encontramos a la política y cultura de la organización y el modo en que los individuos interactúan con ellas. Aquí está el nivel de compromiso con la institución, el cómo me identifico con mi escuela. Pero al no haber concordancia para realizar los objetivos, y mucho menos disponibilidad para mejorar las diversas situaciones que se presenten en la escuela, el ambiente se torna desagradable y el profesor llega a percibir este factor como un estresor en el desarrollo de su desempeño profesional:

El clima institucional es una amenaza potencial a la autonomía, la libertad y la identidad personal. El tipo de clima que caracterice a la institución determina la manera de tratar a los individuos que forman parte de ella. No es sólo el trato a los profesores, sino la manera como se percibe la cultura, el clima y las costumbres o modos de ser y pautas de comportamiento del personal y la reacción frente a la satisfacción laboral, la lealtad o el compromiso hacia la empresa y otros tipos de conductas (absentismo). (Castro, 2008: 38-39)

Aunado a ello, estamos de acuerdo con quienes mencionan que todo este gran problema se debe a que la reforma educativa sólo ha centrado su objetivo en el aspecto pedagógico, dejando de lado la vivencia pedagógica (clima institucional con los actores de la educación), la cual ha sido muy poca observada desde el proceso de enseñanza – aprendizaje, y solamente para llegar a cumplir los objetivos trazados (Murillo y Becerra 2008). Esto causa agotamiento y malestar en los docentes, quienes no saben en muchas ocasiones cómo mejorar el clima institucional deteriorado con los actores de la educación.

Ahora es importante mencionar lo que Gü-Monte y Peiró, (1997), explican acerca de la estructura del clima institucional cuyas tres dimensiones estructurales de la organización se han convertido también en variables desencadenantes de estrés para el profesor, tales como:

- Centralización: se refiere al grado en que las decisiones son tomadas por una persona o grupo pequeño de personas en el vértice de la jerarquía organizacional (estructura centralizada) o son tomadas por miembros de la organización distribuidos lateral y verticalmente en los distintos niveles de la jerarquía (estructura descentralizada). Por tanto, el término centralización designa el grado en que la toma de decisiones se concentra en un solo punto de la organización. El concepto incluye sólo la autoridad formal inherente al puesto que ocupa.
- Complejidad: se refiere a la multiplicidad de unidades estructurales en las que se agrupan los miembros de una organización. La complejidad comprende tres formas de diferenciación: 1.- Diferenciación Horizontal o grado de separación horizontal

entre las unidades. A mayor número de unidades, mayor complejidad porque las diversas orientaciones dificultan la comunicación de los integrantes y lo mismo sucede con la coordinación de las actividades de gerencia. 2.- Diferenciación Vertical o la profundidad de la jerarquía organizacional. Cuantos más niveles exista entre la dirección y los operativos, mayor complejidad porque existen mayores probabilidades de distorsión en la comunicación. 3.- Diferenciación Espacial o grado de dispersión en la ubicación de las instalaciones y el personal. A medida que aumenta la diferenciación especial, aumenta la complejidad porque la comunicación, la coordinación y el control se hacen más difícil.

- Formalización: se refiere al grado en que los roles están definidos y las normas e instrucciones fijadas. Cuando un trabajo muestra gran formalización, su titular tiene un mínimo de libertad respecto a lo que ha de hacerse, cuándo hacerlo y cómo se hará. (Tascón, 2000: 134)

Pero cuando no hay un acuerdo y no se tiene organizado todo ello, el clima se vuelve insoportable y puede llegar a ser causa de malestar docente, puesto que los profesores deben tratar una serie de problemas; en primer lugar, con los directores; por ejemplo, la supervisión de clases, tareas encomendadas, etc.; en segundo lugar, con los colegas en las reuniones de profesores, en las comisiones, “celos profesionales”; en tercer lugar, comunicarse con los alumnos indisciplinados, quienes impiden el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un problema académico y por ende terminar en el fracaso escolar (Sánchez, 2009). Otro tema es la cantidad de alumnos por aula, la masificación de los discentes en las aulas empeora la calidad educativa, haciendo de la carrera de educación más vulnerable a las críticas, también están los otros tipos de alumnos, quienes fomentan el desorden pero de otra forma, no trayendo su material educativo, los que hablan mucho en clase, los que no cumplen con sus deberes académicos; los alumnos indisciplinados que no acatan órdenes, representan en gran medida malestares al docente, y finalmente con los padres de familia, ya que ellos consideran que el profesor es el mayor responsable del desempeño de sus hijos en el colegio, y el hecho de considerar al profesor como un “mago” para resolver los problemas de sus hijos. Así lo afirma Flores donde además de presentar, enseñar y evaluar a los alumnos con los contenidos académicos también tienen la obligación de enseñarles normas de conducta, urbanidad y valores (2001).

Por lo tanto, es importante que dentro de la organización educativa prevalezca un mismo fin sin llegar a malos entendidos ya sea con los directores, colegas, alumnos, padres de familia, etc. La idea es tener un adecuado clima institucional, donde todos los involucrados en el proceso educativo, puedan en conjunto cumplir con los objetivos trazados a inicio de año. Puesto que al darse lo contrario los profesores trabajarían

descoordinados con las metas planteadas por sus instituciones, y el resultante seguiría siendo el malestar que afecta el autoestima del profesor y por tanto su trabajo se va mermando y cae en la desvalorización de su función como maestro ante la sociedad.

1.3.2.4. Uso y manejo de nuevas tecnologías. El mundo globalizado exige que el profesor esté actualizado ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Las famosas TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), es por ello que el currículo está en constante cambio, dónde se exige al profesor la adquisición de nuevas habilidades con la finalidad de mejorar la calidad de su práctica docente.

Si bien es cierto que a muchos docentes les facilita su trabajo en aula, para muchos otros representa un desconcierto ante el desconocimiento, ya sea esto por falta de tiempo, ya que deben cubrir otras actividades ya sean personales o de trabajo; dinero, la parte económica es importante puesto que el sueldo es bajo y no alcanza para capacitarse, indisposición, aquí sería la falta de motivación para aprender; edad, este punto es importante porque existe gran cantidad de docentes que por temor a malograr la computadora o al pensar que tendrán un aprendizaje lento no se atreven a estudiar cursos básicos de computación; temor al cambio, muchos profesores están acostumbrados a lo mismo, a lo antaño, ya que están seguros que sus métodos son más eficaces que lo moderno. etc. Todos estos puntos acarrear a los profesores malestares, ya que es importante poder manejar diferentes tipos de TIC, y poder adaptarse a la vanguardia en este mundo tan cambiante.

En otros casos cuando la institución no cuenta con dicho material para poder utilizarlo, de qué sirve manejar ciertas habilidades informáticas o de comunicación si no se pueden aplicar. Incluso en esos casos se les exige a los profesores el dominio de nuevas tecnologías, ello significa una tarea dificultosa que puede provocar sentimientos de frustración y temor al cambio, produciéndoles a la larga diversos malestares.

1.3.2. Factores estresantes en el proceso de estudio de maestría.

El proceso de desarrollo profesional engloba varios aspectos, que tienen que ver con el crecimiento de la carrera del profesor, tales como: los incentivos laborales, la evaluación del desempeño docente, la satisfacción laboral, la formación continua. Este último abarca: “desde un programa de capacitación específico hasta otros de mayor cobertura” (Maestría en Educación, 2011: 53). Entendamos que puede ser un curso corto de capacitación hasta

programas que demandan mayor inversión de tiempo y dinero como son las maestrías, los doctorados, las especializaciones.

Nuestra investigación se centra en los factores estresantes en el proceso de desarrollo profesional de los programas de maestría. Actualmente, no sólo terminar la carrera de Educación es suficiente, sino que ahora dentro del nuevo contexto educativo se exigen profesores con una mejor y mayor preparación académica. Al respecto, en la Ley General de Educación 28044, se menciona que, el docente debe actualizarse y perfeccionar su perfil profesional, lo cual representaría una labor inmediata y urgente. Asimismo, en la Ley de Reforma Magisterial No 29944, se detalla que la formación en servicio tiene por finalidad organizar actividades de actualización, capacitación y especialización en favor del docente en servicio, en beneficio de la comunidad educativa en general, para mejorar sus competencias profesionales.

Está establecido en todas las normas peruanas se menciona que el profesor debe seguir perfeccionándose. Es por ello, que existen varias razones, por las cuales un profesor desea actualizarse, capacitarse y especializarse, ya sea siguiendo estudios de segunda especialización, diplomados, maestrías, doctorados, etc. Por consiguiente, esta preparación ayudará a los docentes a poder acceder a mejores puestos de trabajo, donde puedan ser mejor remunerados, mejorando así sus ingresos económicos y de estatus profesional y personal. Debido a ello cada vez es más alta la tendencia de profesores que optan por elegir uno de estos estudios mencionados. Pero qué sucede con su salud, al tener una obligación más, el docente sufre mayor tensión porque se estaría recargando de otras tareas.

Proponemos cuatro sub categorías en que se pueden percibir a los estresores asociados a los estudios de posgrado (Barraza, 2008), como son:

1.3.3.1 La naturaleza de los estudios de maestría. Cuando hablamos de naturaleza nos referimos a la esencia de estudiar una maestría, es decir, a las nuevas experiencias y desafíos que traerá consigo el estudio de un postgrado. Esto involucra todo el tema de adaptación a una nueva rutina y estilo de vida del docente. Ya que al matricularse en una determinada universidad el profesor sabe que se enfrentará a nuevos retos, está consciente de ello. Dentro de esta situación existen diversos estresores que deben mencionarse, tales como:

*La motivación de emprender algo nuevo, entendamos motivación como requisito para mejorar profesionalmente, aunado a ello Arredondo (2000), citado en Esquivel y Rojas,

agrega lo siguiente: “las motivaciones para inscribirse a un curso de posgrado están relacionados con la: formación personal, la obtención de un grado académico, las mayores posibilidades de empleo y de mejor remuneración y el prestigio de la institución” (2005: 3). Pero para muchos docentes, representa preocupación el intentar cosas nuevas y puede llegar a presentarse ciertos malestares, puesto que no saben cómo afrontar los nuevos retos que conlleva el desarrollo profesional. Pero lo realizan porque está de por medio su ascenso económico, y esta es una suficiente motivación para ellos; y también que estarían mejores vistos por los actores de la educación, porque para ellos este es un indicador de calidad educativa.

* Los nuevos estudios podrían generar conflictos en sus escuelas, con los alumnos, (indisciplinados, bajo rendimiento), colegas y directores, ya que el estudiar demanda mayor inversión de tiempo, lo que significa menos dedicación a las labores educativas en la escuela. Es importante anotar aquí, que el profesor debe discernir entre el trabajo del colegio y el trabajo de la maestría. Lamentablemente no todos saben manejar y priorizar las situaciones que se les presentan, por lo tanto se saturan y pueden llegar a sentir malestares tanto dentro de su centro de trabajo como dentro de la universidad.

1.3.3.2 Trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado. El trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado, pueden llegar a convertirse en un factor estresante mayor si no se dosifica el tiempo destinado para el trabajo en el colegio y las tareas académicas que demanda la universidad que se elija para seguir con dichos estudios. Causando problemas con la salud de los alumnos. Así: “resulta bastante razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provoquen estrés, y que dicho estrés repercuta negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento académico de los estudiantes” (Romero, 2009: 50).

En este factor estresante, existe la sobrecarga académica donde podemos mencionar: la cantidad de tareas, referido a los continuos trabajos de investigación y esto aunado a la cantidad de cursos que lleve el profesor; las exposiciones que no sólo ameritan buscar información y leer, sino prepararse para dominar el tema y exponerlo en las clases; las intervenciones orales en clase (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.); el excesivo número de créditos (Barraza, 2007). Contra ello está el tema del tiempo, que es limitado para poder cumplir con las actividades académicas, realización de trabajos obligatorios, para aprobar las asignaturas (búsqueda de

material necesario, redactar el trabajo, etc.), las evaluaciones, la tarea de estudio, tipo de trabajo que se te pide, en fin todo lo que acarrea los estudios de maestría.

Para todo esto es importante tener en cuenta el nivel de exigencia de la universidad elegida, ya que ello primará para la elaboración de los trabajos en cuanto a calidad del producto y el tiempo que se tome en investigarlos, consideramos que este es un punto crítico, y de un posible inicio de malestar para el docente. Ya que debe cumplir con su trabajo y con la universidad.

1.3.3.3. Financiamiento económico para estudios de posgrado. La formación del postgrado es una herramienta invaluable no solo para la persona que lo estudia (el cual le puede proporcionar diferentes beneficios), sino para el país ya que existirán personas con alto desempeño profesional. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar lo siguiente:

La existencia de un rezago en los procesos, dónde la problemática se acentúa porque la heterogeneidad coincide con un creciente deterioro de la calidad educativa, en un marco de explosión cuantitativa de la matrícula de grado y disminución relativa de los recursos financieros necesarios para sostenerla. (Barsky y Dávila, 2004: 5)

Entonces podemos afirmar que la parte económica es un factor de malestar para muchos docentes que se encuentran cursando estudios de postgrado. Ya que los sueldos que perciben, sea trabajando en instituciones públicas o privadas, no les alcanza. A menos que el profesor esté becado. Es por ello que en muchas ocasiones se ven obligados a no matricularse en estos estudios de posgrado y los que lo hacen deben medir sus gastos. Ya que en muchos de estos casos los profesores son cabezas de familia. Entonces el docente no podrá invertir en materiales educativos, puesto hay un pago que debe realizar cada fin de mes y esto representa un gasto adicional. Se reconoce que hay un esfuerzo a nivel económico significativo, pero, al mismo tiempo, son conscientes que un profesor que tenga estudios de postgrado será más reconocido y recibirá una mayor remuneración económica. Y es a donde apuntan, pero ese proceso de los estudios les puede llegar a generar diversos tipos de malestares. Habría que acotar que existe otro grupo de profesores que no lo consideran un factor de estrés, puesto que sus sueldos están por encima del promedio, y su calidad de vida no se ve afectada.

El factor económico también es dependiente de la universidad que se elija, ya sea del estado o privada. El horario es importante considerar, puesto que involucra costos de movilidad y alimentación. Este punto también se convierte en tema de malestar para el docente y de insatisfacción con su trabajo de docente.

Otro tema importante es cuando el profesor estudia y trabaja, llega un momento de saturación por ambas responsabilidades, donde pueda existir la posibilidad que dedique mayor prioridad a una de las dos actividades. Si fuera el caso que su objetivo esté destinado a los estudios de posgrado, el trabajo en la escuela estaría descuidado y si los gestores notaran esa falta de organización con respecto al tiempo dedicado a una y otra actividad, podrían llegar a prescindir de los servicios del profesor, significando esto mayor factor de estrés.

1.3.3.4. Modalidad de estudios de posgrado. Durante los últimos años las ofertas de los diferentes estudios de posgrado han ascendido considerablemente, y ello por todas las causas ya mencionadas. Ahora no todas las universidades tienen dentro de sus facultades a la escuela de postgrado, y las que las tienen funcionan según su respectiva organización y funcionamiento. Por lo tanto, son autónomas.

Entonces el profesor elegirá de acuerdo a sus intereses académicos, y de inversión en tiempo y dinero, dónde estudiará su posgrado. Ahora bien, es importante mencionar que de acuerdo a la elección que decida cada docente se registrarán los aspectos que según su percepción sean posibles factores estresantes para el profesor como alumno de posgrado.

Dentro de los aspectos generales de los estudios de posgrado en las universidades de nuestro país podríamos considerar los siguientes:

- a. El plan de estudios. Para las maestrías y doctorados normalmente se desarrolla en dos años, o cuatro semestres académicos, según la normatividad establecida en los estatutos de cada universidad. La cantidad de créditos varía también según la casa de estudios. Para el caso de las diplomaturas éstas llegan a durar hasta un año académico.
- b. El público al cual están dirigidas las maestrías, doctorados, diplomaturas, en educación son los funcionarios del sector educativo, directivos y promotores de las organizaciones educativas; docentes de Facultades de Educación e Institutos

Superiores Pedagógicos, capacitadores, especialistas y consultores educacionales. Además, todos aquellos interesados en profundizar sus conocimientos de acuerdo a las menciones que se propongan.

- c. Las modalidades de ingreso también son propuesta por cada universidad, en algunas lo primordial es la evaluación del currículo, en otras los exámenes de ingreso, y finalmente en otras la entrevista personal o simplemente cancelar los derechos económicos.
- d. La asistencia a clases es un aspecto que presenta una diversidad de opciones, como: tres veces a la semana, los fines de semana, semipresencial y la modalidad virtual. Tengamos en cuenta que de las diferentes propuestas de asistencia a clases la que mayor desgaste representa para los profesores será la que incluya más días a la semana y sea presencial, ya que acarrea malestar al docente, puesto que existe mayor inversión de tiempo, dinero y desgaste físico e intelectual. Ya que el profesor se ve obligado a invertir mayor tiempo fuera de casa, mayor inversión de dinero para costear pasajes, almuerzos, material académico, mensualidades, el desgaste físico por el simple hecho de trasladarse de un lugar a otro, y el desgaste mental porque tiene que estar con el sistema de alerta pendiente para poder escuchar y entender las clases de postgrado, ya que viene de dictar las clases en su colegio.

Sea cualquiera la universidad que elija el profesor, el malestar docente dependerá de la propuesta que ésta presente a los demandantes. No necesariamente la elegida será un indicador de calidad. Al respecto:

La calidad de un postgrado en educación no depende del tipo de institución que lo ofrece, de la población objetivo que atiende o de la función educativa para la que forma, sino de un diseño curricular con un buen nivel de congruencia interna, con objetivos alcanzables y una forma de operación totalmente coherentes con su propósito principal, a cargo de plantas académicas consolidadas y con apoyo en una infraestructura suficiente y actualizada. (Moreno, 2006: 3)

Lo que al final conllevará a realizar con éxito la tesis, y graduarse como investigador educativo.

1.4. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS LABORAL DOCENTE

Una pequeña proporción de estrés es esencial para la salud, pero si los efectos son adversos en el profesor, entonces cuáles serían las secuelas, si este malestar transgrede los límites que el organismo puede tolerar. Es por ello, que debemos tener en cuenta que las consecuencias del estrés docente se manifiestan en todos los niveles de nuestra vida, ya sea personal (actitudes y conductas), laboral, familiar o profesional. Entonces el estrés docente representa una amenaza para la calidad de vida. Asimismo, un impacto negativo con los alumnos, quienes son la razón de ser de la profesión docente (Putter, 2003).

En este caso particular, los docentes siempre estarán expuestos a la diversidad de complejidades que su labor como profesor les exige, las cuales desencadenan diversos malestares, que hacen que su salud se vea vulnerable. Considerada una profesión de riesgo, ya que los malestares pueden ir desde un simple dolor de cabeza hasta el agotamiento o fatiga extrema, lo que conlleva al síndrome del “estrés laboral” o síndrome del burnout.

Consideramos pertinente ver los dos lados donde se pueden desencadenar las consecuencias de los factores estresantes; por un lado, está el sujeto, quien es el docente, y quien lleva la peor parte; y, por el otro lado, está en relación al colegio. Cuánto perjuicio existe para ambas caras de la moneda, que son a quienes va a afectar de una u otra manera si su salud está deteriorada.

1.4.1. Consecuencias del estrés laboral docente con relación al sujeto.

Para explicar las consecuencias del estrés docente, mencionamos la siguiente clasificación:

- a. Fisiológicas: Dolor de cabeza, tics nerviosos, ansiedad, palpitaciones, hipertensión, boca seca, hiperventilación, diversos trastornos digestivos, poliuria, impotencia, amenorrea, frigidez, fatiga fácil, etc.
- b. Psíquicas o emocionales:
 - * De carácter emocional: inseguridad, ansiedad, depresión, apatía, pasividad, frustración, agotamiento emocional, sentimiento de debilidad, falta de tono corporal y mental.

* De carácter cognitivo: Inducen a cometer frecuentes e incomprensibles errores: dificultad para atender y concentrarse, dificultad para recordar, inseguridad y dificultad para razonar, tomar decisiones, hablar con fluidez.

c. Conductuales:

* Agresividad: verbal (insultos, chismes) física, encubierto (descrédito, críticas).

*Aislamiento: Disminución de las relaciones con compañeros en el trabajo y tiempo de ocio. Abuso de alcohol, tabaco, medicamentos y drogas. Disminución del rendimiento en el trabajo: Limitación a cumplir con los mínimos. Desinterés por el trabajo bien hecho. Falta de iniciativas.

* Absentismo y aumento de bajas: Ausencias injustificadas o justificadas sólo en apariencia. Incremento de las bajas por patologías poco graves, gripe. Prolongación de las bajas.

* Deseo de cambiar de trabajo: si no se materializa es por la dificultad de encontrar otra alternativa, lo cual puede incrementar la insatisfacción con el trabajo actual.

* Resistencia al cambio: Se recibirá con recelo e inseguridad negativa todo lo que exija mayor esfuerzo, incremento del descontento y la conflictividad.

* Disfunciones sociales y familiares: Muchas veces nos llevamos el trabajo a casa. La agresividad contenida en el trabajo la descargamos con la familia (Enjuto, 2001: 20; The European Trade Union Committee for Education and The European Federation of Education Employers, 2011).

Otra clasificación que consideramos importante es la que organiza las consecuencias del estrés docente de la siguiente manera:

- a. Consecuencias físicas: Donde el sistema cardiovascular, digestivo, respiratorio, inmunológico, y sexual no tienen un buen funcionamiento por la recarga acumulada de estrés, lo cual hace que la labor del profesor cada vez se realice con menos efectividad. Y el hecho de no acudir al médico hace que esto se vuelva crónico y puede tener un desenlace fatal.
- b. Consecuencias laborales: Propician los ausentismos, la rotación del personal, litigios, accidentes.

- c. Consecuencias familiares: El desequilibrio entre trabajo y familia, puede ocasionar la separación total o parcial de la familia.
- d. Consecuencias psicológicas: Se desencadenan en manifestaciones negativas emocionales, psíquicas y conductuales (Caviedes, 2008).

Tal como hemos podido leer, las consecuencias del estrés docente involucran todos los niveles del profesor. Siempre y cuando éste no sepa cómo manejarlo. Así como menciona Esteve (2009), la carrera del profesor es ambivalente, puesto que hay profesores que viven la docencia de una manera aventurera, donde el enseñar es un placer, sin embargo para otros profesores, es una lucha constante el lidiar con varios factores que le producen estrés. Es por ello que se recomienda seguir con técnicas de relajación que sean adecuadas para cada docente y poder manejar los factores estresantes que aqueja a la mayoría de profesores, evitando así las consecuencias de este malestar, y este no se convierta en burnout.

1.4.1.1. Una rápida mirada al concepto del síndrome de burnout. El síndrome del burnout tiene varios nombres para ser reconocido, tales como: “Síndrome del estrés crónico laboral”, “síndrome de desgaste profesional”, “síndrome del quemado” o “síndrome del estrés laboral asistencial” (Viloria y Paredes, 2002: 30), es un estado de cansancio físico y emocional resultante de las condiciones del trabajo o sobrecarga profesional. Además es “A term originally coined by Freudenberger (1973) to describe health-care workers who were physically and psychologically burnt out, is now commonly associated with human service professionals such as teachers, nurses, social workers, police officers, physicians, therapists, and the like”⁷(Byrne, 1994: 646)

También puede ser definido simplemente como: “Emotional, mental, or physical exhaustion that comes from job-related stress.”(Sprenger, 2011: 5)⁸

Para el síndrome del burnout, existe una diversidad de definiciones, pero para esta tesis, hemos elegido a Maslach y otros, quienes lo definen como:

⁷ Un término acuñado originalmente por Freudenberger (1973) para describir la salud de los trabajadores que fueron físicamente y psicológicamente quemados, ahora se asocia comúnmente con los profesionales de servicios humanos tales como maestros, enfermeras, trabajadores sociales, policías, médicos, terapeutas, y similares.

⁸ Agotamiento emocional, mental o físico que proviene de estrés relacionado con el trabajo.

Una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo y se explica a través de tres dimensiones: agotamiento (exhaustion), cinismo (cynism) e ineficacia (inefficacy). El agotamiento es la cualidad central del burnout y la más obvia manifestación de este síndrome, y se refiere a acciones puntuales que distancian emocionalmente a la persona de su trabajo, como una forma de sobrellevar la sobrecarga laboral. (Hermeza 2006: 88)

Asimismo: “Está definido por altos niveles de cansancio emocional y despersonalización y un bajo nivel de realización personal” (Cuenca y O’ Hara 2006: 27).

El burnout en los profesores se caracteriza porque:

*La enseñanza, como profesión, tiene algunos rasgos de severidad que contribuyen a agravar los problemas de burnout entre los profesores con respecto a otras profesiones, y que podrían ser los siguientes:

* Exige un contacto e interacción personal constantes con los estudiantes, niños o adolescentes, que debe ser siempre experta, paciente, sensible y útil.

* Su trabajo está siempre abierto al examen y evaluación de diferentes personas, frecuentemente competidoras entre sí y con diferentes intereses.

* El profesor trabaja con individuos que pueden no querer trabajar con él ni aceptar beneficiarse su esfuerzo y maestría. Además, carece de posibilidades para actuar sobre estos estudiantes refractarios.

* La enseñanza ofrece pocas oportunidades a los profesores para relajarse, descansar y entablar relaciones con otros adultos a lo largo del día.

* La remuneración salarial es siempre menor que otros puestos de trabajo equivalentes por la titulación o formación de los profesores y empuja a los profesores a completar sus ingresos con otros trabajos. (Massanero, 1994: 93)

Entonces, podemos afirmar que el burnout es un deterioro y agotamiento excesivo progresivo, donde existe una desmotivación total aunado a una baja autoestima, que afecta el comportamiento general de la persona y por ende su trabajo, familia, desarrollo profesional, etc. Al respecto, McCarthy, Lambert, O'Donnell, y Melendres (2009), mencionan que los profesores que sufren de burnout dan lugar a una epidemia nacional de partidas docentes o al abandono de la carrera (Fisher, 2011).

Es por ello necesario que los gestores educativos sepan las causas y consecuencias de este síndrome llamado burnout, que afecta al docente en varios aspectos de su vida. Y por ende resiente su trabajo en aula. Donde los más afectados son los profesores quienes cada vez son peor vistos en nuestra sociedad. Ya que es el profesor quién tiene bajo su responsabilidad la educación de las generaciones venideras. Por lo tanto, estamos seguros

que este punto será el inicio para la prevención por la calidad de vida del docente desde las escuelas.

1.4.2. Consecuencias del estrés laboral docente con relación a la escuela.

El profesor cumple un rol social importante, a pesar que el contexto en el que vivimos no le ha dado la valorización que le corresponde, ya que aseguran el docente no está preparado aún para asumir los nuevos retos de la globalización. Por lo tanto el docente seguirá agravando los malestares que le ocasionan esos nuevos retos, y por ende los más perjudicados no sólo son los maestros que ven deteriorada su salud y calidad de vida, la cual puede acabar con el síndrome del burnout, sino que ese descontento, o desánimo subjetivo que padecen incidirá de forma directa con el funcionamiento y rendimiento en la organización educativa, afectando:

- a. A los alumnos, con respecto a la calidad de enseñanza, ya que al estar o padecer algún malestar el profesor no se desenvuelve de la mejor manera en las aulas, ya que no ha preparado su clase, está agotado por los trabajos “*extras*” que realiza para el colegio, universidad (si fuera el caso), o en su familia, ello conlleva la indisciplina de los alumnos, etc. Justamente en este punto de la indisciplina de los alumnos existen algunos casos extremos en los cuales el profesor actúa de forma inadecuada: “Studies have found that teachers experiencing high rates of occupational stress are more likely to criticize their students, lose their temper, and resort to punitive discipline”⁹ (Spencer, 2011: 60).
- b. A la escuela (directores y colegas), al estar agotado, no prepara sus clases, eso representa llamados de atención de la Dirección, que pueden ser verbales o escritos; con los colegas porque quizás por inasistencia, el otro profesor debe cubrirlo con los alumnos, y otras situaciones parecidas, generándole también malestar al colega, y, por ende, el clima institucional ya no sería adecuado.
- c. Con los padres de familia, que observarán que su hijo desaprobó algún curso, o no cumple con sus obligaciones escolares porque el profesor no les exige, o no las revisa, etc.

Es indudable que, las diversas situaciones por las que atraviesa el profesor, sean cada vez más preocupantes, las cuales son consecuencia de los factores estresantes que se le

⁹Los estudios han encontrado que los profesores experimentan altos índices de estrés en el trabajo son más propensos a criticar a sus estudiantes, pierden los estribos, y recurren a la disciplina punitiva.

presentan al docente en su carrera, debido al nuevo y cambiante contexto donde se desarrolla su labor. Estas situaciones vulneran su salud, perjudicando su autoestima y sus relaciones interpersonales a lo largo de su vida, pudiendo causar ausentismo en la carrera. Haciendo de la noble tarea del profesor una profesión cada vez menos valorada por nuestra sociedad.

Ahora bien, en el siguiente capítulo describiremos los factores estresantes que se perciben en un grupo de profesores, que son parte de un caso, en una maestría en educación en una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

Después de haber desarrollado el marco teórico de la presente tesis, pasaremos a describir el trabajo metodológico y resultado de la investigación realizada.

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis responde al problema de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre los factores estresantes que se pueden generar en una maestría en educación?

Los estudios de maestría en la actualidad acarrear mucho esfuerzo y dedicación, más aún por la exigencia de la universidad que se elija. La presente investigación se realizó en una universidad privada de Lima. Esta universidad representa para los estudiantes, una casa de estudios con un alto nivel académico y por ende de mucha exigencia, y otro de los motivos es la accesibilidad de la muestra, ya que la tesista, estudia en esa universidad, teniendo cercanía a los alumnos, por ser su compañera de estudios.

2.1.1. Nivel y método de la investigación

Nuestra investigación fue describir cuáles son los factores estresantes que aquejan al profesor de escuela privada y a la vez alumno de una maestría en educación. Entonces el nivel de estudio fue el descriptivo. Al respecto Gómez (2009:75) menciona: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los aspectos importantes del fenómeno que se somete a análisis”, entonces el objetivo del investigador es describir situaciones, eventos y hechos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. En este caso describimos cuáles son los factores estresantes según la percepción de los estudiantes de una maestría en educación.

Así, la investigación descriptiva, trata de descubrir e interpretar al objeto de estudio (Cohen, 2002), es decir, en nuestra investigación se pudo analizar, caracterizar el objeto de estudio, lo que ayudó a generar datos de primera mano para el análisis general y la presentación del panorama del problema.

En esa misma línea Dankhe (1986), citado en Grajales, menciona que: “Los estudios descriptivos buscan desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características” (2000: 2). El énfasis está en el estudio independiente de cada característica, es posible que de alguna manera se integren las mediciones de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Por lo tanto, las preguntas que se hicieron del objeto de estudio nos ayudaron a definir la categoría con la mayor precisión posible.

El método usado fue un estudio de caso, porque recogimos información de un grupo de estudiantes matriculados en un solo programa de maestría en educación en una universidad privada de Lima. Al respecto, el estudio de caso se refiere a la recopilación y presentación de información detallada acerca de un participante o grupo pequeño (Colorado State University, 2012). Así también: “Case study research is used to describe an entity that forms a single unit such as a person, an organization or an institution. Some research studies describe a series of cases”¹⁰ (Hancock, 2002: 6).

2.1.2. Objetivo de la investigación

Describir la percepción sobre los factores estresantes que se pueden generar en los estudiantes de una maestría en educación.

2.1.3. Categoría de la investigación.

Del presente trabajo de investigación se desprende la categoría: Factores estresantes en los estudiantes de una maestría en educación. En nuestro marco teórico hemos reconocido tres tipos: factores estresantes inherentes al docente, factores estresantes en el centro de trabajo (escuela) y factores estresantes en el proceso de estudios de maestría:

- a. Naturaleza de los estudios de maestría. Nos referimos a las nuevas experiencias y retos que involucran estos estudios.
- b. Financiamiento económico para los estudios de posgrado. Nos referimos al respaldo económico para subvencionar estos estudios.
- c. Trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado. Nos referimos a la demanda académica y al sobreesfuerzo que realizarán los docentes durante el tiempo que dure la maestría.

¹⁰ Estudio de caso de investigación se utiliza para describir una entidad que forma una sola unidad, como una persona, una organización o una institución. Algunos estudios de investigación describen una serie de casos.

- d. Modalidad de los estudios de posgrado. Nos referimos a la organización y estructuración del programa de maestría, y de cómo se presenta a los futuros estudiantes.

2.1.4. Descripción del caso

Para esta investigación hemos tomado como referencia a una universidad privada de Lima que ofrece y desarrolla el programa de la maestría en dos años, dividido en cuatro semestres académicos con un total de cuarenta y ocho créditos. Está dirigido a funcionarios del sector educativo, directivos y promotores de las organizaciones educativas; docentes de Facultades de Educación e Institutos Superiores Pedagógicos, capacitadores, especialistas y consultores educacionales. Además, a todos aquellos interesados en profundizar sus conocimientos en gestión y currículo para mejorar la calidad educativa en el país. Ofrece a los postulantes dos menciones: una en Gestión de la Educación y otra en Currículo. Su modalidad de ingreso es la evaluación del currículo y entrevista personal, las clases se desarrollan de lunes a viernes. Asimismo exige la acreditación del conocimiento de un idioma extranjero en el nivel solicitado por el reglamento de la Escuela de posgrado de la universidad.

El caso lo conforman diez profesores estudiantes del II año de la maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación, los cuales llevan los tres cursos exigidos por el plan de estudios, el horario de clases son tres veces a la semana, en el turno de tarde – noche, seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Cargo dentro de la institución educativa: docente o directivo.
- Jornada Laboral de trabajo en entidad privada de 8 horas pedagógicas o tiempo completo.
- Matriculados en todos los cursos del segundo ciclo.

Luego de los cuales, se eligieron a tres profesoras para la otra técnica. Las cuales responden a las siguientes características: La primera entrevistada, la cual denominaremos (E1) es casada con hijos, trabaja en un colegio confesional, es coordinadora de un nivel, su trabajo es a tiempo completo, pero le otorgan un permiso especial para retirarse y llegar a las clases en la universidad y es la que presenta mayor percepción de factores estresantes, ya que según los resultados de la encuesta sus respuestas están orientadas en un 61% a

percibir estos malestares. La segunda entrevistada (E2), es soltera sin hijos, vive sola y trabaja en un colegio evangélico, trabaja ocho horas y su cargo es coordinadora; y la última entrevistada (E3), también es soltera, vive sola y trabaja en un colegio laico, trabaja ocho horas y su cargo es docente.

2.1.5. Descripción y elaboración de técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Para nuestro trabajo de investigación hemos utilizado como primera técnica una encuesta, donde se señala que ésta reúne los datos en un momento particular con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas o patrones contra los que se puede comparar las condiciones existentes o determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos (Cohen, 2002). Consideramos que éste fue un primer acercamiento para la captura de información, ya que es una técnica destinada a obtener datos de diferentes personas, de manera impersonal, la idea fue tener información pertinente. Para ello hemos utilizado al cuestionario como su instrumento, el cual consiste: “En un conjunto de preguntas respecto a una más variables a medir, además de las preguntas, un cuestionario está formado por instrucciones que nos indican cómo contestar” (Gómez, 2009: 121), para nuestro caso el cuestionario fue tipo Likert, que: “Es un conjunto de afirmaciones o juicios, con la posibilidad de respuesta cerrada, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (Ídem: 127).

Las escalas de valoración empleadas fueron: “nunca”, se lee que jamás sucede; “casi nunca”, que en alguna oportunidad sucedió; “a veces”, que regularmente sucede; “casi siempre”, que consecutivamente sucede, y “siempre”, todo el tiempo sucede, ya que las consideramos pertinentes por la naturaleza de las preguntas. Se escogió cinco escalas de valoración ya que una aseveración jamás será exactamente lo uno o lo otro, siempre habrá opciones intermedias.

Ejemplos:

NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
“Usted nunca se equivoca”	“Usted casi nunca se equivoca”	“Usted a veces se equivoca”	“Usted casi siempre se equivoca”	“Usted siempre se equivoca”

Este instrumento recogió información sobre la naturaleza, el financiamiento económico, el trabajo y exigencia académica y la modalidad de los estudios de posgrado. De acuerdo a ello se evidenció de manera general cuáles son los factores estresantes y cuántos profesores de la muestra se sienten afectados, según su percepción. Es importante mencionar que cuando usamos la palabra percepción, nos referimos a las apreciaciones que tiene el docente de sus estudios de maestría; de ahí que para recoger y agrupar sus ideas o creencias hayamos visto conveniente usar esta escala de valoración.

A partir de los resultados de la encuesta elaboramos la guía de entrevista semiestructurada (segunda técnica). Este tipo de entrevista, según Bonilla y Pardo: “es donde se contemplan los objetivos en forma organizada, donde se hacen preguntas abiertas y cerradas” (Villamil, 2003: 5). Donde el instrumento utilizado fue el guión. La finalidad fue recoger opiniones, argumentos y posturas en torno al tema de la tesis, permitiéndonos rescatar información adicional a la encuesta, pero con mayor peso, puesto que recogimos información más detallada para describir los factores estresantes, ya que los entrevistados estuvieron prestos a brindar su testimonio, ayudándonos finalmente a emitir más juicios al momento de interpretar los datos que arrojó el instrumento. Pero, como mencionamos más arriba, hay que tener en cuenta que sólo fueron percepciones que tienen los alumnos acerca de su programa de maestría.

EL PILOTO

Ambos instrumentos fueron validados. Para la encuesta y entrevista recurrimos a la validación de expertos, donde tres profesoras de la facultad de Educación de la universidad elegida, las cuales tienen experiencia en investigación educativa, nos hicieron la apreciación crítica sobre el tipo de preguntas para ambos instrumentos. Luego aplicamos

un piloto. En el primer caso, solicitamos el apoyo de cuatro estudiantes de la maestría, quienes reunían los criterios de selección mencionados anteriormente. De ellos tres eran mujeres y un varón, gracias a este piloto pudimos ver los errores de forma y fondo, para poder aplicar la encuesta real. Los cambios no fueron tan relevantes; en el aspecto de forma, sólo hubo la observación al tamaño de letra, para que los encuestados tuvieran mayor facilidad al momento de leer; y en los cambios de fondo, se observaron dos aspectos: los verbos utilizados en las afirmaciones, y en cuanto a las preguntas, las reacciones fueron positivas puesto que los encuestados manifestaron la pertinencia de las mismas.

Para el segundo instrumento se hizo también su respectivo piloto, fue dirigido sólo a una alumna, elegida al azar. La aplicación de la entrevista piloto se acordó por correo electrónico y se confirmó la fecha, hora y lugar por teléfono. Se llevó a cabo sin inconvenientes. Se llevó a cabo en la misma universidad, en un lugar donde no había muchos alumnos transitando, con la finalidad de evitar poner nerviosa a la entrevistada y que el poco ruido ayude la claridad del audio de la grabadora, de modo que no se obvie ningún detalle de lo que pudiera decir la entrevistada.

Por otro lado, la alumna entrevistada respondió adecuadamente a todas las preguntas planteadas, no hubo ninguna que no haya sido respondida. Incluso se le pidió al final que nos diera su apreciación crítica sobre la entrevista, y ella nos dijo que las preguntas eran adecuadas y pertinentes, además afirmó que las respuestas de los demás alumnos que fueran entrevistados realmente ayudarían a la investigación planteada.

Sin embargo, al observar que en el piloto el tiempo sobrepasaba al establecido de cincuenta minutos, decidimos seleccionar las preguntas más importantes tomando en cuenta la relevancia de cada una de ellas. Es así que este piloto nos ayudó a elegir y discernir las preguntas pertinentes para la entrevista real. El paso siguiente fue elaborar la matriz de coherencia (véase anexo 1) que permite visualizar, a manera de síntesis y de manera general, la concordancia entre los objetivos, categoría, subcategorías, ítems, técnicas e instrumentos. Luego de ello procedimos a efectuar las encuestas y entrevistas reales. (Véanse anexos 2 y 3).

Presentamos un cuadro con un resumen de las técnicas e instrumentos que se utilizaron:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Factores estresantes en los estudiantes de una maestría en educación.	1. Naturaleza de los estudios de posgrado.	Encuesta	Cuestionario Tipo Likert
	2. Trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado. 3. Modalidad de estudios del posgrado.	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada.
	4. Financiamiento económico de los estudios de posgrado.	Encuesta	Cuestionario Tipo Likert

Cuadro 3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.
Elaboración propia (2012).

2.1.6. Aplicación y procesamiento de los instrumentos:

En primera instancia, para la aplicación del cuestionario se eligieron a diez alumnos participantes de la maestría, según los criterios de selección. Elegidos al azar, el 70% representaba al sexo femenino y el otro 30% al masculino. Luego, la aplicación de la encuesta se realizó de acuerdo al tiempo de cada encuestado, vía web y también de forma presencial para asegurar la totalidad de los encuestados.

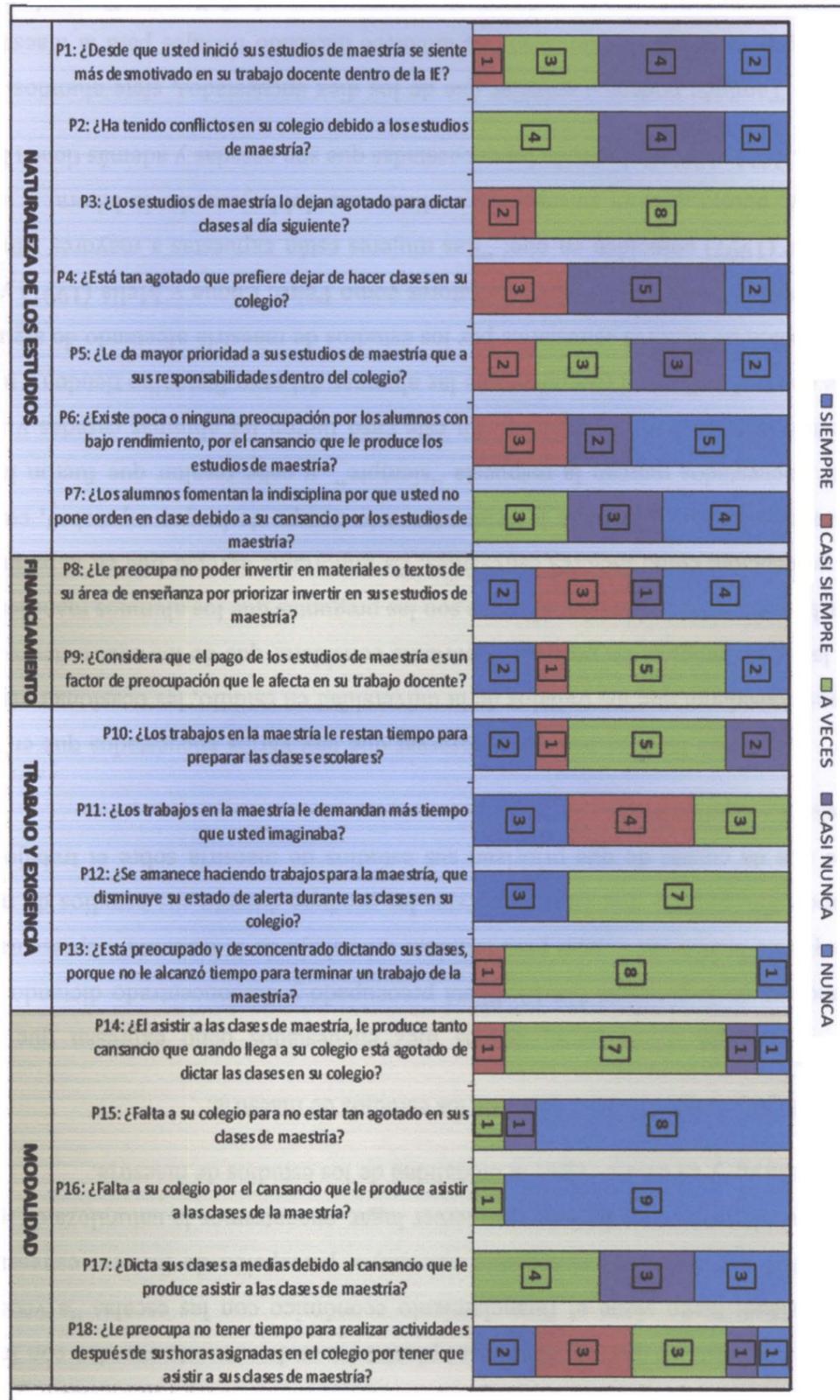
Después, se procesaron en el programa Excel todas las respuestas, por cada subcategoría, allí pudimos comparar y analizar cada ítem según la valoración que les asignaron, codificándose todas las respuestas, y luego se organizaron en gráficos de acuerdo a cada subcategoría planteada inicialmente, identificando así a los profesores con mayor percepción de factores estresantes, para posteriormente entrevistarlos.

El siguiente paso fue seleccionar a tres alumnas de la maestría para la entrevista. Las cuales, según nuestro primer instrumento, fueron las que mayores rasgos de percepción de factores estresantes tuvieron en la encuesta. Tomamos en consideración que hayan marcado el mayor número de veces “casi siempre”, y/o “siempre”, ya que estas opciones indicaban mayor percepción de factores estresantes, puesto que las preguntas estaban destinadas con el propósito de que si se marcaba dichas alternativas, ello indicaría que, según su percepción, había malestar por los estudios de maestría. Luego, se llevó a cabo las entrevistas, las cuales se desarrollaron en ambientes que favorecieron las conversaciones y donde las entrevistadas pudieron expresarse lo necesario expresando sus opiniones, argumentos y posturas, permitiéndonos obtener mayor información para responder al problema de investigación. Las entrevistas duraron aproximadamente de cuarenta a cincuenta minutos realizándose con la plena disposición de las profesoras, que además manifestaron su deseo de colaborar con nuestra investigación. Para procesar esta información se recopiló los textos, para luego transcribirlos, organizarlos, y finalmente codificar toda la información.

2.1.7. Análisis e interpretación de los resultados.

El análisis e interpretación de los resultados se centra en la percepción de las cuatro subcategorías recogidas del proceso de formación continua de un programa de maestría: naturaleza de los estudios de posgrado; financiamiento económico para los estudios de posgrado; trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado; y modalidad de los estudios de posgrado. Todas ellas percibidas por los estudiantes de una maestría en educación, las cuales analizaremos una por una.

Gráfico 5: Factores estresantes en el proceso de formación continua a nivel de Maestría
Elaboración propia (2012).



Según el Gráfico 5, la mayoría de alumnos expresó que el trabajo y exigencia académica de los estudios de posgrado es la subcategoría con mayor percepción de factores estresantes, ya que las escalas más votadas fueron “a veces”, “casi siempre” y “siempre”, lo que da cuenta de que las situaciones planteadas en la encuesta suceden con frecuencia o regularidad; luego sigue el financiamiento económico con las escalas “a veces” y “casi siempre” que representa el segundo con mayor percepción de factores estresantes en los alumnos de esta maestría; luego, en tercer lugar, encontramos la naturaleza de los estudios de maestría; y en cuarto lugar, la modalidad de los estudios de maestría.

1) Trabajo y exigencia académica de los estudios de maestría:

En esta subcategoría, de los diez encuestados ocho expresan que lo que se menciona en la pregunta No 13: “Está preocupado y desconcentrado dictando sus clases, porque no le alcanzó tiempo para terminar un trabajo de la maestría” representa, según su percepción, aquello que mayor malestar les produce durante sus estudios de maestría, lo que nos da cuenta de que priorizan sus estudios de maestría sobre el trabajo. (véase el anexo 4 – Gráfico No 6).

Por otro lado, es necesario observar que hay varios encuestados que en tres de los ítems consideran que los trabajos de la universidad en estudio, les ocasionan malestares en su labor pedagógica. Es por ello importante considerar que de los cuatro ítems planteados por la encuesta (10, 11, 12 y 13), tres son las preguntas que los alumnos manifiestan, según su percepción, como factores estresantes. Es importante agregar que en la pregunta No11: “Los trabajos de la maestría le demandan más tiempo de lo que esperaba”, cuatro de los diez encuestados marcan la respuesta “siempre”, y cabe resaltar que fueron las alumnas quiénes optaron por tal respuesta. En este caso fueron las alumnas casadas y solteras, lo que nos podría llevar a reconocer que las alumnas del sexo femenino tienden a tener mayor percepción de factores estresantes por los estudios de maestría afectando de alguna manera su trabajo docente. Efectivamente, autores como Peiró, Luque y Meliá (1991) y Travers y Cooper (1997) coinciden en que: “Las mujeres están expuestas a mayores situaciones de tensión, puesto que, en su mayoría, realizan una doble jornada: la laboral y la familiar” (León, 2011: 185). Sobre todo las encuestadas que son casadas y además tienen hijos.

También podemos apreciar que de los diez encuestados, siete alumnos, en el ítem No 12, de la encuesta, que dice: “Se amanece haciendo trabajos para la maestría, lo cual disminuye su estado de alerta durante las clases en su colegio”, se inclinan a la escala de “a

veces”, lo que demuestra que el trabajo académico les afecta en algunas ocasiones en su trabajo docente, donde el amanecerse y el estado de alerta fueron los más votados, en ese sentido, reiteramos que efectivamente no dejan al profesor realizar de la mejor manera su trabajo docente. Tal como mencionamos en nuestro marco teórico, estos malestares son producto de la sobrecarga académica (Barraza 2008).

Coincidentemente en este aspecto, sale a relucir nuevamente que las personas, con mayor percepción de factores estresantes son las alumnas casadas con hijos y las alumnas solteras, quienes marcaron la valoración “siempre”, donde por ejemplo la E3 alude mucho cansancio y su estado de alerta es bajísimo. Así:

...últimamente me siento tan agotada, que me dan muchas ganas de dormir, la universidad me tiene así, y no sé si mis alumnos se darán cuenta, que será, pues mi cara, reflejará ese cansancio, ese gran estrés, que me da mucho mucho (ufff) sueño, pero trato no sabes cuánto de estar pilas, ¡ay! pero son tan exigentes los trabajos en la maestría, (que)... qué me queda hacer... a veces ya no puedo más. (E3 p.2)

Como menciona la entrevistada: “los trabajos son tan exigentes”, y es que la universidad elegida ostenta un prestigio en lo referente a exigencia académica. Aunque la alumna tenía conocimiento de esa exigencia, igual se matriculó, claro está que la alumna no pensó que iba a significar tanta exigencia académica para la elaboración de los trabajos que tenía que presentar. Nuevamente la E3 manifiesta:

... Elegí esta universidad, porque considero que es una muy buena universidad... y, bueno, quién no quiere tener un buen currículum... todo ahora es por nombre ¿no? Tal universidad es buena... tal no lo es..., en fin, por el prestigio... pero no imaginaba la sobrecarga que se me venía... (E3 p.1)

La alumna de maestría (E3) de esta universidad valora y hace hincapié que la universidad en mención se encuentra entre las mejores universidades que dictan maestría. Es por ello su elección y ahora debe seguir, ya que tomaron una decisión, y deben continuar.

2) Financiamiento económico para los estudios de posgrado.

Es el segundo factor estresante con mayor percepción por los encuestados (véase anexo 4 – Gráfico No 7). Para algunos encuestados sí representa malestares, así, en la pregunta No 8: “Le preocupa no poder invertir en materiales o textos de su área de enseñanza por priorizar invertir en sus estudios de maestría”, de los diez encuestados, dos marcaron la valoración “siempre” y tres de ellos “casi siempre”. Lo que da cuenta de que es preocupante para los alumnos encuestados no poder adquirir material educativo, y tener

que conformarse con lo que puedan llevar al dictado de sus clases. Esa impotencia les ocasiona una serie de factores estresantes. Esto supone desde ya, un esfuerzo en su economía, quizás sacrificando otros aspectos. En este caso los alumnos que marcaron esta valoración son profesores casados, en este sentido se entiende porque son cabeza de familia y también está el caso de las alumnas solteras que viven solas, dando cuenta que la constante sigue siendo los estudiantes casados, predominando el sexo femenino y esto es entendible, puesto que el estudiar maestría en dicha universidad ocasiona mayores gastos, esto sumado a los gastos familiares y de trabajo.

Así, en la última pregunta, la No 9: “Considera que el pago de los estudios de maestría es un factor de preocupación que le afecta en su trabajo docente”, dos marcaron “siempre” y uno marcó “casi siempre”, y para otros cinco encuestados fue “a veces”, entonces suponemos que sigue el factor económico haciendo que los profesores se sientan fastidiados porque consideran que el pago es un tema de preocupación constante. Aunque cinco alumnos hayan marcado “a veces”, es relevante este punto porque significaría que para la mitad del grupo, existe un momento de preocupación por el factor económico de estudiar maestría en esta universidad.

Finalmente, también es importante mencionar a las alumnas solteras que viven solas, ya que, para ellas, el factor económico representa un impedimento en su trabajo pedagógico. Tal como afirman las entrevistadas dos y tres, quienes tienen respuestas muy similares, por ejemplo, ambas afirman que antes podían comprar tal o cual material para sus clases, y que ahora ya no lo hacen porque estos estudios absorben no sólo su tiempo sino su dinero, porque viven solas y deben priorizar sus gastos. Así en la siguiente cita se menciona:

... El dinero no me alcanza... quisiera invertir más en materiales para mi trabajo en aula, pero ahora ya no puedo, lamentablemente, ahora hago lo que puedo, porque ni siquiera tengo tiempo para preparar mis clases, por eso improviso... (preocupada). (E3 p.4).

Entonces, podríamos decir que el factor económico afecta su trabajo docente y eso posiblemente la hace más vulnerable a la percepción de factores estresantes, causándoles mayor preocupación o incomodidad afectando al profesor en varios aspectos.

Pero, como mencionamos en el marco teórico, aunque la exigencia económica sea fuerte para los alumnos, ellos saben que estudiar un postgrado, más aún en esta universidad

que representa cierto prestigio para ellos, hará que tengan un mejor desempeño profesional y, en mediano o largo plazo, mejores remuneraciones económicas, con un mejor puesto de trabajo, éstos son sus objetivos de inversión. Aunque en nuestro país los estudios de maestría estén muy trastocados porque las diversas universidades que los ofertan lamentablemente no aseguran la calidad de egresados, los expertos como Moreno (2006) afirman que no necesariamente depende de la universidad, sino de un diseño curricular con metas diseñadas alcanzables y congruentes con el objetivo principal.

3) Naturaleza de los estudios de los estudios de posgrado.

Este es el tercer factor estresante, según el nivel de percepción reconocido por los diez docentes encuestados (véase anexo 4 – Gráfico No 8). En líneas generales, los encuestados optan por marcar la escala de valoración “a veces”, para los ítems presentados, esto podría significar que en algunas ocasiones, estas situaciones se convierten según la percepción del profesor en un factor estresante, afectándolo de alguna u otra forma, ya sea en el trabajo, en sus estudios o en la familia.

Según nuestro marco teórico, esto sucede debido a la autoexigencia que tiene que proponerse el docente si es que quiere estar a la vanguardia de los nuevos cambios que se están viviendo cada vez más rápido, y no quedarse estancado, ya que ello supondría que la sociedad siga desprestigiándolo aún más. Es por ello que se tiene que acceder a los estudios de postgrado teniendo en consideración la sobrecarga del trabajo en la escuela.

Las tensiones que pueden llegar a manifestarse dentro de la escuela en general debido a estos estudios son de varios tipos, generados por diversos motivos. Entre ellos, cabe mencionar los conflictos en el colegio causados por los malestares ocasionados por los estudios de maestría, así lo afirma Caviedes (2008), dichos conflictos, para la presente tesis, están dados, según nuestra investigación, por el tipo de colegio, en cuanto al tipo de apoyo que puedan brindarles; por ejemplo, en la cita de la E3, quien trabaja en un colegio laico, donde el Director, según ella, no entiende razones, y primero es el colegio y después la maestría. Así menciona:

...(molesta, ansiosa) por ejemplo cuando el Director me dice tal día... no sé tengo que presentar algo... no me daba soluciones solo quería que cumpla mi trabajo, o sea su colegio... que para eso me paga..., y eso me hacía sentir mayor presión, estrés, era mi trabajo y encima la universidad bueno debes imaginártelo, me afecta... (E3 p.3)

Para ella, la inadecuada gestión de su tiempo para cumplir con el colegio y la universidad, le genera percepción de malestar, y a ello se suma que no tiene el respaldo de la máxima autoridad para saber elegir cuál obligación priorizar. Para la E3 el estudiar y trabajar, ya ocasiona cierto nivel de tensión, donde el malestar va en aumento, ya que los factores contextuales contribuyen a ello. A propósito de esto, Kyriacou afirma: “emociones negativas y desagradables, tales como el enfado, la frustración, la ansiedad, depresión y nerviosismo” (2003), afectan el trabajo del profesor. Entonces, en el caso de esta docente las exigencias de su trabajo y los estudios de maestría le generan tensión.

En el caso de las E1 y E2 sucede lo contrario, existe una actitud positiva de las autoridades de la escuela, así como una red de apoyo del grupo de profesores de la escuela. Puesto que si esto no se hubiese dado, las E1 y E2 afirmaron que no habrían podido con tan tremenda carga académica en la universidad. Y también podría ser que haya ayudado el hecho de que las otras entrevistadas trabajan en colegios con rasgos muy marcados como un colegio confesional y evangélico, que al parecer valoran el sobre esfuerzo que ellas hacen, beneficiando a su institución educativa, a pesar de no haber cumplido a tiempo en ciertas ocasiones con sus responsabilidades.

...(pensando) en realidad en el colegio no he cumplido con los plazos, me apoyan en el sentido que no me ponen un memorándum, pero lo bueno es que he tenido apoyo directo, de mi grupo de profesores, siento que han colaborado conmigo así como también las autoridades, sino que sería de mi horita, no sé de imaginarme maestría y mi trabajo, estuviera muerta ... (E1, p.2)

Por otro lado, es importante observar que para la gran mayoría de los docentes encuestados los estudios de la maestría los dejan agotados, lo cual representa un inconveniente para asistir a dictar sus clases en buenas condiciones, y ello afecta su trabajo en el aula; sin embargo, hacen gran esfuerzo para llegar motivados a sus clases de maestría. Situándola como su prioridad, tal como se menciona en las siguientes citas:

Las entrevistadas uno y tres le dan mayor prioridad en el sentido de intensidad, dejando de lado su trabajo docente, su trabajo pedagógico:

...actualmente mi prioridad es la maestría, la tesis quiero acabarla, fundamentalmente por un tema de economía, inversión económica, es mi prioridad, al colegio ya le di bastante, y le sigo dando, después recogerá los frutos... (risas)
...lo que me da pena es mi trabajo como profesora, pobres mis chicos... (E1 p. 2-3)

...mi prioridad es la universidad, como sea hago mi trabajo del colegio, lo que sí me da pena son mis alumnos, ellos pagan el pato, pero trato de la mejor forma, si es

que improviso una clase trato de hacerla bien, sin necesidad de que se den cuenta que no la preparé porque me quedé de amanecida haciendo mis trabajos de la maestría... (E3, p.3)

En cuanto a la siguiente lista de ítems: “Desde que usted inició sus estudios en la maestría se siente más desmotivado en su trabajo docente dentro de la Institución Educativa; ha tenido conflictos en su colegio debido a los estudios de maestría”; “los estudios de maestría lo dejan agotado para dictar clases al día siguiente”; “le da mayor prioridad a sus estudios de maestría que a las responsabilidades dentro del colegio”; “existe poca o ninguna preocupación por los alumnos con bajo rendimiento, por el cansancio que le produce los estudios de maestría”; “los alumnos fomentan la indisciplina porque usted no pone orden en clase debido a su cansancio por los estudios de maestría”; la escala “casi nunca” es la siguiente valoración más votada, donde de los diez encuestados cuatro profesores del estudio de caso manifiestan que el nivel y tipo de afectación de los estudios de maestría les es casi indiferente, y que sólo raras veces padecen molestias o malestares.

Sin embargo, cabe resaltar que las personas que sí manifiestan malestares en cierta medida, según su percepción, marcan la alternativa “casi siempre”, son las alumnas entrevistadas. Incluso afirman tener secuelas físicas producidas por los estudios de maestría en dicha universidad.

Lamentablemente, este factor les ha ocasionado indiscutiblemente a las tres entrevistadas diversos problemas físicos, que aseveran es debido a la percepción de factores estresantes debido a los estudios de maestría y que afecta considerablemente su trabajo docente, porque no rinden como antes.

Por ejemplo, en el primer caso se resume, como el lamento de no poder esforzarse en su trabajo pedagógico, por el excesivo esfuerzo del sentido de la vista que le exige la maestría. Esta sería una consecuencia fisiológica, según Enjuto (2001). Así, por ejemplo:

...bueno en mi caso, es el problema de la vista, y la primera vez que he tenido que ir a la óptica... y esto por mucha computadora, los excesivos trabajos que nos dejaban y bueno la exigencia, eso ameritaba estar mucho más rato, y cuando terminaba sólo quería que mi vista descansara, lo más triste de todo es que no tenía la fuerza suficiente en mis ojos para preparar las clases, resintiendo mi trabajo en el aula, no doy todo lo mejor que puedo dar, los trabajos que hacen mis chicos, los corrijo demorándome (uff) mucho más en revisar... lo bueno es que en esto de las clases mis colegas del área me apoyan... sino que sería...(risas)... (E1 p.2)

La siguiente cita corrobora lo que menciona Cuenca y O' Hara (2006), que no sólo el estrés puede ser negativo, sino positivo en algún momento, y en este caso, positivo por el crecimiento profesional de enfrentar nuevos retos, donde ese mismo estrés la estimula a seguir y tener las estrategias para llegar a las soluciones.

.... no sé si será malo para mi salud, bueno supongo que sí, pero el estudiar maestría, me ha valido para tener nuevos retos, nuevas tareas, encomendadas por las autoridades, bueno... eh... porque las autoridades saben que lo voy a hacer bien, confían en mí, y no quedarme estancada... esto me causa mayor estrés, pero creo que es muy positivo para mi ámbito profesional, aunque me cueste (risas)....
(E1 p.2)

La siguiente cita, extraída de la E2, es importante mencionarla puesto que en ella la alumna afirma que los estudios de maestría, según su percepción, le produjeron secuelas en su salud emocional, ya que el hecho de llorar es una manifestación quizás de ansiedad o de depresión, tal como lo manifiesta la teoría y en caso extremo como alude Byrne (1999) la ansiedad o depresión conllevan al docente a la desvaloración y falta de aprecio de sí mismo.

En el caso de la entrevistada dos, no se llega aún a ese extremo:

...claro o sea físicamente sí porque yo sentía mucho...mucho, me dolía la espalda, sobretodo una pesadez en la nuca, espalda debajo del cuello y tenía muchas ganas de dormir me daba mucho sueño, todo lo que yo quería era dormir y a veces me sentía muy triste porque también como vivo sola, entonces, me sentía muy triste porque no tenía con quien conversar, me sentía triste y comenzaba a llorar, a llorar sin ganas de hacer nada, entonces, los primeros meses de este año, lo único que quería era dormir, gracias a Dios que no he descuidado mucho el trabajo, pero no... me he dado cuenta que no he rendido, como hubiese querido...(E2 p.1)

Enjuto (2001), refiere el hecho de llorar como una posible consecuencia psíquica o emocional por el nivel de estrés, por los estudios de maestría, pero debemos tener en cuenta que es una percepción de la entrevistada, puesto que realmente no estamos seguros que ese malestar o incomodidad sean generados por dichos estudios.

Sin embargo, lo rescatable es la fuerza de voluntad que ha tenido de no descuidar en gran medida su trabajo de aula, como las dos entrevistadas, pero, claro está, el trabajo docente no es realizado de la mejor manera, por el estado anímico y emocional.

Finalmente, la última entrevistada es la que, según nuestra investigación, más ha sufrido, en el sentido que la maestría le ha producido tantas tensiones, según su percepción, que ello ha repercutido no sólo en lo capilar sino en lo facial, y esto por la tensión que ella siente desde que empezó a estudiar la maestría.

...yo pienso que en algún momento he estado con estrés fuerte, el año pasado se me cayó el cabello, se hizo un hueco en el cabello...nunca en mi vida, yo he tenido esta cantidad de cabello... de un momento a otro casi un hueco... sobrecarga de todo y creo que el cuerpo reacciona a ese estímulo, tensión por ejemplo, estoy con un problema en la cara que nunca he tenido, unas cositas acá, tengo toda la cara de ... barritos (pausa) no de barritos sino como sarpullido, una cosa acá (E3 p.1-2)

Y estos malestares de alguna forma u otra no la dejan concentrarse en sus labores dentro del colegio y eso la lleva a aumentar su malestar, generando mayor tensión. Esto puede llegar a tener secuelas más graves en lo fisiológico y en la autoestima, tal como se manifiesta en nuestro marco teórico.

Un aspecto importante que cabe mencionar es el hecho que casi todos los encuestados que marcaron la escala “a veces” y “casi siempre”, en esta subcategoría, pertenecen al sexo femenino, en algunos casos son las casadas con o sin hijos y otros en casos alumnas solteras que viven solas. Y son estos rasgos comunes del sexo femenino, quiénes manifiestan según su percepción mayor malestar por los factores estresantes durante todo el análisis.

4) Modalidad de los estudios de posgrado

En esta última subvariable, la asistencia a clases refleja una valoración notable en cuanto a la escala “a veces”, (véase anexo 4 – Gráfico No 9), con un total de siete alumnos de los diez encuestados para la pregunta catorce, que dice: “El asistir a clases de maestría le produce tanto cansancio que cuando llega a su colegio está tan agotado para dictar clases”, lo que supone que los encuestados están afectados con el malestar que les produce asistir a sus clases de maestría por la tarde y noche e ir a trabajar por la mañana. Esa cantidad nos indica que el estrés o agotamiento se produce también en varias ocasiones, por ejemplo tal como dice la entrevistada tres, para ella representa bastante cansancio:

...hummm (pensando) creo que el ir a la universidad, me significa otro sobreesfuerzo, porque como tú sabes es cansado ¿no? Yo salgo de mi colegio y así con cara de no sé qué... llego a la universidad... bastante cansada porque mis alumnos me exprimen durante la mañana y llego puedes imaginarte súper súper agotada al salón... (E3 p. 3)

Así mismo para la entrevistada 1, ella alude a lo siguiente:

... el venir al campus, es para mí agotador, yo ni siquiera tengo tiempo para descansar una hora al menos, otros compañeros lo hacen, y peor aún mi colegio está en actividades y se cruza aún más con mi trabajo académico y asistir a las clases es más extenuante para mí, pero felizmente ahora ya no venimos tanto a la universidad... (E1, p.3)

Para esta entrevistada actualmente ya no representa tanto esfuerzo la asistencia a clases, como quizás lo era antes.

Si recurrimos a nuestro marco teórico, damos cuenta de la existencia de varias universidades que ofertan estudios de maestría, y a la vez la diversidad de horarios que pueden acomodarse a los alumnos. Pero nuestras entrevistadas eligieron esta universidad a pesar que el horario no era tan favorable para ellas, ya que involucra mayor desgaste físico e intelectual, por lo tanto mayor cansancio según su percepción, o en todo caso no pensaron que iba a ser tan extenuante el estudiar en esta universidad y trabajar.

Es importante, no dejar de mencionar que de todos los profesores estudiantes de maestría encuestados, existen ocho alumnos que marcan el polo opuesto, por así decirlo, en cuanto a las preguntas si “faltaría al colegio”, donde la escala más votada es la de “nunca”, el cual nos lleva a reflexionar sobre el grado de responsabilidad que se tiene con el colegio en el cual laboran, quizás estén agotados, pero igual asisten a su colegio, esta posible afirmación la deducimos por algunas de las preguntas de esta subcategoría votadas con las escalas: “a veces”, “casi siempre” y “siempre”.

Rescatamos que en esta subcategoría se insiste en que los alumnos encuestados que marcan la valoración “casi siempre” y “siempre”, siguen siendo el sexo femenino, en este caso una de las casadas y las dos alumnas solteras que viven solas.

Finalmente, de nuestro análisis se resume que de todos los alumnos y alumnas entrevistados, las mujeres son caracterizadas como las que reciben mayor percepción de factores estresantes durante sus estudios de maestría en especial las alumnas casadas con y sin hijos y las alumnas solteras que viven solas, ya que han manifestado que la modalidad del programa y la exigencia y trabajo académico, según su percepción, han resultado con secuelas físicas y emocionales, los cuales han intervenido de forma negativa

en su trabajo docente. Sin dejar de lado que el factor económico es un tema preocupante para los profesores casados y alumnas solteras que viven solas.

CONCLUSIONES

1. Los cuatro factores estresantes en el proceso de formación continua a nivel de maestría han sido percibidos por los docentes de diferentes modos. Pero el que ha tenido mayor reconocimiento ha sido el trabajo y la exigencia académica percibiéndose en la mayoría de encuestados y entrevistados. El cual representó el 40% de los cuatro factores planteados. Donde además manifestaron que éste afectó su trabajo pedagógico de manera directa con sus alumnos.
2. El financiamiento económico fue el segundo factor estresante más importante representado por un 25% del total de factores. Éste tuvo como consecuencia el crecimiento del nivel de factores estresantes en los alumnos (as) casados (as) con o sin hijos y alumnas solteras que viven solas. En el caso de los alumnos (as) casados (as) afirmaron que su nivel de percepción de factores estresantes es de medio a alto, tanto por la exigencia de la universidad como por el tema económico. Pero esa exigencia sirvió para mejorar su labor como docente, representando un ejemplo a seguir en su vida familiar. Para las alumnas solteras que viven solas; la exigencia fue doble uno por el tema de la subvención de la maestría (percepción de malestar por el factor económico) y otro por la presión del trabajo como docentes.
3. El otro factor estresante fue la naturaleza de los estudios de maestría con un 20% del total, el cual representó para nuestro caso situaciones de malestar y tensión en el trabajo para algunos encuestados y entrevistadas, los cuales involucraron problemas con su salud física y de autoestima. Sin embargo, otros profesores recibieron apoyo en sus colegios, lo cual les ayudó a sopesar con facilidad la nueva rutina: trabajo- universidad- familia.
4. El último factor estresante fue la modalidad de los estudios de maestría, con un 15%, éste causó malestar en los docentes en un grado menor a comparación de los tres anteriores, sin embargo cabe resaltar que la asistencia a clases fue un punto que causó tensión para casi todos los encuestados y entrevistadas. Pero a pesar que la gran mayoría de alumnos se sintieron agotados, por estudiar y trabajar, no faltaron a su centro de labores, es por ello que reconocemos el alto sentido de la responsabilidad con su institución y sobre todo como profesionales.

RECOMENDACIONES

1. Los gestores de escuelas con docentes que estudian maestrías deberían tener en cuenta lo siguiente: Programas de recreación para integración de docentes, talleres de autoestima y valores, talleres de liderazgo, talleres de gestión de tiempo y espacio para ellos. Donde las fechas que se realicen no coincidan con entregas de trabajos en sus maestrías. Propiciando así, una red de ayuda dentro del centro de trabajo.
2. Apoyo de los promotores y/o directores de las organizaciones educativas a los profesores que estudian maestrías en las asignaciones de horarios (carga académica) y de funciones (carga administrativa). Darles las facilidades para que su hora de salida sea más temprano y acudan con tranquilidad a la universidad.
3. Se recomienda a los organizadores de las maestrías proponer talleres donde los alumnos que no pueden gestionar su tiempo entre vida personal, familiar, laboral y de crecimiento profesional puedan reorganizarse y poder así disminuir su percepción de factores estresantes durante los estudios de maestría. Asimismo, estructurar sus programas y sus horarios, para brindarles mayor facilidad en el trabajo e incluir talleres de motivación y antiestrés para sus alumnos, con la finalidad de ayudar a mejorar su rendimiento académico.
4. Se recomienda también que para futuras investigaciones en torno al tema se pueda aplicar otras técnicas de investigación, como la técnica de observación a los alumnos que estudian algún posgrado, para tener un informe más completo y detallado.
5. Se sugiere que para próximas investigaciones relacionadas al tema de la presente tesis, se pueda plantear como problema: ¿Cuál es la relación de factores estresantes que existe en el proceso del desarrollo profesional y su incidencia en la vida familiar y de pareja, y cómo repercute en el trabajo con los alumnos? Otro problema sería ¿En qué medida repercute el estrés laboral docente en los colegas del centro de trabajo?

BIBLIOGRAFÍA

- Alemañy, C. (2009). La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm>
- Arias, F. y Gonzáles, M. (2009). Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia y Trabajo*, 11(33), 172–176. Recuperado de <http://www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/33/pagina172.pdf>
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. *Desarrollo Escolar de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/de/gb.htm#1>
- Barraza, M. (2007). El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región Laguna (Durango-Coahuila). *Avances en Psicología Latinoamericana*. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/estaca.pdf>
- Barraza, M. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v26n2/v26n2a12.pdf>
- Barrón, P. y Barrón, J. (2001). Factores o causas que generan posibles fuentes de estrés en el ámbito laboral docente en una institución educativa. *Aset*, (5), 1-29. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/BARRON.PDF>
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). Las tendencias actuales de los postgrados en Argentina. *Documentos de Trabajo*, (177), 1-36. Recuperado de http://www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/18.pdf
- Basset, I. y Estévez R. (2010). Síndrome de Burnout en el personal docente de enfermería. *Medigraphic*, 11(1), 39-46. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene121h.pdf>
- Bolam, R. et ál. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Ed. Narcea.
- Byrne, B. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure Across, Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal* Fall, 31(3), 645-673.
- Careaga, A. (2001). La práctica docente: ¿reestructurar o enculturizar?. *Administración Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central*. Consejo de Formación en Educación. Montevideo: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto. Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/practicadocente.PDF
- Castro, P. (2008). *El estrés docente en los profesores de escuelas públicas*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Caviedes, A. (2008). *Factores que generan estrés docente en el personal del Instituto Superior Tecnológico Privado ABACO de la sede San Miguel*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Cohen, L. (2002). *Metodología de investigación Educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Colorado State University. (2012). *Case Study: Introduction and Definition. Writing guides*. Recuperado de <http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/pop2a.cfm>
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_29062.php
- Congreso de la República del Perú . (2012). *Ley de Reforma Magisterial No 29944*. Recuperado de <http://www.reformamagisterial.pe/images/documents/29944.pdf>
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2006). *El Estrés en los Maestros: Percepción y Realidad: Estudio de Casos en Lima Metropolitana*. Lima: Ed. Proeduca-Gtz.
- Chan, A. et ál. (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Proceedings of the International Multi Conference of Engineers and Computer Scientists*.3, 1-4. Recuperado de http://www.iaeng.org/publication/IMECS2010/IMECS2010_pp1903-1906.pdf
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Buenos Aires: Ed. Thomson.
- Danieri, F. (2012). *Biología del comportamiento. Psicobiología del estrés*, (90) 1-26. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf
- Díaz, C. et ál. (Ed.) (2008). *La Formación en la Gestión de la Educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados*. Lima: Escuela de Graduados de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Enjuto J. (2001). Prevención de riesgos laborales del docente. La enseñanza profesión de riesgo. *Educación en el 2000. Educar*, (3), 1-5. Recuperado de <http://www.plumier21.com/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/3/rp04.pdf>
- Esquivel, L. y Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (5), 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/953Esquivel.PDF>
- Eres, F., y Atanasoska, T. (2011). Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(7) Recuperado de <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/Occupational%20Stress%20of%20Teachers%20A%20Comparative%20Study%20Between%20Turkey%20and%20Macedonia%202011%20ENG.pdf>
- Esteve, J. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. *Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación S.M.*, 1-24, Recuperado de <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>
- Esteve, J. (1995). *El malestar docente*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica
- Esteve, J. et ál. (Ed.) (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- European Trade Union Committee for Education y The European Federation of Education Employers. (2011). *Teachers: Word-related stress. Assessing comparing and evaluating the*

- impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace. *Etuce*, 1-27. Recuperado de http://etuce.homestead.com/Publications2011/WRS_Brochure_Final_ENG_doc.pdf
- Fisher, M. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14 (1), 1-36.
- Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de la educación secundaria: Un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4734/mdfr1de2.pdf;jsessionid=459D8EE57A3101C7A1281F55C8095A6E.tdx2?sequence=1>
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. (Tesis doctoral), Universidad de Málaga, España. Recuperado de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRE RO.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRE%20RO.pdf?sequence=1)
- Generalitat Valenciana. Conselleria D'Educació Formació I Ocupació. (2001). *Módulo de Prevención de Riesgos Laborales: Riesgos relacionados con el estrés y la insatisfacción laboral: burnout, hostigamiento y trastornos adaptativos en docente*. Recuperado de http://www.cefe.gva.es/per/docs/rlcursouni6_es.pdf
- Gómez, A. (2006). Condiciones no didácticas de situaciones didácticas el malestar docente y sus efectos didácticos en la práctica docente. *Congreso Internacional de Investigación Educativa*. IIMEC-INIE.
- Gómez, M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Ed. Brujas
- Gómez, L. y Carracosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente. Formación del profesorado*. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1-134 Recuperado de http://www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA_EDUCACION/LIBROS/estres.PDF
- Gonzales, J. (Ed.) (1994). *Estrés, homeostasis y enfermedad*. Psicología Médica. Ino Reproducciones. Recuperado de <http://www.fodonto.uncu.edu.ar/upload/HOMEOSTASIS.pdf>
- Grajales, T. (2000). Tipo de investigación. *Altius*, 1-4. Recuperado de <http://tgrajales.net/investipos.pdf>
- Hancock B. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. Trent focus group. Recuperado de http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf
- Harlow P. (2008). *Teacher Stress. Stress, Coping, Job Satisfaction, and Experience in Teachers*. Department of Education. Recuperado de <http://dc.msvu.ca:8080/fr/bitstream/handle/10587/672/PaulaHarlow-MASP-2008.pdf?sequence=3>
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1237/1795>
- Hernández, A. (2009). La formación para la profesión docente: una visión desde la experiencia cubana. *CEPES*, 12-22. Recuperado de

- http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Inbar, J. (1988). La erosión psicológica del docente: Un problema oculto. *Perspectivas sistémicas*, 1 (2), 1-2. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/inbar3.htm>
- Ibarra, O. (2006). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Recuperado de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/funcion_docente_entre_compromisos_eticos_oscar_ibarra.pdf
- Khan A. (2012). Teachers' Stress, Performance & Resources The Moderating Effects of Resources on Stress & Performance. *International Review of Social Sciences and Humanities*. 2 (2), 21-29, Recuperado de http://irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/2_IRSSH-102-V2N2.9005237.pdf
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Educare*, 15 (1), 177-191. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194118804015>
- Maestría en Educación. (2011). *Líneas de investigación*. [Documento de trabajo]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Martinez, A. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre lenguas*, 15, 89-105. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf>
- Massanero, M. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84746/089500017.pdf?sequence=2>
- Montgomery C. y Rupp A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-48. Recuperado de <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-3/CJE28-3-montgomery.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2004). *La autoestima: requisito de una vida plena para el docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/desp/modernizacion/Unidad02.pdf>
- Moreno, M. (2006). *Los retos del posgrado en Educación*. Secretaría de Educación. Recuperado de http://portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/files/pdf/pa nel_retos_posgrado_moreno.pdf
- Mrozek, K. (2002). *Teacher Stress*. Norethen Illinois University College of education. Recuperado de <http://www.cedu.niu.edu/~shumow/itt/teacher%20stress.pdf>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2008). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. *Revista de Educación*, 350, 375-399. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_16.pdf
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Revista Educación*, 17(32), 87-108. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>

- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Eds.
- Palomares, A. (1996). El estrés en la educación. *Ensayos*, 11, 153-165. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista11/11_12.pdf
- Palafox, R. (2010). *La falta de unidad de mando, una generadora insatisfacción laboral. Caso Restaurante Familiar*. (Tesis inédita). Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/30153/1/PalafoxCruz.pdf>
- Paulse J. (2005). *Sources of occupational stress for teachers, with specific reference to the inclusive education model in the western cape*. (Tesis de maestría, University of the Western Cape). Recuperado de http://etd.uwc.ac.za/usrfiles/modules/etd/docs/etd_init_9096_1180439697.pdf
- Piñeyro, A. (2004). El malestar docente en Argentina. *La tarea*. 20, 85-89. Recuperado de http://www.observatorio.org/colaboraciones/pineyro3_4.html
- Pose, G. (2005). El estrés en la evaluación institucional. *Portal Sicológico*. 1-26. Recuperado de <http://www.portalpsicologico.org/articulos-psicologia-trastornos-de-ansiedad/el-estres-en-la-evaluacion-institucional.html>
- Putter, L. (2003). *Stress factors among teachers in schools of industry*. (Tesis de maestría, University of Zululand). Recuperado de <http://uzspace.uzulu.ac.za/bitstream/handle/10530/35/Stress%20Factors%20among%20Teachers%20in%20Schools%20of%20Industry%20-%20L.%20Putter.pdf?sequence=1>
- Ramírez, T., D' Aubeterre, M., Álvarez, J. (2009). Construcción y validación de un inventario de percepción de estresores en docentes de educación básica. *SEECI*, (19), 23-57. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/2957/1/Construcci%C3%B3n%20y%20validaci%C3%B3n%20de%20IPD%20SEECI%20Espa%C3%B1a.pdf>
- Ramírez, T., D' Aubeterre, M., Álvarez, J. (2010a). Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos. *Investigación y Postgrado*. 25 (1), 1-24. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/3205/1/Dimensiones%20asociadas%20al%20estrés%20laboral%20Invest%20y%20Post.pdf>
- Ramírez, T., D' Aubeterre, M., Álvarez, J. (2010b). Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de estresores. *Revista de Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 31 (88), 133-157. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art06.pdf>
- Ramírez, T. y D' Aubeterre, M. (2010). Estresores y trabajo docente en Venezuela. Valoraciones diferenciales y repercusiones educativas. *Escuela de Educación*, 1-16. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT116.pdf
- Real Academia Española (RAE) (2010). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reyes L., et ál. (2012). El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 1-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art78/art78.pdf>
- Rodríguez L., et ál. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 5-16. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-01382007000100002&script=sci_arttext

- Romero, M. (2009). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud*. (Tesis de doctorado, Universidad de Coruña). Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>
- Sadat, E. (2007). Exploring Teacher stress in non – native and native teachers of elf. *Elted*, 10, 33-41. Recuperado de <http://www.elted.net/issues/volume-10/Mousavi.pdf> Vol. 10 Winter 200733
- Sánchez, P. (2009). *Cómo afrontar el estrés docente*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. IES La Basílica. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820091005589.pdf>
- Serrato, F. (2007). El enemigo invisible del docente. *Monográfico*, (139) Recuperado de <http://www.educaweb.com/publicaciones/monografico/2007/estres-laboral-sector-educativo/>
- Sierra, J. et ál. (2003). Ansiedad, angustia y estrés. Tres términos para diferenciar. *Revista Mal – estar E Subjetividade*, 3 (1), 10-59. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/271/27130102.pdf>
- Shermoff , E. et ál. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69. Recuperado de http://www.uic.edu/cuppa/gci/documents/Shermoff_et_al_2011_School_Mental_Health.pdf
- Sprenger, J. (2011). *Stress and coping behaviors among primary school teachers*. (A Thesis Master, East Carolina University). Recuperado de http://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/3548/Sprenger_ecu_0600M_10405.pdf
- Tascon, C. (2000). Factores organizacionales e interpersonales generadores de estrés en la profesión docente. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 3, 129-148. Recuperado de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3558/1/0237190_02000_0008.pdf
- Travers, Ch. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Vanderberghe, R. y Huberman, M. (Ed.) (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. (Versión google books). Recuperado de: http://books.google.com.pe/books?id=OrHC3Ny-f_wC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=The+Nomological+Network+of+Teacher+Burnout+a+Literature+review+and+empirically+Validated+Model.+Understanding+and+Preventing+Teacher+Burnout.+byrne&source=bl&ots=nq5m4JoYTX&sig=PGH6nB5dqhsiNgAs8UQ_uYtqBIU&hl=en&sa=X&ei=y3yWUqfsDJDtkQeWtoGoDA&ved=0CCMQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere, Investigación*, 6 (17). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19688/1/articulo3.pdf>
- Villamil, L. (2003). Investigación cualitativa como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, (2), 1-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400207>
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Revista de Educación*. 17 (32), 67-86. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802/1743>

ANEXO 1

MATRIZ DE COHERENCIA

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2
<p>Describir la percepción sobre los factores estresantes que se pueden generar en los estudiantes de una maestría en educación.</p>	<p>Factores estresantes en los estudiantes de una maestría en educación.</p>	<p>Naturaleza de los estudios de maestría.</p>	<p>ENCUESTA- CUESTIONARIO TIPO LIKERT</p> <ul style="list-style-type: none"> •Desde que usted inició sus estudios en la maestría se siente más desmotivado en su trabajo docente dentro de la Institución Educativa. •Ha tenido conflictos en su colegio debido a los estudios de maestría. •Los estudios de maestría lo dejan agotado para dictar clases al día siguiente. •Esta tan agotado que prefiere dejar de hacer clases en su colegio. •Le da mayor prioridad a sus estudios de maestría que a las responsabilidades dentro del colegio. •Existe poca o ninguna preocupación por los alumnos con bajo rendimiento, por el cansancio que le produce los estudios de maestría. •Los alumnos fomentan la indisciplina porque usted no pone orden en clase debido a su cansancio por los estudios de maestría 	<p>ENTREVISTA – GUIÓN</p> <p>1. ¿Hace cuánto tiempo estudia maestría? ¿Por qué estudia maestría? ¿Considera que estos estudios lo ayudarán en su trabajo docente? ¿Cómo? ¿Por qué estudiar maestría en la PUCP?</p> <p>2. Cómo definiría su estado anímico, después deque lleva estudiando maestría en la PUCP? ¿Por qué lo cree así?</p> <p>3.Ha tenido conflictos en su colegio debido a los estudios de maestría en la PUCP. ¿Por qué considera que son conflictos? ¿De qué tipo? ¿Cómo sucedieron? ¿Cómo lo afectaban? ¿Podría recordar algún incidente crítico?</p>
		<p>Trabajo y exigencia académica de los estudios de Maestría</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Los trabajos en la maestría le restan tiempo para preparar las clases escolares. •Los trabajos en la maestría le demandan más tiempo que usted imaginaba. •Se amanece haciendo 	<p>4. Recuerda alguna situación específica que debido a sus estudios de maestría en la PUCP le haya causado mayor</p>

		<p>trabajos para la maestría, que disminuye su estado de alerta durante las clases en su colegio.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Está preocupado y desconcentrado dictando sus clases, porque no le alcanzó tiempo para terminar un trabajo de la maestría. 	<p>agotamiento ya sea físico o mental afectando a su trabajo docente.</p> <p>5.En cuanto a los tiempos que maneja según sus horarios de trabajo docente dentro del colegio y los estudios de maestría, si tuviera que presentar un informe importante en la Dirección de su colegio y presentar un trabajo académico de la maestría, cuál priorizaría y por qué</p> <p>Si su respuesta fuera: los estudios de maestría en la PUCP ¿Cómo afectaría en su trabajo docente esta decisión?</p>
	Modalidad de estudios del Programa de Maestría.	<ul style="list-style-type: none"> •El asistir a las clases de maestría, le produce tanto cansancio que cuando llega a su colegio está agotado para dictar las clases •Falta a su colegio para no estar tan agotado en sus clases de la maestría. •Falta a su colegio por el cansancio que le produce asistir a las clases de la maestría. •Dicta sus clases a medias debido al cansancio que le produce asistir a las clases de maestría •Le preocupa no tener tiempo para realizar actividades después de sus horas asignadas en el colegio por tener que asistir a sus clases de maestría. 	
	Financiamiento económico de los estudios de Maestría.	<ul style="list-style-type: none"> •Le preocupa no poder invertir en materiales o textos de su área de enseñanza por priorizar invertir en sus estudios de maestría •Considera que el pago de los estudios de maestría es un factor de preocupación que le afecta en su trabajo docente. 	

Fuente: Elaboración propia. (2012)

ANEXO 2

ENCUESTA

INSTRUCCIONES: A continuación usted va a encontrar una serie de situaciones dentro de su escuela que pudieran ser **causantes de estrés debido a sus estudios de maestría**. En esta encuesta deberá mostrar su postura desde la valoración **NUNCA** hasta **SIEMPRE**. Por favor, complete los siguientes datos informativos:

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA					
1. Desde que usted inició sus estudios en la maestría se siente más desmotivado en su trabajo docente dentro de la Institución Educativa.					
2. Ha tenido conflictos en su colegio debido a los estudios de maestría.					
3. Los estudios de maestría lo dejan agotado para dictar clases al día siguiente.					
4. Está tan agotado que prefiere dejar de hacer clases en su colegio.					
5. Le da mayor prioridad a sus estudios de maestría que a las responsabilidades dentro del colegio.					
6. Existe poca o ninguna preocupación por los alumnos con bajo rendimiento, por el cansancio que le produce los estudios de maestría.					
7. Los alumnos fomentan la indisciplina porque usted no pone orden en clase debido a su cansancio por los estudios de maestría.					
8. Le preocupa no poder invertir en materiales o textos de su área de enseñanza por priorizar invertir en sus estudios de maestría.					
9. Considera que el pago de los estudios de maestría es un factor de preocupación que le afecta en su trabajo docente.					
10. Los trabajos en la maestría le restan tiempo para preparar las clases escolares.					
11. Los trabajos en la maestría le demandan más tiempo que usted imaginaba.					
12. Se amanece haciendo trabajos para la maestría, que disminuye su estado de alerta durante las clases en su colegio.					
13. Está preocupado y desconcentrado dictando sus clases, porque no le alcanzó tiempo para terminar un trabajo de la maestría.					
14. El asistir a las clases de maestría, le produce tanto cansancio que cuando llega a su colegio está agotado para dictar las clases en su colegio.					
15. Falta a su colegio para no estar tan agotado en sus clases de la maestría.					
16. Falta a su colegio por el cansancio que le produce asistir a las clases de la maestría.					
17. Dicta sus clases a medias debido al cansancio que le produce asistir a las clases de maestría.					
18. Le preocupa no tener tiempo para realizar actividades después de sus horas asignadas en el colegio por tener que asistir a sus clases de maestría.					

ANEXO 3

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Hace cuánto tiempo estudia maestría?

¿Por qué estudia maestría? ¿Considera que estos estudios lo ayudarán en su trabajo docente? ¿Cómo? ¿Por qué estudiar maestría en esta universidad?

2. Cómo definiría su estado anímico, después de (tiempo) que lleva estudiando maestría en esta universidad? ¿Por qué lo cree así?

3. Ha tenido conflictos en su colegio debido a los estudios de maestría en esta universidad.

¿Por qué considera que son conflictos?

¿De qué tipo?

¿Cómo sucedieron?

¿Cómo lo afectaban?

¿Podría recordar algún incidente crítico?

4. Recuerda alguna situación específica que debido a sus estudios de maestría en esta universidad le haya causado mayor agotamiento ya sea físico o mental afectando a su trabajo docente.

5. En cuanto a los tiempos que maneja según sus horarios de trabajo docente dentro del colegio y los estudios de maestría, si tuviera que presentar un informe importante en la Dirección de su colegio y presentar un trabajo académico de la maestría, cuál priorizaría y por qué.

Si su respuesta fuera: los estudios de maestría en esta universidad ¿Cómo afectaría en su trabajo docente esta decisión?

ANEXO 4
PROCESAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA ESCALA

