



# **Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**  
Dirección General de Estudios de Posgrado  
Facultad de Educación  
Unidad de Posgrado

## **Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y su relación con el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación – UNMSM, 2019**

### **TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con  
mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la  
Educación

### **AUTOR**

Alberto Salvador PALACIOS JIMENEZ

### **ASESOR**

Dr. Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Palacios, A. (2022). *Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y su relación con el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación – UNMSM, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---

## Metadatos complementarios

<b>Datos de autor</b>	
Nombres y apellidos	Alberto Salvador Palacios Jimenez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	48130312
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-1008-1791">https://orcid.org/0000-0003-1008-1791</a>
<b>Datos de asesor</b>	
Nombres y apellidos	Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08742823
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-8202-0691">https://orcid.org/0000-0002-8202-0691</a>
<b>Datos del jurado</b>	
<b>Presidente del jurado</b>	
Nombres y apellidos	Hernando Díaz Andía
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06045204
<b>Miembro del jurado 1</b>	
Nombres y apellidos	Dante Manuel Macazana Fernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40356100
<b>Miembro del jurado 2</b>	
Nombres y apellidos	Elí Romeo Carrillo Vásquez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	31771787
<b>Miembro del jurado 3</b>	
Nombres y apellidos	Salomón Marcos Berrocal Villegas
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	06661023
<b>Datos de investigación</b>	
Línea de investigación	E.3.5. Proyecto Educativo E.3.5.2. Calidad de la educación
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Calle: Av. Germán Amézaga S/N, Ciudad Universitaria Latitud: -12.05464 Longitud: -77.08476
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2019 – Julio 2020.
URL de disciplinas OCDE	Educación, Educación general <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</a>



## ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 49-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 21 días del mes de abril de 2022, siendo las 8:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **CALIDAD DEL SOPORTE Y RECURSOS PARA LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y SU RELACIÓN CON EL ESTRÉS LABORAL EN EGRESADOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNMSM, 2019**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **EXCELENTE**, con la calificación de **DIECINUEVE (19)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación** al Bach. **ALBERTO SALVADOR PALACIOS JIMENEZ**.

En señal de conformidad, siendo las 9:13 a.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

**Dr. HERNANDO DÍAZ ANDÍA**  
Presidente

**Dr. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ**  
Asesor

**Dr. DANTE MANUEL MACAZANA FERNÁNDEZ**  
Jurado Informante

**Mg. ELÍ ROMEO CARRILLO VÁSQUEZ**  
Jurado Informante

**Dr. SALOMÓN MARCOS BERROCAL VILLEGAS**  
Miembro del Jurado

## **Dedicatoria**

A mis padres y hermanos.

## Índice General

Lista de tablas	VII
Lista de figuras	VIII
Resumen	IX
Abstract	X
INTRODUCCIÓN	XI
<b>I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>1</b>
1.1. Situación problémica	1
1.2. Formulación del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos	3
1.3. Justificación teórica	4
1.4. Justificación práctica	4
1.5. Objetivos	4
1.5.1. Objetivo general	4
1.5.2. Objetivos específicos	4
1.6. Hipótesis	5
1.6.1. Hipótesis general	5
1.6.2. Hipótesis específicas	5
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación	6
2.2. Antecedentes de la investigación	10
2.2.1. Antecedentes nacionales	10
2.2.2. Antecedentes internacionales	13
2.3. Bases teóricas	16
2.3.1. Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	16
A. Gestión de la calidad y calidad educativa	16
A.1. Gestión de la calidad	16
A.2. Calidad educativa	20
B. Soporte y recursos para los procesos pedagógicos	24
B.1. Situación de la infraestructura educativa y otros recursos en el Perú	24
B.2. La dimensión 3 del Modelo de Acreditación SINEACE para instituciones de Educación Básica	27
2.3.2. Estrés laboral del docente	29
A. Estrés y burnout	29
A.1. El estrés	29
A.2. El síndrome de burnout	32



B. El estrés laboral docente	33
B.1. Situación del docente peruano	33
B.2. Estrés laboral y estrés laboral del docente	35
2.3. Marco conceptual	37
<b>III. METODOLOGÍA</b>	<b>39</b>
3.1. Variables	39
3.1.1. Identificación de las variables	39
A. Primera variable	39
B. Segunda variable	40
3.1.2. Operacionalización de variables	41
3.2. Tipo y diseño de la investigación	42
3.3. Población de estudio y muestra	43
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46
3.4.1. Ficha de recolección de datos personales y profesionales	46
3.4.2. Cuestionario sobre la Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	46
A. Estructura	46
B. Validez	47
C. Confiabilidad	49
3.4.3. Inventario de burnout de Maslach para profesionales de la educación (MBI – Es)	49
A. Estructura	49
B. Confiabilidad	50
3.5. Análisis e interpretación de la información	50
<b>IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>51</b>
4.1. Resultados	51
4.1.1. Resultados de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	51
4.1.2. Resultados de la variables Estrés laboral	53
4.1.3. Contraste de hipótesis	55
A. Para la hipótesis	55
B. Para la hipótesis específica 1	57
C. Para la hipótesis específica 2	58
D. Para la hipótesis específica 3	60
4.2. Discusión	61
<b>V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>65</b>
5.1. Conclusiones	65
5.2. Recomendaciones	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	78
ANEXO 1: Matriz de consistencia	79
ANEXO 2: Instrumentos de acopio de datos	80
ANEXO 3: Instrumento de acopio de datos	82

## Lista de tablas

Tabla 1: Definiciones acerca de la Calidad Educativa	21
Tabla 2: Estándares de la dimensión Soporte y recursos para los procesos pedagógicos del Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica	27
Tabla 3: Operacionalización de variables	41
Tabla 4: Características de la muestra	45
Tabla 5: Validación por juicio de expertos	47
Tabla 6: Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad	48
Tabla 7: Análisis factorial exploratorio con rotación Varimax	49
Tabla 8: Resultados de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y sus dimensiones	52
Tabla 9: Resultados de la variable Estrés laboral y sus dimensiones	54
Tabla 10: Correlación de Pearson entre Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y Estrés laboral	56
Tabla 11: Correlación de Pearson entre Calidad de la infraestructura y Estrés laboral	57
Tabla 12: Correlación de Pearson entre Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los procesos pedagógicos y Estrés laboral	59
Tabla 13: Correlación de Pearson entre Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y Estrés laboral	61
Tabla 14: Matriz de consistencia	79

## Lista de figuras

Figura 1: Fisiología del estrés	31
Figura 2: Resultados de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	53
Figura 3: Resultados de la variable Estrés laboral y sus dimensiones	55
Figura 4: Diagrama de dispersión entre Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y Estrés laboral	56
Figura 5: Diagrama de dispersión entre Calidad de la infraestructura y Estrés laboral	58
Figura 6: Diagrama de dispersión entre Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los procesos pedagógicos y Estrés laboral	59
Figura 7: Diagrama de dispersión entre Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y Estrés laboral	61

## Resumen

La variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos está alineada a la dimensión 3 del Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica, además consta de las condiciones de la infraestructura, los recursos educativos y las capacidades del personal administrativo. Por otro lado, el estrés laboral es la condición emocional del trabajador asociada a su exposición a situaciones de desgaste físico y psicológico; su situación más grave, el burnout, comprende una condición de exposición constante a altos niveles de estrés. El objetivo del presente estudio es analizar la relación ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019. El estudio es cuantitativo, no experimental. La muestra fue compuesta por 88 docentes egresados de la Facultad de Educación de la UNMSM en 2017 (f = 56; m = 32). Los instrumentos usados para recolectar los datos fueron un cuestionario sobre la Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos elaborado para la ocasión y el Inventario de burnout de Maslach para profesionales de la educación (MBI – Es). El resultado del estudio determinó que existe una relación significativa inversamente proporcional ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019 (Rho = -0,394; p < 0,001).

**Palabras clave:** Condiciones de trabajo, edificio escolar, estrés laboral, efectos psicológicos, docente.

## **Abstract**

The variable Quality of support and resources for pedagogical processes is aligned to dimension 3 of the Accreditation Model for Basic Education Institutions, in addition to the conditions of the infrastructure, educational resources and the capacities of the administrative staff. On the other hand, work stress is the emotional condition of the worker associated with his exposure to situations of physical and psychological exhaustion; its most serious situation, burnout, comprises a condition of constant exposure to high levels of stress. The objective of this study is to analyze the relationship between the quality of support and resources for pedagogical processes and work stress in graduates of the Faculty of Education - UNMSM, 2019. The study is quantitative, not experimental. The sample was composed of 88 teachers graduated from the Faculty of Education of the UNMSM in 2017 (f = 56; m = 32). The instruments used to collect the data were a questionnaire on the Quality of the support and resources for the pedagogical processes prepared for the occasion and the Maslach Burnout Inventory for educational professionals (MBI - Es). The result of the study determined that there is a significant inversely proportional relationship between the quality of support and resources for pedagogical processes and work stress in graduates of the Faculty of Education - UNMSM, 2019 (Rho = -0.394; p <0.001).

**Keywords:** Working conditions, Scholl building, work stress, physiological effects, teachers.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, la calidad es un concepto clave a la hora de ofrecer el servicio educativo. En concreto, en el contexto peruano, la Ley General de Educación contiene en muchos de sus apartados menciones especiales relativas a la promoción de la calidad; además existen modelos propuestos por los organismos públicos que norman las condiciones de calidad del servicio en sus distintos niveles. En la educación básica, el Modelo de Acreditación SINEACE es una herramienta de autoevaluación y reflexión que orienta a la institución en la implementación de condiciones de calidad. Dicho modelo cuenta con una estructura de cuatro componentes: (i) Gestión estratégica, (ii) Formación integral, (iii) Soporte y recursos para los procesos pedagógicos, y (iv) Resultados.

La dimensión Soporte y recursos para los procesos pedagógicos, consta de un único factor, infraestructura y recursos, que a su vez está compuesto por tres estándares: Gestión de la infraestructura, Gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y Desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo. Si bien este aspecto de la calidad educativa concierne al edificio escolar, equipamiento, materiales educativos y disposición del personal de apoyo, su solvencia dentro de la institución educativa es clave para que el desarrollo eficaz de los distintos procesos, pues facilitan enormemente la labor del docente, ya que es bien sabido que las falencias en materia de infraestructura y equipamiento dificultan el desenvolvimiento del docente en su quehacer profesional hasta el punto, en ocasiones, de desgastar a los docentes produciéndoles graves afecciones psíquicas y somáticas, como el estrés laboral.

El estrés, desde una perspectiva fisiológica, es parte de un proceso de adaptación a situaciones recurrentes que, generalmente, rebasan las capacidades actuales del individuo; sin embargo, un tipo especial de estrés laboral —el burnout— (que es suscitado solo en aquellos trabajos de

constante interacción con otras personas) no conduce a un estado de superación, por el contrario, socava profundamente la salud mental y física del trabajador al punto de agotarlo y causarle afecciones graves que solo encuentran alivio cuando se les separa de la tarea.

Puntualmente, el objetivo del estudio es el análisis de la relación entre la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en una muestra de docentes recién egresados de la Facultad de Educación de la UNMSM. En el primer capítulo de la presente tesis, se abordan todos los aspectos relativos al planteamiento del problema. En el segundo capítulo se desarrolla la perspectiva teórica en torno al problema de investigación: el marco filosófico epistemológico, la conceptualización de la calidad y la calidad educativa, la teoría fisiológica del estrés laboral y el burnout como tipo particular de estrés. En el tercer capítulo se desarrollan los rasgos metodológicos bajo los cuales se desarrolló la investigación. En el cuarto capítulo, se exponen los resultados, el contraste de hipótesis y se desarrolla la discusión. Por último, en el quinto capítulo, se describen las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se espera que esta investigación conduzca a una nueva reflexión del rol que poseen los mecanismos de soporte institucional y sus vínculos con otras variables organizacionales, como las afecciones de la salud mental en los docentes.

## **I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. SITUACIÓN PROBLÉMICA**

Es natural que toda persona en ejercicio de su profesión se haya enfrentado a situaciones de tensión psicológica afectando su salud física y relaciones sociales (Posada-Quintero et al., 2018). Un informe sobre factores psicosociales en el trabajo realizado por la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1984, afirma que existe un número importante de estudios que demuestran una relación significativa entre las condiciones laborales poco gratas y síndromes de carácter psicológico, de comportamiento o somáticos (OIT-OMS, 1984; Gutiérrez et al., 2006), y que, además, una de las principales afecciones entre los trabajadores es el estrés laboral (Stavroula, Griffiths y Cox, 2004). El estrés laboral es una problemática que repercute directamente en el bienestar fisiológico y psicoemocional (Pando-Moreno, et al., 2019) y puede definirse como una reacción del individuo a presiones y exigencias laborales que rebasan su capacidad para afrontar dicha situación (Stavroula, Griffiths y Cox, 2004).

La profesión docente es la que ha sido más estudiada respecto al análisis de sus condiciones laborales (Llorca-Rubio y Gil-Monte, 2014) y, en concreto, el estrés laboral de los docentes se ha vuelto uno de los tópicos de investigación actuales más analizado (Cháidez-Nevárez J, Barraza-Macías, 2018). Esto se debe a que el estrés laboral es una de las problemáticas más recurrentes entre los docentes dada su exposición a cargas de trabajo que demandan una sobre exigencia física y emocional que, en conjunto con factores del entorno, impactan de forma negativa a su salud (Salwa-Abdullah y Noor-Ismail, 2019; Vicente-De Vera y Gabari-Gambarte, 2019a).



Propiamente en el contexto peruano, el estrés laboral ha sido una característica transversal en los docentes desde hace mucho tiempo, tal como lo describe el estudio de Cuenca y O'Hara (2006), donde se concluyó que existe un alto grado de estrés causado principalmente por las exigencias laborales, las bajas remuneraciones y las cargas laborales fuera del horario de trabajo. Además, estudios recientes suman otra causal: las condiciones físicas del lugar de trabajo.

Dado que la infraestructura es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones de las instalaciones de la escuela deben estar alineadas a las necesidades de docentes y estudiantes. Cuestiones como la iluminación, la disposición de los salones de clases y espacios de recreo o la calidad del mobiliario, tiene una repercusión importante en la disposición de estudiantes para aprender, y de docentes para enseñar (Díaz-Camacho, 2018). Un estudio realizado en 2019 acerca del estrés en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa, posicionó como una de las causas más vinculadas con el estrés en los docentes al entorno físico, en otras palabras, a las condiciones de infraestructura (Alvites-Huamaní, 2019).

Particularmente, en el Perú, un estudio sobre las perspectivas de la educación básica en el Perú (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017) determinó que más de la mitad de los docentes peruanos considera que los materiales educativos insuficientes o inadecuados y la infraestructura educativa inadecuada representan un limitante para el desarrollo de su práctica pedagógica, todo esto tomando en cuenta que existe una brecha importante de infraestructura y equipamiento entre las escuelas urbanas y las rurales (Díaz-Camacho, 2018). En consecuencia, es evidente que el docente es susceptible a padecer de afecciones psíquicas y somáticas como el estrés, más aún cuando las condiciones laborales no son las más adecuadas. Así mismo, diversos autores coinciden en que existe una conexión importante entre las condiciones físicas del centro educativo y las condiciones psicológicas del docente, en tanto estos últimos son víctimas de episodios de estrés o los elementos del centro representan limitaciones a su práctica profesional. Por tanto, se vuelve necesario ahondar en la problemática de las

condiciones físicas del medio y los recursos de soporte y cómo estos elementos estarían provocando cuadros de estrés en los docentes.

En función a todo lo anterior, el presente estudio busca analizar la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos (comprendidos como la infraestructura, los recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el desarrollo de capacidades del personal de apoyo) desde la perspectiva del docente, al mismo tiempo que se determina la relación con la presencia de estrés laboral percibido.

Así mismo, el presente trabajo de investigación contribuirá en el hallazgo de las condiciones del soporte y recursos que provee la institución educativa para los procesos pedagógicos y su repercusión en el estrés laboral de una muestra de docentes egresados de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, Perú, los mismos que cuentan con experiencia en la docencia en educación básica.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1. Problema General**

PG: ¿Existe una relación significativa ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

PE1: ¿Existe una relación significativa ente la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019?

PE2: ¿Existe una relación significativa ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019?

PE3: ¿Existe una relación significativa ente la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019?

### **1.3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA**

Si bien la calidad de los mecanismos de soporte y recursos de las instituciones educativas no han sido estudiados a profundidad en el contexto peruano, el estrés laboral es un tópico analizado recurrentemente en los estudios organizacionales.

La presente investigación servirá para conocer el comportamiento de las variables calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral, así como la relación entre ambas, a fin de profundizar en el conocimiento de sus interacciones.

### **1.4. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA**

El presente trabajo de investigación servirá para promover la mejora de los mecanismos de infraestructura y soporte, vinculando la calidad del medio físico con el bienestar del docente. Así mismo, conocer la percepción de los docentes acerca de la calidad de los mecanismos de soporte ayuda a que se tomen decisiones para la mejora en sus instituciones educativas. Al mismo tiempo, conocer el nivel estrés laboral al que están sometidos los docentes conlleva a el planteamiento de alternativas que logren atenuar los efectos del mismo.

### **1.5. OBJETIVOS**

#### **1.5.1. Objetivo General**

OG: Analizar la relación ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

#### **1.5.2. Objetivos Específicos**

OE1: Identificar la relación ente la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

OE2: Hallar la relación ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

OE3: Determinar la relación ente la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

## **1.6. HIPÓTESIS**

### **1.6.1. Hipótesis general**

HG: Existe una relación significativa ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

### **1.6.2. Hipótesis específicas**

HE1: Existe una relación significativa ente la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

HE2: Existe una relación significativa ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

HE3: Existe una relación significativa ente la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. MARCO FILOSÓFICO O EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

A fin de que el presente estudio cuente con una mayor consistencia científica y académica, se incorpora el desarrollo de una perspectiva filosófica y epistemológica (Hurtado Dianderas-Smith y Rivera-León, 2006), el mismo que se sustenta en dos aspectos: 1) la comprensión del fenómeno educativo a través de la investigación y 2) la educación como un sistema.

Conceptualmente, el término «educación» cuenta con diversos significados en tanto se puede referir a la educación como hecho social, como ciencia, como proceso o como producto (Barriga-Hernández, 2004). Por lo general, la educación es entendida como un fenómeno social en donde las interacciones entre los hombres permiten el intercambio y transmisión de sus ideales filosóficos, políticos, culturales, axiológicos (Moya-Rojas, 2013) y de sus conocimientos científicos y tecnológicos, con el objetivo de preservarlos para las generaciones siguientes (Ávalos-Reyes, 2019); de esta forma se ha hecho posible el avance cultural y tecnológico que, hoy por hoy, cuenta con un crecimiento exponencial.

La educación como hecho social es analizada en el marco de la investigación social, la misma que trata sobre la descripción de la realidad social y se define como un proceso en el que se cumplen con metodologías determinadas y se desarrollan procesos específicos, apoyados por teorías, métodos e instrumentos precisos para alcanzar conocimientos objetivos (Rojas-Soriano, 2006). Así mismo, en el marco de la investigación social se desarrollan diversas disciplinas, entre ellas, la investigación educativa.

Así mismo, la educación tiene la característica de involucrar diversos mecanismos dentro de sí, por lo que su estudio es abordado a partir de múltiples disciplinas donde, por ejemplo, el estudio de las condiciones generales y locales del proceso educativo es estudiado por la economía de la educación y la sociología aplicada a la educación; el estudio de situaciones y hechos educativos es tratado por la psicología aplicada a la educación y la ciencia pedagógica; el estudio de la evolución del proceso educativo es estudiado por la historia de la educación; y el estudio de la organización educativa es estudiado por la administración educativa (Salas-Madriz, 2002). Desde su categoría de hecho social, la educación ha conservado una relación con la filosofía a través del desarrollo de disciplinas como la filosofía de la educación y la antropología del aprendizaje. Así mismo, también ha desarrollado relación con la epistemología, siendo esta una disciplina subsidiaria de las ciencias de la educación (Martinez-Boom, Ruiz-Silva y Vargas-Guillén, 2016). Por consiguiente, si se pretende estudiar el fenómeno educativo, es necesario concebir un análisis multidisciplinario que atienda a todos los factores intervinientes.

La investigación educativa consiste en un conjunto de procedimientos sistemáticos indagatorios de carácter científico (Capocasale-Bruno, 2015). Si bien los resultados del ejercicio de la investigación ofrecen una mirada más objetiva del fenómeno educativo, estos son impotentes por sí mismos. En esencia, la investigación educativa cuenta solo con un alcance descriptivo. Sin embargo, si los resultados de la investigación educativa son empalmados con acciones que modifiquen el objeto de diagnóstico, adquiere el potencial transformador.

Si bien Kurt Lewin, en 1946, acuña el término «investigación acción» para nombrar una metodología de análisis y evaluación de los efectos de la acción social como agente de cambio (Balcazar, 2003); Lawrence Stenhouse, en 1987 establece en los docentes una función activa en el área de la investigación en educación, la misma que se proyecta a la gestión de la propia práctica docente, el enriquecimiento del currículo y la generación de una comunidad crítica de docentes. En consecuencia, es a partir de la tesis de

Stenhouse que se empieza a delimitar el rango disciplinar de la investigación educativa y le otorga el estatus epistémico de 1) disciplina dentro del espectro de las ciencias de la educación y 2) generadora de herramientas metodológicas que hace posible que los estudios de los fenómenos educativos posean carácter de científicidad en el marco de los dos enfoques de las ciencias sociales: cuantitativo y cualitativo (Capocasale-Bruno, 2015). En esta línea, McMillan y Schumacher (2005) describen las características de la investigación educativa desde ambos enfoques: en primer lugar, un enfoque cuantitativo de la investigación educativa que es fundamentalmente deductivo y cuya precisión está fundamentada en procedimientos estadísticos; y en segundo lugar, un enfoque cualitativo de la investigación educativa que es fundamentalmente inductivo y su precisión se fundamenta en las descripciones e interpretaciones detalladas de fenómenos vívidos.

Desde el punto de vista de Barriga-Hernández, la ciencia y la tecnología son un continuo, es decir, la segunda es una expresión de la primera (Hernández-Hernández y Galloso-Bazán, 2010). Bajo este enfoque, la pedagogía es una ciencia tecnológica. Esta concepción sobre la pedagogía como tecno-ciencia ofrece una interpretación solvente acerca del estudio del fenómeno educativo: dado que la educación es un medio para formar personas, la investigación educativa es una disciplina que, en primera instancia, describe los fenómenos que componen el proceso educativo y, complementariamente, construye una propuesta tecnológica que modifica al mismo. Por tanto, la investigación educativa actúa como instrumento de diagnóstico para ahondar en el conocimiento del fenómeno educativo. Además, por su naturaleza multifactorial, dicho fenómeno debe analizarse desde una perspectiva multidisciplinaria. Otro elemento importante que enriquece los resultados de la investigación educativa es su potencial tecnológico a través del enfoque de la investigación-acción: si al carácter diagnóstico de la investigación se le suman una serie de acciones que modifiquen la realidad educativa, la investigación educativa adquiere una naturaleza tecnológica.

Como se mencionó líneas arriba, el fenómeno educativo posee una gran cantidad de factores que lo modifican constantemente; esto hace que el

estudio del mismo sea obligatoriamente concebido como un sistema. En 1976, Bertalanffy formuló la teoría general de sistemas en función a otros enfoques como la informática de Wiener, la teoría de conjuntos de Mesarovic, la teoría de la información de Shannon y Weaver, etcétera. En su definición más elemental, un sistema es un conjunto de elementos interactuantes cuyo comportamiento general persigue un objetivo (Arnold-Cathalifaud y Osorio, 1998).

Un sistema educativo, según Koch y Pigassi (2012), es definido como un conjunto organizado de elementos sujetos a un organismo de control (nacional/local) que tiene un fin formativo en el ser humano, además puede desarrollarse en niveles y modalidades, sin embargo, dentro del gran aparato estatal/local que conocemos con el nombre de «Sistema educativo», existen núcleos funcionales que conforman sistemas en sí mismos [centros educativos], a su vez, estos sistemas educativos comprenden a otros en su forma más básica que están conformados por docentes, disidentes, ambientes y contenidos. Cabe decir que, para que estos núcleos funcionen adecuadamente, necesitan estar en interacción constante con el sistema mayor (Luhmann, 1996).

Actualmente, la adecuación de los centros educativos a los enfoques de calidad importados de las ciencias administrativas está generando que la visión de los procesos educativos tome una perspectiva mucho más sistémica (Díaz-Palacios, 2013). El manejo de los centros educativos/escuelas, se ha ido tecnificando cada vez. A raíz de la inserción de los modelos de calidad total, los centros educativos han dinamizado sus procesos de tal forma en que se han puesto mayores atenciones a aspectos como el liderazgo, los mecanismos de control, la competitividad y la gestión integral (Cortés-Cely, 2009). En función al enfoque de sistemas, puede definirse a la calidad educativa como un conjunto de normas propias de un sistema educativo que deben ser cumplidas y pueden ser medidas (Rodríguez-Achoro, 2010). Esta definición es apoyada por (Cevallos, 2002), quién afirma, respecto a las condiciones de calidad del servicio educativo desde una mirada sistemática, que la calidad en educación debe visibilizarse a través de elementos



subyacentes como los factores influyentes, los efectos de los programas, la eficiencia, la relevancia del proceso educativo y la visión de la educación como un valor.

En síntesis, el sistema educativo debe asumirse en un constante interacción con otros sistemas que lo modelan permanentemente. A su vez, la visión del fenómeno educativo a partir del enfoque de sistemas, hace posible la comprensión total sobre el funcionamiento de los procesos educativos. Así mismo, una perspectiva sistémica en los organismos educativos los hace susceptibles a los modelos de calidad.

## **2.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.2.1. Antecedentes nacionales**

Dentro del plano nacional, los estudios diagnósticos sobre el desarrollo de estrés laboral en el personal docente, se han llevado a cabo en distintos contextos. En la investigación de Agüero-Martel (2018), el mismo que tuvo por objetivo la determinación del nivel de estrés laboral en 35 docentes de una institución educativa de Huánuco, los resultados determinaron que los docentes con mayores niveles de estrés presentaron este cuadro a causa de un alto desgaste emocional.

A la par, una investigación de Tacca-Huamán y Tacca-Huamán (2019) acerca de estrés laboral en 117 profesores universitarios, determinó que aquellos que laboran bajo un régimen de contratado poseen un mayor nivel de estrés, presentando síntomas como el cansancio, las variaciones del apetito, la poca concentración y dolores de cabeza, al mismo tiempo que no existe relación significativa entre el sexo y los factores del estrés.

En el estudio de Gallegos-Centeno (2019) sobre el estrés en 40 docentes de una escuela privada del distrito de Independencia en Lima, tuvo como resultado que el estrés moderado y severo es el más concurrente.

De la misma forma, en el ámbito nacional se han desarrollado investigaciones respecto al estrés laboral de los docentes y su relaciones/efectos con factores sociodemográficos o profesionales. Es el caso del estudio Novoa-Chapilliquén

(2016) sobre factores asociados al estrés laboral en 36 docentes piuranos, se posicionan como principales causales del estrés laboral a la desidia que perciben de los padres de familia, el sueldo como un elemento motivador, el prestigio que conlleva la labor docente y la sobrecarga de los padres de familia hacia los docentes que sobrepasan sus responsabilidades.

La investigación de Ortiz-Méndez (2018) acerca del apoyo social y el estrés en 160 docentes de primaria en Lima Metropolitana, obtuvo como conclusión que las dimensiones del apoyo social y el estrés laboral posee una correlación significativa, así como con otras variables sociodemográficas como el sexo, tipo de gestión de la institución y tiempo de servicio en la misma institución.

En el estudio de Cuba-Lozano (2019) se evaluaron las diferencias entre los niveles de estrés laboral en docentes de escuelas públicas de Masamari - Satipo en función a sus características sociodemográficas y laborales, dando como resultado que no hubo evidencia de relación significativa en los niveles de estrés y las condiciones laborales del docente, el estado civil, el género, los años de servicio, ni la situación socioeconómica.

Así mismo, se puede observar que una de las temáticas más abordadas respecto al estrés laboral en docentes es el estudio del estrés ligado al desempeño.

En el estudio de Yupanqui-Sierra (2017) sobre el estrés y desempeño de una muestra de 50 docentes de Larcaay en la provincia de Sucre, Ayacucho, se determinó que existe una relación significativa entre ambas variables.

La investigación de Zavaleta-Salinas (2018) realizada en el distrito de San Martín de Porres sobre el estrés laboral docente, plantea una relación de proximidad de las situaciones de estrés con el desempeño, al mismo tiempo que concluye que el desempeño docente puede presentar anomalías en casos de estrés laboral.

La investigación de Ccahua-Ccallata y Chambi-Condori (2019) sobre el estrés y el desempeño del docente en dos instituciones colegios privados de Arequipa, determinó que el estrés laboral está relacionado significativamente con el desempeño docente.

También el estudio de Velásquez-Martínez (2020) sobre estrés laboral y desempeño docente en una muestra de 52 docentes de una institución educativa pública de Lima, obtuvo como resultado que existe una relación inversamente proporcional entre el estrés laboral y el desempeño del docente. El estudio de Lazo-Beltrán (2019) sobre el estrés laboral en el desempeño de docentes y personal administrativo en 22 docentes y miembros del personal de apoyo, tuvo como resultado que existe una influencia significativa entre las dos variables estudiadas.

El estrés laboral en docentes también se ha estudiado como factor dependiente de otras variables organizacionales. La investigación de Cabrera-Hidalgo (2018) sobre el clima institucional y su relación con el estrés laboral en 77 docentes de una escuela de Chanchamayo, determinó que existe una relación significativa inversamente proporcional entre la calidad del clima institucional como factor propiciador de estrés laboral percibido en los docentes.

El estudio de Silverio-Villaruel (2018) sobre calidad de vida laboral y estrés laboral en una muestra de 100 docentes de escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, determinó que a medida en que la calidad de vida laboral aumentaba, el estrés disminuye correlativamente. Así mismo, el estudio de Sánchez-Romero (2019), que tuvo por objetivo determinar la relación entre gasto público en infraestructura y recursos escolares y la mejora en la calidad de la educación, para lo cual entrevistó a 383 individuos entre personal docente, personal de gestión y estudiantes de la provincia de Ayacucho, concluyendo que, a partir de que se incrementó el gasto público en infraestructura, la calidad de los aprendizajes mejoró significativamente.

Por su parte, Vargas-Chambi (2019), en su estudio sobre estrés laboral de 98 docentes de una institución educativa de Juliaca, concluyó que la mayor parte de docentes encuestados cuenta con un alto nivel de estrés y que dicha condición no estaría relacionada significativamente con el horario de trabajo.

Un estudio de Ccahuana-Pacca (2019) acerca del estrés laboral y su correlato con el clima organizacional de una institución educativa de Espinar con una

población de 25 docentes, obtuvo como resultado que hay una relación significativa entre el estrés laboral y el clima organizacional.

Por último, algunos estudios nacionales asociados al estrés en otro tipo de trabajadores, como la investigación de Loli et al. (2018) donde se evaluaron a 638 profesionales de instituciones de distintos tipos de gestión (entre públicas y privadas), se identificó un alto nivel de insatisfacción en el trabajo y una relación significativa con el soporte institucional. Al mismo tiempo, la investigación de Pando-Moreno et al. (2019) sobre la sintomatología del estrés en trabajadores peruanos, determinó en una muestra de 512 trabajadores con diversos tipos de profesiones u oficios que la carga laboral, la tarea específica, las características de la misma y las exigencias laborales, son los principales factores del estrés percibido.

### **2.2.2. Antecedentes internacionales**

En el contexto latinoamericano, se han identificado numerosas experiencias que abordan las temáticas afines al presente estudio. En Sudamérica, Oramas-Viera, Almirall-Hernandez y Fernández (2007) desarrollarlo un estudio cuyo objetivo fue determinar el estrés laboral percibido en 885 docentes venezolanos de 53 escuelas, halló que la dimensión con un mayor índice de prevalencia fue el agotamiento emocional, que la edad es un predictor del agotamiento emocional, que los varones son más proclives a la despersonalización, y que las causas que provocan un mayor estrés son el exceso en el volumen de trabajo, el salario que resulta insolvente, la falta de disposición de recursos y material de trabajo y la escasez de medios tecnológicos. Otro estudio realizado con docentes venezolanos fue el de Ramírez, D'Aubertere y Álvarez (2012), en 1788 docentes de educación básica de 12 ciudades, determinó que los principales factores de estrés serían aquellos que no pueden ser regulados por el docente: la pertinencia de los contenidos, beneficios salariales y falta de recursos didácticos.

En el estudio de Jiménez-Figueroa, Jara-Gutiérrez y Miranda-Celis (2012) sobre el síndrome de burnout, la satisfacción laboral y el apoyo social en 89 docentes de 5 escuelas municipalizadas de Chile, se determinó que el apoyo

social y las dimensiones de la variable satisfacción laboral poseen una relación directamente proporcional, al mismo tiempo en que actúan como amortiguadores de los efectos del burnout. En la misma línea, se desarrolló el estudio de Huilca-Álvarez (2017) sobre la influencia de la programación neurolingüística en la disminución del estrés en 17 docentes ecuatorianos, que arribó a la conclusión de que se presentaron cambios significativos en el nivel de estrés laboral de aquellos que asistieron a sesiones de programación neurolingüística.

En Colombia, el estudio de Posada-Quintero et al. (2018) determinó que existe un alto índice de estrés laboral en 54 docentes de una institución educativa que comparten características como el trabajo en horas extra, la falta de espacios para comunicarse con los responsables de área o jefes, los salarios inadecuados y la escasez de apoyo de los responsables de área cuando se suscitaban diferencias o altercados con los padres de familia. El estudio de Ordóñez-García y Saltos (2018) acerca del estrés laboral y sus consecuencias en la salud de una muestra de 454 docentes ecuatorianos, tuvo por conclusión que casi la totalidad de los encuestados contaban con un alto nivel de sobrecarga laboral y con un elevado nivel de estrés como consecuencia; el mismo que interviene en el deterioro de su salud física y psicológica.

Estudios más recientes se han desarrollado en el contexto sudamericano, como el estudio de Vázquez-Cano y Holgueras-González (2019) en escuelas secundarias públicas de Ecuador, determinó que los mayores niveles de estrés afectan a los docentes que poseen condiciones laborales precarias, un mal ambiente de trabajo, una excesiva carga de trabajo, falta de aprecio hacia su persona o actividades, y aquellos que se encuentran en una coyuntura de evaluación profesional. Un estudio cualitativo de Rubio-González, Andrade-Daigre, Fravega-Araneda y Macalusso-Salgado (2019) en docentes chilenos, encontró que el fenómeno del estrés aparece simultáneamente a factores sociales como la opinión generalizada de que los docentes tiene la total responsabilidad sobre las deficiencias que se presentan en el sistema educativo; la burocracia que los desmerece y socava su rol; y las dificultades organizacionales que no le permiten desarrollar su trabajo de la mejor forma,

como la tensión laboral entre colegas. El estudio de Mendes-Rodrigues et al. (2020), sobre el estrés laboral en 163 docentes de una institución pública de enseñanza en Brasil, determinó que existe correlación entre las variables estrés y depresión.

Otros estudios afines también se han desarrollado en la región de Norteamérica, como la investigación de Rodríguez-Guzmán (2012) sobre las condiciones de trabajo del docente en el contexto mexicano en una muestra de 1152 docentes, que determinó que los principales obstáculos para que el docente desarrolle su tarea plenamente son sobrecarga laboral, la deficiente infraestructura y la escasez de materiales. El estudio de Ferguson, Mang y Frost (2017) tuvo por objetivo explorar de qué forma los apoyos sociales y el perfil sociodemográfico del docente se relaciona con estrés laboral, para lo cual, entrevistó a 264 docentes de Ontario, EE.UU., donde la conclusión principal fue que el estrés está relacionado con las cargas de trabajo, actitudes sociales y condiciones de empleo. En México, el estudio de Peralta-López (2018) sobre el estrés y factores psicosomáticos en docentes de una escuela veracruzana, obtuvo por conclusión que los docentes varones son más susceptibles a ser padecer de estrés laboral.

En el contexto europeo, se han identificado experiencias como la de Acosta-Contreras y Burguillos-Peña (2014), donde utilizaron el Maslach Burnout Inventory (MBI) en 92 docentes españoles y los datos indican que existe un nivel moderado (medio) de estrés en los docentes encuestados. Así mismo, la despersonalización fue el atributo más bajo y se determinó que la mayoría de casos de docentes con un alto nivel de estrés son de sexo femenino, con menos de 40 años y con una experiencia como docente mayor de 10 años.

El estudio comparativo de Boujut et al. (2016) acerca de los niveles de estrés, apoyo social y estrategias de afrontamiento de docentes de escuelas especializadas en atención y tratamiento de estudiantes que presentan trastorno espectro autista y docentes de escuelas regulares en Francia, donde se encuestó a un total de 245 docentes, reveló que los docentes de escuelas que atienden a estudiantes TEA poseen niveles más bajos de agotamiento

emocional que los docentes de escuelas regulares, probablemente —según el autor —debido a su experiencia, formación e infraestructura adaptada.

Un estudio desarrollado por Vicente-De Vera y Gabari-Gambarte (2019a) en docentes españoles permitió que se establezca una relación entre el estrés laboral y la resiliencia, de tal forma que los docentes más resilientes no llegan a experimentar burnout, por el contrario, presentan mayores competencias de compromiso laboral para sobreponerse a las situaciones negativas en lo laboral. Un estudio posterior por parte de los mismos autores (Vicente-De Vera y Gabari-Gambarte, 2019b) en 334 docentes españoles determinó que la resiliencia actúa como predictor del estrés crónico. Por último, el estudio de Granados et al. (2019) en 634 docentes españoles, determinó que la mayoría contaba con un bajo nivel de realización personal. A su vez, la despersonalización es una respuesta ligada a otras condiciones psicológicas en tanto que se eleva significativamente cuando la depresión y la ansiedad se presentan en niveles altos.

## **2.3. BASES TEÓRICAS**

### **2.3.1. Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos**

#### **A. Gestión de la calidad y calidad educativa**

##### **A.1. Gestión de la calidad**

Actualmente, la calidad es un concepto clave en el proceso de producción de bienes y servicios. El concepto de calidad se encuentra en una evolución progresiva donde sus objetivos y orientaciones van variando según lo hacen los modos de producción y las demandas del mercado. En sus inicios, el concepto de calidad se restringía a la evaluación y el control del producto final, sin embargo y con el pasar de los años, la calidad es uno de los ejes vertebrales en las estrategias empresariales y su envergadura se extiende a todo el proceso productivo y, quizá, este haya sido su más importante evolución (Cuatrecasas ,2010).

Diversos enfoques han conceptualizado la calidad de distintas formas: como conformidad con las especificaciones, como aptitud para el uso, como satisfacción del cliente, o como eficiencia económica. Evans y Lindsay (2008) menciona que la definición de la calidad ha ido transformándose a través del tiempo y, más importante, conforme la perspectiva desde la cual la calidad es concebida: 1) Desde una perspectiva con base en el juicio, la calidad ha sido definida como superioridad o excelencia, tal como la define Walter Shewhart en 1931 como *la bondad de un producto*. Sin embargo, esta definición cuenta con una gran carga subjetiva, ya que la excelencia de un bien o servicio puede variar de acuerdo al juicio de cada individuo. 2) Desde una visión relativa al producto mismo, la calidad se define como una cuestión cuantitativa, observable, medible, cien por ciento tangible, donde las características ventajosas en términos numéricos otorgan mayor calidad a un bien o servicio en función de otro. 3) La calidad con base en el usuario es determinada en función a *aquello que quiere el cliente*, es decir, bajo esta perspectiva, un producto será de mayor o menor calidad basándose únicamente en la adecuación al uso particular. 4) Otra definición de calidad está ligada a la manufactura, donde la mayor o menor calidad se mide en función al ajuste de un bien producido a una norma o conjunto de especificaciones. 5) Desde la perspectiva del valor, la calidad se define como una ventaja competitiva de un bien o servicio respecto a otros de la competencia, concepto que limita la acción de la calidad a la comparación constante y la mejora continua. 6) Por último, existe un enfoque integrador de la calidad, donde el concepto de calidad es transmitido a todos los eslabones de la cadena de valor y cada quién lo asume desde su perspectiva. Sin embargo, la definición más utilizada en la actualidad la otorga la norma internacional ISO9000, que define como calidad a el total de las características de una entidad (producto, proceso, sistema, organismo o persona) que lo convierte en apto para otorgar satisfacción a una necesidad establecida o implícita (Carro y Gonzales, 2012).

A partir del siglo XX, la gestión de la calidad surge como un grupo determinado de prácticas orientadas al aumento de la eficiencia en la producción (Hernández-Lamprea, Camargo-Carreño y Martínez-Sánchez, 2015). La gestión de la calidad puede ser definida más precisamente como una



estrategia y un proceso, donde se le puede referir como un conjunto de herramientas o como un sistema de dirección integrado a la estructura misma de la organización (Camisón, Cruz y González, 2006). Inicialmente, la gestión de la calidad surge como una actividad relacionada únicamente con la producción, con la finalidad de abaratar costos y con lograr una relativa estandarización en cada unidad de producción, sin embargo, esta actividad ha tenido una constante reinvención conforme las condiciones del mercado han ido variando (Maldonado et al, 2017). Una referencia interesante sobre la gestión de la calidad, es que se ha vuelto un área de especialización con cada vez más profesionales que ocupan lugares directivos y técnicos en sus respectivas organizaciones.

Desde el enfoque de la Gestión de la Calidad Total (GCT), la gestión de la calidad se considera como el conjunto de acciones que están orientadas a la planificación, organización y monitoreo de la calidad, con el objetivo de establecer continuamente mejoras a un producto o servicio para optimizar su valor y dotarlo de una posición competitiva (Camisón, Cruz y González, 2006). Así mismo, el proceso de gestión de la calidad bajo en el enfoque GCT cuenta con las siguientes características: 1) define las metas de la organización en el marco de sus prioridades competitivas, 2) desarrolla una estrategia de calidad en el marco de las prioridades competitivas de la organización, 3) planifica acciones para alcanzar objetivos, 4) establece y organiza funciones, 5) diseña y organiza sistemas de gestión de la calidad, 6) incorpora una cultura de calidad, 7) incorpora un plan de formación para la permanencia de la cultura de calidad y 8) verificar la eficacia de las acciones implementadas. Otros aspectos clave ligados a la GCT son descritos por Cuatrecasas (2010), donde se describe la mejora continua como valor vertebral y consecuencia de la inversión de capitales o de la innovación tecnológica; el cuerpo de clientes externos e internos de la organización que hace las veces de retroalimentador; la gestión del control como estrategia de aseguramiento de la calidad; la gestión basada en evidencia; la norma como preventivo; y la integración de los agentes que proveen la materia prima en el proceso de planificación y como agente integrado a los objetivos de la organización.

Llevado a la práctica, la implantación del modelo de gestión para la calidad total (por sus siglas en inglés, TQM) tiene un primer desafío: la aceptación de nuevas ideas y la dinámica organizacional que ello requiere (Cuatrecasas, 2010). El ingreso de un concepto tan longitudinal al proceso de producción como la TQM implica, necesariamente, un cambio en la percepción del proceso mismo a nivel organizacional y técnico; un cambio profundo que cala desde la matriz cultural de la organización (políticas internas), hasta su objetivo final: el impacto en la cadena de producción.

Lo anterior, si bien supone un gran esfuerzo, cuenta con dos aspectos clave que pueden apalancar la transición: 1) el compromiso activo de los organismos de dirección y 2) la adecuada gestión del talento de los miembros de la organización (recursos humanos) a través de estrategias bien pensadas de motivación y adecuación (capacitación) constante para ser funcionales a las nuevas exigencias de la organización a raíz de la adopción del modelo. Como consecuencia de la implantación de un modelo de calidad total, la organización desarrolla cambios significativos en su constitución y sus procesos. Entre los resultados más evidentes (si se llega a implantar concienzudamente el modelo) pueden verse cinco características: 1) como principal medida, un incremento general de la calidad evidenciado en las características y el nivel de satisfacción del producto final, 2) la disminución de costes, 3) la mejora de la productividad, 4) la mejora de las relaciones interpersonales y, por último, 5) aumenta la agilidad y la efectividad de la organización como consecuencia de una mejor comunicación. Los fenómenos anteriores, sin duda, acrecientan la eficacia de cualquier proceso de producción manteniendo internamente políticas saludables y rentables a largo plazo.

Es importante mencionar que la dinámica que supone el modelo de gestión de calidad total tiene por eje fundamental al ciclo Deming, que actúa como un formato base sobre el que se circunscriben actividades clave: la planificación, la realización de lo planificado, la comprobación de lo realizado y las acciones correctivas posteriores, para regresar de nuevo a la planificación. Este ciclo se conoce también como *PDCA* (por sus iniciales en inglés): Planificar, Hacer,

Verificar y Actuar. El mismo Deming organizó las etapas de su modelo de mejora resumiéndolo en frases guía que derivan de cada uno de los pasos del ciclo. El *Planificar* se aborda desde la selección de oportunidades de mejora, el registro de situaciones de partida, el estudio de las acciones más adecuadas y el ensayo de los posibles impactos de las potenciales medidas; el *Hacer* se desarrolla como acción aprobada de la planificación; el *Verificar* asume un diagnóstico de los resultados con la posibilidad de volver a la primera etapa si estos no estuvieron debidamente controlados o no son óptimos; y por último, el *Actuar* refiere a dos situaciones: la primera, para dar conformidad e institucionalizar la acción de mejora, y la segunda, para emprender una nueva mejora que desplace a la anterior a saber que la que se viene desarrollando entró en obsolescencia o ya no responde adecuadamente a las exigencias de la organización (Cuatrecasas, 2010).

En síntesis, la gestión de la calidad es un componente transversal al proceso de elaboración o dispensación de cualquier bien o servicio; si bien la calidad cuenta con múltiples definiciones (por ser un atributo relativo), la mejor forma de introducir calidad al sistema de producción es integrando las múltiples visiones de la calidad a cada fase del ciclo de valor: empezando por los proveedores de materia prima hasta la persona que adquiere el producto terminado. Así mismo, cabe resaltar que la calidad involucra a todos los bienes y servicios del mercado, desde luego, cada uno dentro de sus particularidades, como es el caso del servicio educativo.

## **A.2. Calidad Educativa**

En los sistemas educativos, la incorporación de la calidad como concepto aparece durante la segunda parte del siglo XX, donde las gestiones escolares ensayaban metodologías para convertir en óptimos los resultados de aprendizaje (González-Ferreras, Frías-Rubio y Gil-De Gómez Herrero, 1999). Si bien el término calidad en educación es de reciente uso, es importante considerar que, al desarrollarse en un sistema en donde intervienen múltiples factores, su connotación tiene varias significaciones (Vásquez-Tasayco, 2013). No obstante, existen otras definiciones de calidad educativa bajo perspectivas que incluyen tanto a resultados como a procesos; esto se debe

principalmente a la extrapolación de algunos modelos empresariales al ámbito de la educación (Rodríguez-Arocho, 2010), dotando a la calidad de un rol importante en el devenir del proceso educativo.

Lugo-Cornejo, Stincer-Gómez y Campos-Hernández (2013) en el primer capítulo de su libro sobre calidad educativa, exponen diversas definiciones respecto al término. La idea de partida de los autores define a la calidad como *un fenómeno complejo, amplio, polisémico y subjetivo, que se describe como un conglomerado de atributos propios de algo que permiten emitir un juicio sobre su valor*. En función a la definición tradicional de calidad, se han ido deslindando diversas significaciones sobre la calidad educativa que son condicionados por el enfoque o por la realidad contextual dónde fueron formulados. En la Tabla 1 se organizan las principales definiciones para el concepto de calidad educativa en función a sus autores.

**Tabla 1:**

Definiciones acerca de la Calidad Educativa.

Autor	Definición
Frigerio y Poggi (1992)	Integración dinámica entre la organización institucional, recursos, currículo, didáctica y otros procesos educativos y sus resultados en términos de aprendizaje.
Marchessi y Martín (2000)	La potenciación de las capacidades del estudiante, la satisfacción de la comunidad educativa y la promoción del desarrollo profesional docente en función de su medio social.
Chapman y Adams (2002)	Cantidad de insumos o recursos con los que cuenta la institución educativa (inputs) en relación a los logros de aprendizaje (outputs).
OCDE (2007)	Promoción de los logros de los estudiantes considerando su contexto familiar y socioeconómico, y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es aquel que maximiza esos resultados.
Rodríguez-Arocho (2010)	La interacción de múltiples dimensiones que benefician la formación del estudiante.

Adaptado de Lugo-Cornejo, Stincer-Gómez y Campos-Hernández (2013)

Como resultado de la revisión, y tomando en cuenta los aspectos más relevantes que organismos como OCDE y otras agencias regionales de

evaluación educativa ponderan, la calidad educativa puede definirse como el juicio de valor hacia un servicio educativo en función a factores tangibles e intangibles que, interrelacionados, procuren el éxito académico, social y personal en el estudiante.

La promoción de la calidad educativa en el Perú tiene lugar dentro del artículo 3ro de la Ley General de Educación N° 28044 (Congreso de la República del Perú, 2003) donde se cita que « [...] *el estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica.* [...] ». Así mismo, en el Artículo 8° de la referida ley, se menciona que la educación peruana se sustenta en 8 principios, de los cuales el cuarto es la calidad, dándole la función de *asegurar las condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente*. En ese sentido, para el estado peruano, el principio de calidad en la educación refiere a una praxis orientada al aseguramiento de condiciones de educabilidad. Por último, el Artículo 13° de la ley citada define a la calidad educativa como “*el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida*”, donde los factores que contribuyen al logro de la calidad son 1) el alineamiento del proceso educativo con los principios y fines de la educación peruana (contenidos en la propia ley), 2) los currículos comunes y articulados en todos los niveles que son diversificados según los contextos regionales y locales, 3) la inversión por alumno, 4) la formación permanente con idoneidad de docentes, 5) la carrera pública docente y el buen desempeño de los mismos, 6) la infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias del mundo contemporáneo, 7) la investigación e innovación y 8) la organización institucional y relaciones humanas armoniosas que favorezcan el proceso educativo.

La anterior definición de Calidad educativa en el marco de la citada Ley N° 28044, la concibe como un resultado, un estado final, un conjunto de características del individuo que son exhibidas luego de someterse a un proceso de formación (que, en este caso, es la educación formal). En adelante, los documentos de gestión educativa que regulan el servicio

educativo público y privado, conservan la definición propuesta por la Ley N° 28044, como en el caso del Modelo de Acreditación para instituciones de Educación Básica (SINEACE, 2016) la definición de calidad educativa es recogida de la Ley antes mencionada.

El Modelo de Acreditación para instituciones de Educación Básica es una herramienta de autoevaluación y reflexión que orienta a la institución educativa a promover prácticas de mejora continua, además, es un documento de referencia que presenta un conjunto de estándares relacionados de forma sistémica, de tal manera que el alineamiento de los procesos de la institución educativa a lo dispuesto en el Modelo, instala una cultura de calidad (SINEACE, 2016).

La estructura del Modelo cuenta con 4 dimensiones, 8 factores y 18 estándares que, articulado también al Proyecto Educativo Nacional y al Currículo Nacional de Educación Básica, cuenta con la plasticidad suficiente como para alinearse los enfoques institucionales más diversos. De esta forma, el Modelo actúa en favor del principio básico de la calidad, puesto que los resultados de la implementación coherente del mismo desembocan en la satisfacción de los usuarios del servicio educativo.

La primera dimensión del Modelo, Gestión Estratégica, está compuesta por 3 factores: 1) Conducción institucional, 2) gestión de la información para la mejora continua y 3) convivencia y clima institucional. Esta dimensión se enfoca en los procesos de gestión de la institución y evalúa componentes asociados al liderazgo en la planificación y los mecanismos que procuran el bienestar organizacional. Desde luego, todo lo anterior tiene como objetivo brindar las condiciones óptimas para el logro de objetivos de aprendizaje.

La segunda dimensión (y quizá la medular) contempla la Formación Integral, que también está compuesta por tres factores: 1) Procesos pedagógicos, 2) trabajo conjunto con las familias y la comunidad y 3) tutoría para el bienestar de niños y adolescentes. Esta dimensión del Modelo se centra en los procesos inherentes a la enseñanza-aprendizaje, como la planificación didáctica, el desarrollo de las unidades de aprendizaje, la evaluación del desempeño, entre

otros mecanismos que comprenden al fortalecimiento de las competencias de docentes y estudiantes.

La tercera dimensión del Modelo, Soporte y Recursos para Procesos Pedagógicos, cuenta con un solo factor: Infraestructura y recursos. Esta dimensión se compone de los procesos de apoyo a los procesos pedagógicos, como la adecuada gestión de la infraestructura, los recursos materiales y tecnológicos que sirven de soporte a la enseñanza-aprendizaje y las competencias del personal de apoyo o administrativo.

La cuarta y última dimensión, Resultados, también cuenta con un único factor: Verificación del perfil de egreso. Esta dimensión está dedicada al seguimiento y evaluación de los resultados del aprendizaje, en otras palabras, a los logros de las competencias que están definidas en los perfiles de egreso.

En tal sentido, luego de la internalización cultural y fáctica del Modelo, la entidad encargada de otorgar la acreditación es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) evaluando los logros de cada uno de los estándares del Modelo. Dicho reconocimiento público y temporal da a conocer ante la sociedad que la escuela acreditada otorga un nivel óptimo de formación, garantizando altas condiciones de educabilidad.

## **B. Soporte y recursos para los procesos pedagógicos**

### **B.1. Situación de la infraestructura educativa y otros recursos en el Perú**

Existe un Plan Nacional de Infraestructura Educativa al 2025 recientemente formulado (MINEDU, 2017). El objetivo de ese documento es sumar esfuerzos para satisfacer la demanda de una educación pública de calidad, cerrando brechas en lo que respecta a la condición, gestión y sostenibilidad de la infraestructura de las escuelas; por lo cual, este proyecto propone 4 ejes básicos: 1) Proveer funcionalidad y seguridad de la infraestructura existente, 2) la ampliación de la capacidad de la infraestructura para dar atención a mayor demanda que, en la actualidad, aún no ha sido cubierta o la demanda que está estimada, 3) fortalecer la gestión de la mejora y el mantenimiento de

la infraestructura y 4) dar garantía de que la mejora de los servicios básicos y el mantenimiento será sostenible.

Algunas características de la infraestructura educativa en el Perú revelan que muchos aspectos de la misma requieren una inversión considerable para cubrir satisfactoriamente la demanda educativa. El informe del Censo de Infraestructura Educativa en el Perú reveló que, respecto a los materiales de construcción, poco menos de la mitad de las edificaciones destinadas al servicio educativo en el Perú son altamente vulnerables frente a amenazas sísmicas, ya que cuentan con sistemas estructurales en base a adobe, albañilería sin confinar y construcciones precarias. Así mismo, el 42% de las edificaciones fueron construidas antes de 1988, esto quiere decir que cerca de 79 mil escuelas en el Perú que actualmente se encuentran ofreciendo el servicio educativo, no contemplaron en su construcción aspectos relevantes en materia de seguridad sísmica que fueron incluidos en las normas más actuales de diseño sismorresistente. En consecuencia, una observación general a los datos del Censo, dio cuenta que 111 888 escuelas (equivalente a cerca del 60% de las escuelas del país) cuentan con un bajo desempeño sísmico, en otros términos, más de la mitad de las escuelas del Perú no cuentan con las condiciones para resistir a un sismo de magnitudes significativas.

Otros datos relevantes respecto a la cobertura, las proyecciones determinan que, para 2025, hacen falta más 1'533'780 metros cuadrados techados para albergar a 156'339 nuevos estudiantes de educación inicial, principalmente en las regiones de Cajamarca y el área urbana de Lima. Así mismo, para albergar a la matrícula de secundaria en 2025, se requieren 763'106 metros cuadrados más de área techada para 103'262 estudiantes nuevos, también ubicados principalmente en Cajamarca. Respecto a las condiciones de infraestructura y servicios, se determinó que tres de las principales problemáticas en torno a la infraestructura educativa en las distintas regiones del Perú son 1) los problemas de acceso al agua, 2) los problemas de acceso al saneamiento y 3) los problemas de acceso a energía eléctrica; sin embargo, esta situación tiene un margen mayor en las regiones de la selva y la sierra.



Por último, el mencionado Plan Nacional de Infraestructura Educativa en el Perú que se encuentra proyectado al año 2025 que son necesarios 113 495 millones de soles para plantear una eventual nivelación de las condiciones de infraestructura y recursos en el sistema educativo público. Actualmente, existe 5 programas que tienen por objetivo eliminar la brecha en infraestructura educativa, de los cuales, solo el Programa de nueva infraestructura educativa demanda 46'910 millones de soles, seguido en magnitud por el Programa de mejoramiento y ampliación de locales escolares, que demanda 36'505 millones de soles. Los dos programas anteriores tienen proyectado atender la demanda proyectada para el 2025, sin embargo existen programas para atender las necesidades a un plazo más breve, como el Programa de mobiliario y equipamiento, que demanda 7'230 millones de soles para atender a la población escolar; el Programa de mantenimiento de infraestructura educativa, que demanda 9'349 millones de soles; y el programa de reducción de la vulnerabilidad sísmica, que demanda una inversión de 10'534 millones de soles.

Desde luego, la viabilidad de los distintos programas para atender las necesidades de educabilidad de la demanda presente y futura va a depender de una fuerte inyección de capital seguida de un sistema de ejecución que esté a la altura de los retos propuestos y desarrolle con eficiencia cada una de las iniciativas. Un estudio de Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017) sobre las políticas y programas educativos en el Perú de 1995 a 2015, determinó que la mejora de los espacios educativos (infraestructura) es una de las dimensiones menos atendidas, junto con la dimensión de gestión educativa, en materia de eficiencia, calidad, institucionalidad y equidad de sus programas. Concretamente, respecto a la infraestructura educativa, iniciativas concretas como el programa Obras por impuestos o las alianzas público-privadas han mejorado el escenario, aunque mínimamente.

Lo cierto es que la brecha de infraestructura persiste y los problemas de ayer se han multiplicado, a pesar de todas las intervenciones que han recibido, lo que lleva a pensar que el aparato público no se da abasto para satisfacer integralmente la demanda de educación pública o que sus programas deben

ensayar reajustes que hagan posible cumplir en mayor proporción con comprometido de ofrecer una educación pública en condiciones de calidad.

## **B.2. La dimensión 3 del Modelo de Acreditación SINEACE para instituciones de Educación Básica**

Como se indicó capítulos arriba, el *soporte y recursos para los procesos pedagógicos* comprende la tercera dimensión del Modelo de Acreditación para instituciones de Educación Básica, y está compuesta por un único factor que, a su vez, consta de 3 estándares. La estructura de esta dimensión se expone en la Tabla 2.

**Tabla 2:**

Estándares de la dimensión *Soporte y recursos para los procesos pedagógicos* del Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica

Factor	Estándar
<b>DIMENSIÓN 3: SOPORTE Y RECURSOS PARA LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS</b>	
<b>7. Infraestructura y recursos</b>	<b>14. Gestión de infraestructura</b> La institución educativa gestiona la infraestructura para los procesos pedagógicos, desarrollo y aprendizajes de niños y adolescentes respondiendo a las necesidades de toda la comunidad educativa.
	<b>15. Gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes</b> La institución educativa gestiona recursos para potenciar el desarrollo, facilitar el desarrollo de los aprendizajes y la formación integral, respondiendo a las necesidades de niños y adolescentes.
	<b>16. Desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo</b> La institución educativa promueve el desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo para su mejor desempeño en el soporte al quehacer institucional.

Adaptado de (SINEACE, 2016).

Uno de los aspectos más importantes en el marco de la calidad educativa es la del soporte institucional y recursos para procesos pedagógicos, que comprende la construcción (entendida como el edificio), el mobiliario, los bienes y las herramientas educativas eficaces para el desarrollo de los procesos pedagógicos (Sánchez-Romero, 2019).

Así como los factores del Modelo se descomponen en estándares que atienden aspectos específicos del sistema, cada estándar cuenta con un grupo de criterios.

El primer estándar (14° en el Modelo) está dirigido a la gestión de infraestructura, y orienta un conjunto de acciones ligadas a la habilitación y mantenimiento del edificio para que este responda adecuadamente a las necesidades de educabilidad de los usuarios. Sus criterios de evaluación consideran el proceso de implementación de 1) acciones de mejora para garantizar seguridad, salubridad y accesibilidad; 2) ambientes adecuados que propicien una enseñanza-aprendizaje de calidad; y 3) mecanismos de gestión de riesgos para responder adecuadamente ante situaciones de emergencia.

El segundo estándar (15° en el Modelo) atiende a la gestión de recursos para el desarrollo y los aprendizajes, poniendo atención en los recursos físicos que facilitan el logro de aprendizajes. Los criterios de evaluación que se desprenden de este estándar ponen especial atención en 1) la gestión de recursos innovadores y tecnológicos (de acuerdo a su edad); 2) los materiales necesarios que facilitan las sesiones de enseñanza-aprendizaje; y 3) el uso efectivo del tiempo para cada sesión de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el tercer estándar (16° en el Modelo) está dirigido al desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo, concretamente, busca que el desempeño del personal de apoyo o administrativo sirva de soporte al quehacer institucional. Los dos criterios de evaluación que se desprenden de este estándar son 1) la gestión de las capacidades del personal de apoyo en función a sus necesidades, roles o funciones y 2) el monitoreo y acompañamiento al personal de apoyo o administrativo para que siga potenciando sus competencias.

Así mismo, el modelo cuenta con especificaciones dirigidas a los dos primeros ciclos de educación básica, a fin de que las necesidades especiales de los primeros ciclos de formación sean atendidas de forma pertinente.

Es sabido que la calidad que demuestra el edificio escolar tiene una repercusión importante en la calidad educativa (Llanta-Vargas, 2017), por lo que una institución que pretenda satisfacer a la demanda educativa, tiene que ofrecer, entre otros elementos clave, calidad en la infraestructura escolar que

satisfaga en términos de espacio, acceso, mobiliario y personal de apoyo/administrativo a la docentes, estudiantes y padres de familia.

### **2.3.2. Estrés laboral del docente**

#### **A. Estrés y estrés laboral**

##### **A.1. El estrés**

En la actualidad, el ser humano se encuentra expuesto a múltiples situaciones que generan exigencia mental y física como la lucha constante por recursos y estatus, o también es sensible ante eventos significativamente negativos como la pérdida o el fracaso; todas las anteriores pueden derivar en una inadecuada gestión de las emociones y, por consiguiente, la pérdida del bienestar físico y psíquico.

Según Vales (2012), el estrés (del inglés *stress*, fatiga) comúnmente es asociado con un estado patológico, no obstante, en su definición más técnica, es una reacción del individuo a situaciones que amenazan su bienestar o proponen una excesiva demanda para su organismo, generalmente asociadas a la supervivencia.

Según Duval, González y Rabia (2010) el estrés tiene una dimensión fisiológica que comprende dos fenómenos: 1) La exposición al estresor (o aquello que causa estrés en el individuo) y 2) el síndrome de adaptación (o el proceso cognitivo-conductual que surge como respuesta).

Como punto de partida, el análisis del estresor puede descomponerse en tres etapas. En la primera etapa, el organismo recibe el estímulo que hace las veces de estresor, este fenómeno provoca un conjunto de informaciones sensoriales que son filtradas por el tálamo. Como segunda etapa, la corteza prefrontal (que es la encargada de las decisiones, la concentración y la memoria de trabajo) y el sistema límbico hacen un análisis comparativo de los estímulos con otras experiencias previas. Finalmente, en la tercera etapa el organismo activa una respuesta a través de la coordinación entre la amígdala (donde se procesa la memoria emocional) y el hipocampo (donde se procesa la memoria explícita).

Como proceso consecutivo, el organismo sufre un proceso de adaptación al estímulo estresor que deviene en un conjunto de reacciones fisiológicas. En la primera de ellas, el hipotálamo estimula las glándulas suprarrenales que, a continuación, secretan una gran cantidad de adrenalina para suministrar energía. Este proceso es propio de situaciones de riesgo o emergencia en donde las respuestas del sistema son múltiples: aceleración del ritmo cardiaco, dilatación de los vasos sanguíneos, entre otros mecanismos fisiológicos relacionados con un estado de alerta. La segunda reacción fisiológica es la etapa de resistencia (o defensa), que acontece solo si el estrés es prolongado. Esta vez, las glándulas suprarrenales envían cortisol a todo el sistema para preservar un nivel de glucosa constante en el corazón, los músculos y el cerebro; si bien la adrenalina proporciona energía de emergencia, el cortisol permite que la energía se renueve constantemente preparando al organismo para soportar periodos prolongados de estrés. La tercera reacción fisiológica consiste en un agotamiento masivo del organismo (o relajamiento), donde la situación física y psicológica del individuo se deteriora por una alteración hormonal prolongada entre desfases y sobrecargas hormonales, ya que estas sustancias se hacen cada vez menos eficaces. Si el evento estresor es lo suficientemente frecuente como para llegar a esta etapa, las consecuencias en la salud son muy negativas.

Múltiples estudios han perfilado al estrés como un fenómeno sistémico en el organismo humano, ya que involucra a lo sensorial, psicológico-neurológico, límbico y, en sus cuadros más prolongados y agresivos, al sistema inmunológico. Al mismo tiempo, en edades tempranas, cuadros intensos de estrés afectan áreas específicas del cerebro vinculadas a la memoria declarativa (lóbulo temporal medial) provocando amnesia infantil que, en muchos casos, deviene en depresiones y ansiedad al alcanzar la adultez (Vales, 2012). Uribe-Prado (2010) distingue siete factores psicosomáticos ligados al estrés en periodos prolongados: dolor, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, afecciones gástricas, neuróticas y psicosexuales.

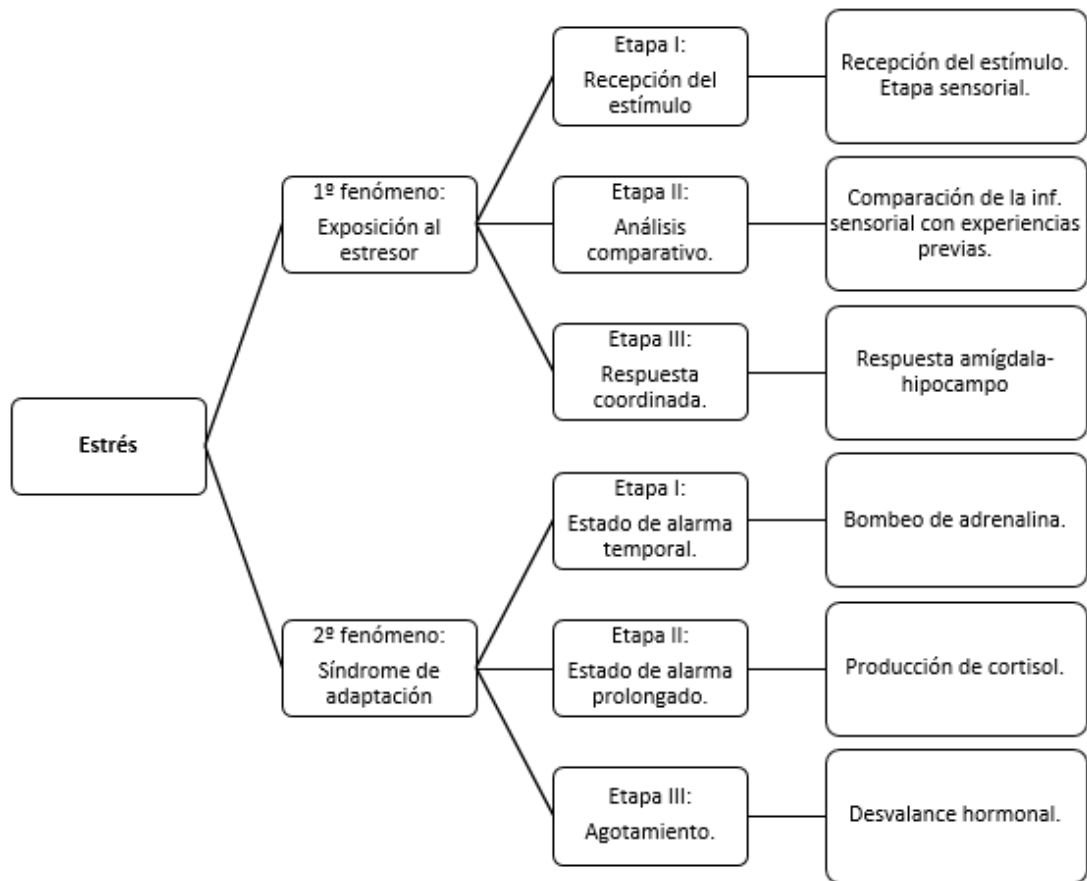


Figura 1: Fisiología del Estrés  
(Adaptado de Duval, González y Rabia, 2010)

Al mismo tiempo, Vales (2012) explica la existencia de una tipología de estrés postraumático relacionado directamente con la confrontación con situaciones de muerte, amenazas o daños graves a la integridad física que devienen en cuadros de malestar psicológico sumamente prolongado (traumas, evocaciones, aislamiento, desapego, alteraciones del lenguaje, etc.) y respuestas condicionadas que desencadenan malestares generalizados. A su vez, desde el punto de vista neurobiológico, se producen desregulaciones hormonales permanentes.

## A.2. El estrés laboral

La Organización Internacional del Trabajo describe el estrés laboral como una respuesta emocional y física a un daño provocado por un desbalance entre obligaciones, recursos disponibles y capacidades del trabajador. Al mismo tiempo, existen factores que disponen al individuo a generar estrés por causas

de su trabajo como las relaciones laborales, las tareas que exceden sus propias capacidades o los conflictos culturales que derivan del sistema de valores del trabajador y los valores que demanda la tarea (OIT, 2016).

Saura et al (2010), describe la existencia de cinco factores del estrés laboral: 1) las prácticas organizacionales (comprendidas como los sistemas de recompensas u opciones de promoción), 2) características del trabajo (volumen de trabajo, dificultad, autonomía), 3) clima organizacional/cultura organizacional (valores organizacionales, integridad, ética), 4) relaciones interpersonales con jefes, pares o clientes, y 5) características personales del individuo como su personalidad, capacidad de afrontamiento, resiliencia, adaptabilidad.

A su vez, Rengifo-Sánchez (2017) enumera un conjunto de consecuencias somáticas directas que devienen del estrés laboral, entre ellas, la fatiga crónica, las alteraciones en el ciclo del sueño, la gastritis, dolor de cabeza y muscular, etc. Y entre las consecuencias laborales del padecimiento de estrés en el trabajo se encuentran el bajo nivel en la productividad del trabajador, el ausentismo, la carencia de relaciones laboral con los jefes, pares o subordinados, la dificultad para desarrollar operaciones cognitivas simples y complejas, la desorganización, entre otras.

A medida que el estrés en el trabajo es producido por numerosos casos sucesivos de ineficacia, se convierte en lo que los estudiosos de la psicología organizacional denominan como *burnout* (también conocido como *síndrome del trabajador quemado*) (Vallejo, 2017). Si bien el término burnout fue introducido a la psicología laboral por Freudenberg en 1974 para definir un desgaste extremo del trabajador (fenómeno que deja al trabajador *quemado, oxidado, destruido*), este constructo fue ampliamente profundizado y difundido por los estudios de Maslach desde 1976, donde se refiere por primera vez al síndrome de burnout como un *rasgo comportamental del estrés en el trabajo* entre trabajadores que desempeñan un contacto personal con los individuos al interior de una organización (Maslach, 1976).

Más adelante, Maslach y Jackson (1981) lo incorporan dentro del estudio de las patologías laborales vinculadas al estrés y lo definen como un estado físico y psíquico del individuo que ha sido expuesto de forma prolongada a altos niveles de estrés.

Si bien el de burnout es una clase especial de estrés, para Rengifo-Sánchez (2017), la principal diferencia radica en que el estrés general tiene potencial de adaptar el organismo, es decir, es una respuesta que ocasionalmente ayuda a sobrellevar las cargas que presentan los estímulos estresores que, con el tiempo, se incorporan a lo cotidiano y dejan su condición de estresores para volverse una variable típica en la vida del individuo afectado. En cambio, el burnout, es un fenómeno que socava la salud del trabajador y no tiene un potencial de adaptación, en todo los casos es negativo y de repercusiones psicosomáticas.

Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) mencionan algunas características que diferencian al síndrome de burnout de otros fenómenos. En primer lugar, el de burnout es un fenómeno clasificado como síndrome clínico-laboral (relacionado con el trabajo) y afecta a aquellas personas que, por el servicio que brindan, tienen que interactuar con clientes/usuarios con frecuencia; en otros términos, no es un fenómeno que dependa solo de la psiquis interna del individuo afectado, sino que depende en mayor medida de los estímulos contextuales que lo rodean.

El síndrome de burnout viene acompañado por cansancio mental, emocional y físico, depresión y, según señala Zavala-Zavala (2008), ansiedad y desmotivación. Una peculiaridad del burnout es que suele manifestarse en personas que no arriban de ninguna afección clínica o psicopatológica previa, por el contrario, todo su mal radica en su relación con el trabajo que desempeña y desaparece cuando toma distancia de sus responsabilidades. Por último, el síndrome de burnout es responsable de la disminución del rendimiento en el trabajo y, en la mayoría de casos, se detectan crisis de autopercepción y estima por sentirse insuficiente para la tarea.



Así mismo, el burnout es descrito por Maslach (1982) y Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) como un constructo multidimensional compuesto por los factores

1) cansancio emocional, ligado a los sentimientos de agotamiento producto del contacto frecuente con personas;

2) despersonalización, ligado a la ausencia de empatía (o cosificación) para con los destinatarios del servicio; y

3) ausencia de realización personal, vinculada al nivel de eficacia en el trabajo, el sentimiento de incompetencia y la baja autoestima del trabajador.

## **B. El estrés laboral docente**

### **B.1. Situación del docente peruano**

La situación de la profesión docente en el Perú cuenta con una doble percepción social: al mismo tiempo que la sociedad atribuye múltiples funciones y responsabilidades al maestro, también lo califica como un profesional de bajo prestigio (Rivero, 2007); en otras palabras, por un lado, existe una visión positiva de los docentes como responsables de la educación, la cultura y la disciplina, mientras que por otro lado, también existe una opinión negativa, calificándolos como los únicos responsables de las crisis en la educación peruana.

La percepción social acerca de que el docente es responsable del estado de la educación actual cuenta con un potente arraigo. Una encuesta realizada en 2014 determinó que el 53% de peruanos considera que la labor de los docentes es mala o muy mala. Así mismo, el 31% de peruanos cree que la labor que desarrollan los docentes no tiene un alto grado de dificultad, lo cual implica que cualquiera puede desempeñar el rol de maestro. Como consecuencia de todo lo anterior, dos de cada tres docentes peruanos piensa que la sociedad desmerece su labor (Saavedra-Chanduví et al. 2016).

Así como la percepción de la ciudadanía genera presión y malestar entre los docentes, existen factores internos del sistema educativo que hacen lo propio.

El estudio de González-Such y Subaldo-Suizo (2015) acerca de la satisfacción personal y profesional de una muestra de docentes peruanos, dio a conocer que la escasa retribución económica que reciben en comparación con otras profesiones y las duras condiciones en las tiene que desarrollar su práctica pedagógica, provocan en el docente un estado de insatisfacción con su profesión.

Respecto a las remuneraciones, la situación de los docentes peruanos es crítica. Un estudio sobre el perfil docente en el Perú determinó que el 19% de los docentes y futuros docentes peruanos tienen una actitud negativa hacia sus remuneraciones (Cuenca y Carrillo, 2017), esto se debe principalmente a que los salarios de los docentes peruanos son unos de los más bajos comparado con los de otros países del continente: los salarios de los docentes peruanos de nivel primario solo superan a Paraguay, mientras que los salarios de los docentes de secundaria son los más bajos de la región (Cuenca y Vargas-Castro, 2018).

Si bien los docentes generan insatisfacción por el estado de sus remuneraciones, existen otros factores que provocan un impacto más significativo en la insatisfacción con su trabajo, entre ellos, factores organizacionales como su relación con las autoridades u otros miembros de su institución (Díaz y Ñopo, 2016).

En suma, el docente peruano se ve afectado por escenarios que están fuera de su control y que afectan directamente su bienestar social y emocional y esta situación es realmente preocupante, dado que el estado psicológico de los docentes puede repercutir directamente en su desempeño profesional (Gálvez-Suarez y Milla-Toro, 2018).

## **B.2. Estrés laboral del docente**

Es bien sabido que en la profesión docente pueden identificarse dos realidades inherentes: la vocación de servicio (relacionada con la satisfacción personal y la autorrealización) y los aspectos negativos que desequilibran la salud emocional y física en el profesional docente (Azofeita-Mora et al, 2019). Uno de estos aspectos negativos que merma la salud del docente es el estrés

en el trabajo, ya que es una de las problemáticas más frecuentes entre los ellos dada su exposición a mayores cargas de trabajo (Salwa-Abdullah y Noor-Ismail, 2019).

Si bien el objetivo principal de la gestión educativa es el bienestar general de los miembros de la comunidad educativa (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2016), existen condiciones que imposibilitan que el alcance de una buena gestión redunde en el bienestar de los docentes.

El estrés laboral, como un fenómeno organizacional entre los docentes, comúnmente se manifiesta en paralelo con otras patologías psicológicas como la ansiedad y la depresión (Desouky y Allam, 2017), así mismo, es un mal que puede fácilmente socavar el bienestar fisiológico y psicoemocional (Pando-Moreno et al, 2019). Sin embargo, también es sabido que el estrés laboral encuentra relación inversa con variables como la autorregulación y la autoeficacia general (Merino-Tejedor y Lucas-Mangas, 2016).

Estudios afirman que el estrés laboral en docentes suele darse con más frecuencia en aquellos que cuentan con menor preparación, dado que son menos capaces de resolver problemas que surgen en el quehacer profesional (Jenkins y Calhoun, 1991). Así mismo, cabe mencionar que existen múltiples maneras en las que se aborda la problemática del estrés y requieren un tratamiento sostenido que facilite a la creación de ambientes laborales favorables para todos los profesionales de la educación (Carranco-Madrid y Pando-Moreno, 2019).

## 2.3. MARCO CONCEPTUAL

**Burnout.** - Estado físico y psíquico del individuo que ha sido expuesto de forma prolongada a altos niveles de estrés (Maslach, Schufeli y Leiter, 2001).

**Calidad.** - Totalidad de las características de una entidad (producto, proceso, sistema, organismo o persona) que le atribuyen aptitud para otorgar satisfacción a necesidades establecidas e implícitas (Carro y Gonzales, 2012).

**Calidad educativa.** – Nivel óptimo de la formación para hacer frente a retos del desarrollo humano, ejercer la ciudadanía y continuar aprendiendo (SINEACE, 2016).

**Cansancio emocional.** - Sentimiento de estar emocionalmente exhausto y agotado por el contacto cotidiano con personas que hay que atender (estudiantes). Conlleva a manifestaciones somáticas (Maslach, 1982).

**Despersonalización.** - Desarrollo de sentimientos o actitudes negativas hacia otras personas, en especial, a los destinatarios del propio trabajo (estudiantes, padres de familia) (Maslach, 1982). Los docentes se muestran insensibles o irritables al momento de lidiar con ellos.

**Estándar.** – Unidad estructurada que describe expectativas específicas de calidad que las instituciones educativas o programas deben cumplir (SINEACE, 2016). Unidad mínima de cumplimiento de criterios de calidad.

**Estrés.** - Reacción del individuo a situaciones que amenazan su bienestar o proponen una excesiva demanda para su organismo, generalmente asociadas a la supervivencia (Vales, 2012).

**Estrés laboral.** - Reacción del individuo a presiones y exigencias laborales que rebasan su capacidad para afrontar dicha situación (Stavroula, Griffiths y Cox, 2004).

**Infraestructura educativa.** – Conjunto de predios, espacios, edificaciones, mobiliario y equipamiento para la prestación del servicio educativa (MINEDU, 2017).

**Gestión de riesgos.** - Conjunto acciones orientadas a prevenir o mitigar la vulnerabilidad de la institución educativa frente a desastres naturales o de origen humano (SINEACE, 2016).

**Realización personal.** - Nivel de eficacia en la realización del trabajo. En bajos niveles, implica un sentimiento de incompetencia, fracaso y baja autoestima (Maslach, 1982).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Variables**

##### **3.1.1. Identificación de las variables**

###### **A. Primera variable:**

X. Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos

Mecanismos con los que cuenta la institución educativa a nivel de infraestructura, recursos y personal de apoyo, para contribuir con la mejora de los aprendizajes en los estudiantes y garantizar la satisfacción de la comunidad educativa.

Dimensiones:

X1. Calidad de la gestión de la infraestructura.

Condiciones que presta la institución educativa a nivel de infraestructura (edificio escolar y gestión de requerimientos y riesgos) para propiciar el desarrollo de los aprendizajes y satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

X2. Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes.

Condiciones que presta la institución educativa a nivel de recursos para el desarrollo de los aprendizajes (recursos didácticos, laboratorios, mobiliarios y tiempo para actividades) para propiciar el desarrollo de los aprendizajes y satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

X3. Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo.

Condiciones que presta la institución educativa a nivel de capacidades del personal de apoyo o administrativo (capacitación y seguimiento) para propiciar el desarrollo de los aprendizajes y satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

### **B. Segunda variable:**

Y. Estrés laboral

Condición emocional del trabajador asociada a su exposición a situaciones reiterativas de desgaste físico y psicológico. Su situación más grave, el burnout, es una condición de exposición constante a altos niveles de estrés que merman la salud física y psíquica.

Dimensiones:

Y1. Cansancio emocional

Sensación del trabajador de estar emocionalmente agotado como consecuencia de la exposición constante a situaciones adversas en su trabajo.

Y2. Despersonalización

Insensibilidad o irritabilidad de un trabajador hacia los sujetos a quienes está dirigido su servicio.

Y3. Ausencia de realización personal

Sentimiento de incompetencia o fracaso personal y profesional producto de constantes episodios ineficacia en su trabajo.

### 3.1.2. Operacionalización de variables

**Tabla 3:**  
Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	(Número de ítems) Ítems
Variable X: Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	Condiciones de la gestión de la infraestructura, recursos y capacidades del personal de apoyo/administrativo. Los elementos de esta variable están alineados a la dimensión 3 del Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica. Considera procesos y prácticas de apoyo a los procesos pedagógicos (SINEACE, 2016).	X1: Calidad de la gestión de la infraestructura	- Mantenimiento de la infraestructura para brindar adecuadamente el servicio educativo. - Gestión de requerimientos y adquisiciones. - Gestión de riesgos.	(3) 1; 2; 3
		X2: Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo del aprendizaje	- Gestión de los recursos didácticos. - Gestión de laboratorios. - Gestión de mobiliario. - Gestión de las actividades de aprendizaje.	(5) 4; 5; 6; 7; 8
		X3: Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo	- Capacitación del personal de apoyo / administrativo. - Evaluaciones del personal de apoyo / administrativo.	(2) 9; 10
Variable Y: Estrés laboral	Condición emocional del trabajador asociada a su exposición a situaciones reiterativas de desgaste físico y psicológico. Su situación más grave, el <i>burnout</i> , comprende una condición de exposición constante a altos niveles de estrés que merman la salud física y psíquica (Maslach, 2001).	Y1: Cansancio emocional	- Disminución/pérdida de recursos emocionales. - Pérdida del interés por el trabajo. - Insatisfacción por el trabajo. - Sentimiento de fracaso al no producir cambios.	(9) 1; 2; 3; 6; 8; 13; 14; 16; 20
		Y2: Despersonalización	- Sentimientos de cinismo hacia otras personas. - Actitudes negativas hacia otras personas. - Culpar de la frustración a otras personas. - Actitudes despectivas hacia otras personas.	(5) 5; 10; 11; 15; 22
		Y3: Ausencia de realización personal	- Autoevaluación negativa. - Descontento con sus logros profesionales. - Autoestima disminuida. - Expectativas personales limitadas.	(8) 4; 7; 9; 12; 17; 18; 19; 21

Elaboración propia.



### 3.2. Tipo y diseño de la investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2014) desarrollan una extensa tipificación de la investigación en función al enfoque, el alcance y el diseño de la investigación. En función a lo descrito por los autores, la presente investigación se tipifica de la siguiente manera:

El presente estudio es de **enfoque cuantitativo**, porque se vale de la recolección de datos para contrastar una hipótesis utilizando el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 4).

A su vez, el presente estudio cuenta con un **alcance correlacional**, puesto que su objetivo es conocer la relación o el grado de asociación que existe entre dos o más conceptos; así mismo, cabe destacar que, de cierta forma, las investigaciones de alcance correlacional también guardan en sí un valor explicativo, dado que el conocimiento de la relación entre dos o más constructos aporta información descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 98).

Por último, el diseño del presente estudio es de **diseño no experimental**, puesto que evalúa el estado de una variable o conjunto de variables en una dimensión temporal que abarca un solo momento en el tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 154). A su vez, la sub clasificación del diseño, cataloga el estudio como **transeccional correlacional – causal**, puesto que describe las relaciones entre dos o más constructos en un momento dado. A su vez, pueden limitarse a precisar correlaciones sin precisar sentido de causalidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 157).

Otros autores incluyen el criterio «tipo de investigación» como es el caso de la tipificación de González-Tovar (2011), fundamentada en el alcance del conocimiento generado. Según esta tipificación, el presente estudio es de tipo correlacional y de diseño no experimental o *expost-facto*.

### 3.3. Población de estudio y muestra

La población está conformada por los egresados de la Facultad de Educación de la UNMSM en el año 2017.

El tipo de muestreo que se llevó a cabo fue un muestreo **no probabilístico** o dirigido (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 189), a partir del cual se seleccionaron por acceso a ochenta y ocho (88) egresados de la Facultad de Educación de la UNMSM en el año 2017.

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra fueron, únicamente, 1) ser docente en ejercicio profesional en la educación básica regular durante el año 2019, 2) haber completado el total de asignaturas del programa de Educación de la UNMSM en sus respectivas especialidades y 3) haber completado íntegramente los instrumentos de acopio de datos del presente estudio.

Respecto a las características personales, se encontró que el 63,3% (56/88) de la muestra de estudio es de sexo femenino, mientras que el restante 36,4% (32/88) es de sexo masculino. La edad de la muestra oscila entre los 21 a los 38 años, con un promedio de 25,72 ( $\pm 2,532$ ) años. El grueso de la muestra, equivalente al 60,2% (53/88), cuenta con una edad entre 20 y 25 años; el 35,2% de la muestra (31/88) cuenta con una edad de 26 a 30 años y tan solo un 4,6% (4/88) tiene una edad entre los 31 a los 40 años.

En referencia al grado académico o título profesional que ostentan los integrantes de la muestra de estudio, se observa que el 9,1% (8/88) no cuenta con ningún grado académico ni título profesional, el 60,2% (31/88) cuenta solo con el grado académico de bachiller y el 30,7% (27/88) cuenta con el título profesional de Licenciado en Educación.

Por último, el análisis de las características profesionales más relevantes dio cuenta que el 94,3% (83/88) ejerce la docencia en una institución de gestión

no pública (privada/parroquia); el 76,1% de la muestra (67/88) se desempeña como docente en una sola institución educativa; el 77,3% (68/88) cuentan con 3 o más años de experiencia (por lo que ejercieron la docencia durante el desarrollo de sus estudios universitarios o incluso antes); el 79,5% (70/88) se ha desempeñado como docente en más de una institución educativa a lo largo de su carrera; el 59,1% (52/88) lleva más de un año en la misma institución educativa; el 52,3 (46/88) dedica de 30 a 48 horas semanales a la docencia. Con respecto a sus remuneraciones, el grueso de la muestra, equivalente al 95,5% (84/88), perciben entre 921 y 2000 soles mensuales.

La información descrita anteriormente, puede apreciarse con mayor detalle en la Tabla 4 acerca de las características de la muestra de estudio:

**Tabla 4:**  
Características de la muestra de estudio

		Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sexo	Femenino	56	63,6
	Masculino	32	36,4
	Total	88	100,0
Edad	De 20 a 25 años	53	60,2
	De 26 a 30 años	31	35,2
	De 31 a 35 años	2	2,3
	De 36 a 40 años	2	2,3
	Total	88	100,0
Grado académico o título profesional	Ninguno	8	9,1
	Bachiller	53	60,2
	Licenciado(a)	27	30,7
	Total	88	100,0
Tipo de gestión de la I.E. donde labora	Docente de una I.E. pública	5	5,7
	Docente de una I.E. no pública	83	94,3
	Total	88	100,0
Número de locaciones donde labora	Docente en una sola I.E.	67	76,1
	Docente en más de una I.E.	11	12,5
	Docente en una I.E. y otro*	10	11,4
	Total	88	100,0
Años de experiencia	De 1 a 2 años	20	22,7
	De 3 a 5 años	57	64,8
	De 6 a 10 años	10	11,4
	De 11 a 20 años	1	1,1
	Total	88	100,0
Número de I.E. donde ha laborado	1 institución educativa	18	20,5
	2 o 3 instituciones educativas	37	42,0
	4 o 5 instituciones educativas	22	25,0
	6 a más instituciones educativas	11	12,5
	Total	88	100,0
Tiempo laborando en la misma I.E.	1 año	36	40,9
	De 2 a 5 años	47	53,4
	De 6 años a más	5	5,7
	Total	88	100,0
Tiempo que dedica actualmente a la docencia	Menos de 24 horas a la semana	4	4,5
	De 24 a 30 horas a la semana	32	36,4
	De 30 a 48 horas a la semana	46	52,3
	Más de 48 horas a la semana	6	6,8
	Total	88	100,0
Sueldo mensual	Menos de 920 soles	3	3,4
	De 921 a 1500 soles	41	46,6
	De 1501 a 2000 soles	43	48,9
	De 2001 a 2500 soles	1	1,1
	Total	88	100,0

\*Otro puesto de trabajo ajeno al sistema educativo. Elaboración propia.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos seleccionada fue la encuesta (Ñaupas-Paitán *et al*, 2014: 211; Gonzáles-Tovar, 2011: 112). Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos son 1) una ficha de datos personales y profesionales, 2) un cuestionario sobre la Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y 3) el Inventario de *burnout* de Maslach para profesionales de la educación (MBI – Es). Los tres instrumentos de acopio de datos fueron digitalizados y distribuidos a través de la herramienta *Google Forms* durante octubre y noviembre del año 2019.

#### **3.4.1. Ficha de recolección de datos personales y profesionales**

El primer instrumento está conformado por 10 reactivos, donde 6 de ellos son de respuesta cerrada y los 4 restantes son de respuesta abierta en formato numérico. Los datos personales y profesionales recabados de los participantes del estudio fueron: el sexo, la edad, el grado académico o título profesional, el tipo de gestión de la institución educativa donde se desempeña, el número de locaciones donde labora, los años de experiencia en la docencia, el número de instituciones educativas donde se ha desempeñado como docente, el número de años desempeñándose en la misma institución educativa, el número de horas de trabajo a la semana y el sueldo mensual en soles.

#### **3.4.2. Cuestionario sobre la Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos**

##### **A. Estructura**

El segundo instrumento es un cuestionario que mide la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos desde la percepción del docente. Está compuesto por 10 reactivos, dado que según Vara-Horna (2012), el número mínimo de ítems para la evaluación de una variable debe oscilar entre 4 y 10. Así mismo, cabe resaltar que, por ejemplo, los estudios de Arciniegas-Ortiz y Mejía-Acosta (2016) sobre la percepción de la calidad de los servicios educativos de una universidad; Alva-Meza (2019) en su tesis sobre

Percepción de la calidad de servicio en la Institución Educativa 254 Olimpia Sánchez Moreno de la ciudad de Huancayo; Ruiz-Olorte (2019) en su tesis sobre Percepción de calidad de servicio de enseñanza en alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de una Universidad Privada en Lima Metropolitana; Alvarado-Lagunas, Morales-Ramirez y Aguayo-Téllez (2016) en su tesis sobre Percepción de la calidad educativa en un estudio de casos aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Monterrey; Moran-Esteban (2019) en su tesis sobre la Percepción de la gestión de la calidad y satisfacción estudiantil en una universidad peruana; Fernández-Huaripoma (2017) en su tesis sobre Percepción de la Calidad de Servicio en estudiantes de educación básica; Melgarejo-Solis y Rivas-Díaz (2021) sobre la percepción de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de maestría; Zapatier-Castro y D'Armas-Regnault (2019) en su estudio sobre percepción de la calidad del proceso de enseñanza en una universidad estatal; entre otros estudios nacionales e internacionales, cuentan con instrumentos elaborados y validados por los propios investigadores para efectos de los estudios antes citados y que contienen reactivos directamente relacionados a la dimensión evaluada, de tal manera que la evaluación de la calidad se determina en base a las valoraciones objetivas y concretas de los encuestados que son directamente cuestionados sobre su grado de satisfacción con los servicios en cuestión, de tal modo que puede evaluarse (en cuestiones de percepción) la calidad de un factor del servicio educativo con no más de 4 reactivos.

De los 10 reactivos, 3 de ellos recogen información acerca de la calidad de la gestión de la infraestructura; 5 de ellos recogen información acerca de la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo del aprendizaje; y los 2 últimos recogen información acerca de la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo. El formato de respuesta es cerrado utilizando una escala de tipo Likert de 5 niveles, donde 1 es «Totalmente en desacuerdo» y 5 es «Totalmente de acuerdo».

## B. Validez

Para determinar la validez de contenido y de constructo del instrumento se utilizaron las técnicas de *juicio de expertos* y *análisis factorial exploratorio* respectivamente.

La validez de contenido se enfoca en dos aspectos: la definición del dominio (referida a la coherencia de la definición operativa de la variable) y la representación del dominio (referida al potencial del instrumento para representar a la variable) (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014). La prueba empleada para hallar la validez de contenido es el juicio de expertos, cuyos resultados se describen la tabla 5:

**Tabla 5:**  
Validación por juicio de expertos

Indicadores	Experto 1 <sup>a</sup>	Experto 2 <sup>b</sup>	Experto 3 <sup>c</sup>	Experto 4 <sup>d</sup>
1. Claridad	10	10	10	10
2. Objetividad	10	10	10	8
3. Actualidad	10	10	8	10
4. Organización	10	9	8	7
5. Suficiencia	10	10	10	10
6. Intencionalidad	10	10	10	10
7. Consistencia	10	9	7	7
8. Coherencia	10	10	10	10
9. Metodología	10	10	10	10
10. Aplicabilidad	10	10	10	10
Resultado de validación	100	98	93	92
Opinión del experto	Puede ser aplicado	Puede ser aplicado	Puede ser aplicado	Puede ser aplicado

<sup>a</sup>N. Rodríguez E. (Mg. en Educación), <sup>b</sup>V. Carrión R. (Mg. en Educación), <sup>c</sup>Dr. H. Matta S. (Doctor en Educación), <sup>d</sup>Dra. R. Pérez S. (Doctora en Educación). Fuente: Elaboración propia.

Dados los resultados del proceso de validación por juicio de expertos, se infiere que existe validez de constructo y el instrumento puede ser aplicado.

La validez de constructo es la que explica la forma en la que las mediciones de la variable están vinculadas de manera congruente con otros constructos teóricamente relacionados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), es decir,

la validez de constructo determina si el instrumento, efectivamente, mide la variable de interés.

La técnica seleccionada para evaluar la validez de constructo fue el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, cuyos resultados se muestran en la Tabla 6 y 7.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin obtuvo un coeficiente de 0,798 ( $KMO > 0,5$ ), mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo resultados significativos ( $X^2$  aprox. = 471,327;  $gl = 45$ ;  $p = 0,00$ ), lo que permite proseguir con el análisis.

**Tabla 6:**  
Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,798
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	471,327
	gl	45
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Las medidas de adecuación de muestreo de la diagonal anti-imagen obtuvieron coeficientes significativos para los 10 ítems ( $MSA > 0,798$ ). El análisis de componentes principales determinó que existen tres factores que explica el 73,49% de la varianza. La matriz de componentes rotados dio como resultado a tres factores: 1) En el primer obtuvieron un mayor índice de saturación los ítems 1, 2 y 8. 2) En el segundo factor, se encontró un alto índice de saturación en los ítems 3, 4, 5 y 6. 3) Por último, el tercer factor obtuvo una saturación significativa en los ítems 7, 9 y 10. El anterior análisis compone un perfil del instrumento similar al diseño original del instrumento.



**Tabla 7:**  
Análisis factorial exploratorio con rotación Varimax.

	MSA <sup>a</sup>	Comunalidades		Sumas de cargas al cuadrado de la rotación			Matriz de componentes rotados <sup>c</sup>		
		Inicial	Extra.	Total	% var.	% acu.	1	2	3
Ítem 1	0,823	1,00	0,793	2,915	29,153	29,15	0,797	-0,106	0,280
Ítem 2	0,790	1,00	0,770	2,633	26,335	55,48	0,794	0,343	0,074
Ítem 3	0,885	1,00	0,537	1,800	18,004	73,49 <sup>b</sup>	0,785	0,419	-0,041
Ítem 4	0,800	1,00	0,697				0,646	0,470	0,241
Ítem 5	0,724	1,00	0,803				0,531	0,400	0,308
Ítem 6	0,729	1,00	0,828				0,244	0,854	0,070
Ítem 7	0,750	1,00	0,794				0,078	0,827	0,284
Ítem 8	0,882	1,00	0,650				0,394	0,679	0,182
Ítem 9	0,783	1,00	0,754				0,025	0,237	0,864
Ítem 10	0,801	1,00	0,725				0,335	0,134	0,835

<sup>a</sup>Medida de adecuación al muestreo, <sup>b</sup>Porcentaje acumulado de la varianza total explicada, <sup>c</sup>Rotación Varimax con normalización Kaiser. Fuente: Elaboración propia.

### C. Confiabilidad

La fiabilidad del instrumento se determinó en función a la prueba estadística Alfa de Cronbach, la misma que obtuvo para el total de los ítems ( $i = 10$ ) un coeficiente de 0,885 ( $\alpha > 0,8$ ), lo que determina un alto grado de confiabilidad del instrumento.

#### 3.4.3. Inventario de burnout de Maslach para profesionales de la educación (MBI – Es)

##### A. Estructura

La versión MBI – Educators (MBI – Es) fue diseñada para el uso de personas que trabajan en entornos educativos por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001). El formato de respuesta es cerrado utilizando una escala de tipo Likert de 5 niveles, los mismos que dan información acerca de lo recurrente del evento citado en el enunciado: donde 0 es «Nunca», 1 es «Algunas veces al año», 2 es «Algunas veces al mes», 4 es «Algunas veces a la semana» y 5 es «Diariamente». La escala cuenta con 3 componentes: cansancio emocional, despersonalización en el trato con clientes y usuario, y dificultades para la

realización personal. La adaptación de la escala para profesionales que se desarrollan en ámbitos no asistenciales, reemplaza el factor «despersonalización» por «cinismo».

## **B. Confiabilidad**

La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el índice Alfa de Cronbach. El estudio de Martínez-Pérez (2010) obtuvo un coeficiente de consistencia interna de 0,8 para el total de los ítems del MBI – Es ( $\alpha > 0,8$ ). Respecto a la fiabilidad de los factores, Martínez-Pérez obtuvo un índice de 0,9 para el primer factor, 0,79 para el segundo y 0,71 para el último factor. El presente estudio obtuvo un coeficiente de consistencia interna de 0,870 ( $\alpha > 0,8$ ) para el total de los ítems ( $i = 22$ ), lo que determina un alto índice de fiabilidad.

### **3.5. Análisis e interpretación de la información**

El análisis de la información se realizará con la asistencia del programa estadístico SPSS-IBM V. 25.

Luego de estructurar una base de datos, se procedió a analizar los criterios de validez y confiabilidad, el cómputo de los componentes de las variables y las variables, los estadísticos descriptivos y las pruebas de correlación.

En cuanto a la interpretación de la información, los resultados del análisis de datos se discutirán en comparación con estudios previos de naturaleza similar.

## **IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **4.1. Resultados**

#### **4.1.1. Resultados de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos**

Respecto a la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos, el promedio de los resultados fue de 59,13 ( $\pm 18,794$ ) puntos, con un puntaje mínimo de 11 y un puntaje máximo de 100 en un rango de 0 a 100. El análisis de frecuencias de la variable dio cuenta que el 67,0% (47/88) considera que la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos de su institución educativa es deficiente; mientras que el restante 33,0% (29/88), considera que la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos de su institución educativa es adecuada.

En cuanto a la dimensión Calidad de la gestión de la infraestructura, el promedio de los resultados fue de 64,77 ( $\pm 21,207$ ) puntos, con un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 100 en un rango de 0 a 100. El análisis de las frecuencias se determinó que el 53,4% (47/88) considera que la calidad de la gestión de la infraestructura es deficiente; mientras que el 46,6% (41/88), considera que la calidad de la gestión de la infraestructura es adecuada.

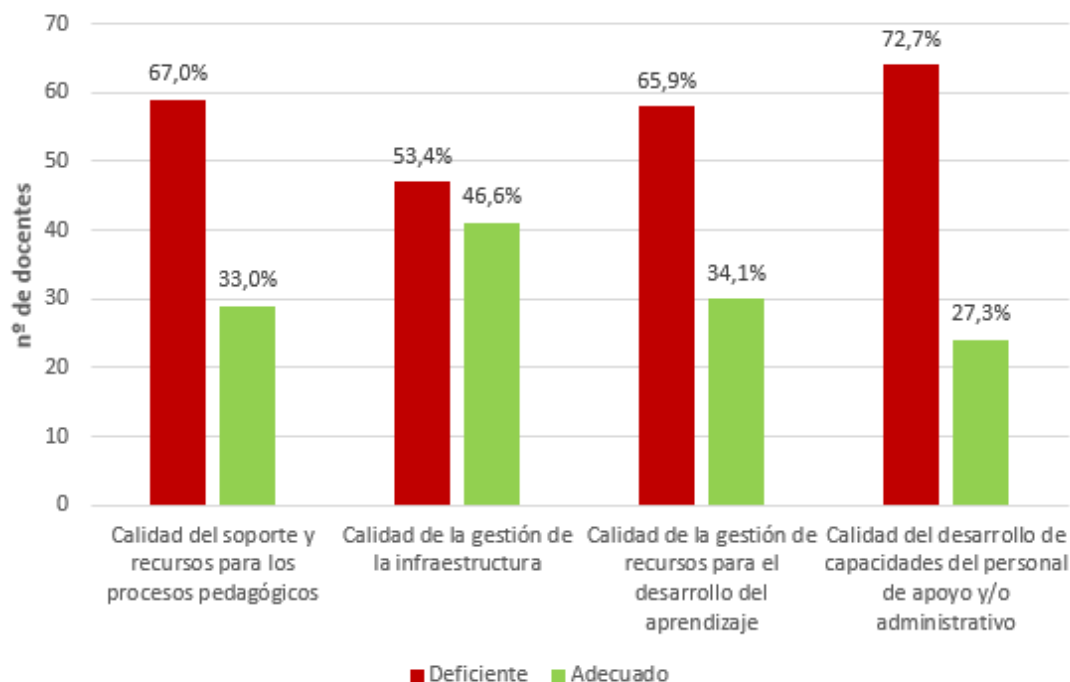
Para la dimensión Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes, el promedio de los resultados fue de 58,92 ( $\pm 19,527$ ), con un puntaje mínimo de 20 y un puntaje máximo de 100 en un rango de 0 a 100. El análisis de frecuencias determinó que el 65,9% (58/88) considera que la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes es deficiente; mientras que el 34,1% (30/88), considera que la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes es aceptable.

Finalmente, Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo, el promedio de los resultados fue de 53,69 ( $\pm 24,650$ ), con un puntaje mínimo de 13 y un puntaje máximo de 100 en un rango de 0 a 100. Al analizar las frecuencias, se determinó que el 72,2% (64/88) considera que la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo es deficiente; mientras que el restante 27,3% (24/88), considera que la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo es aceptable.

**Tabla 8:**

Resultados de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y sus dimensiones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos</b>				
Deficiente	59	67,0	67,0	67,0
Adecuado	29	33,0	33,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	
<b>Calidad de la gestión de la infraestructura</b>				
Deficiente	47	53,4	53,4	53,4
Adecuado	41	46,6	46,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	
<b>Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes</b>				
Deficiente	58	65,9	65,9	65,9
Adecuado	30	34,1	34,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	
<b>Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo</b>				
Deficiente	64	72,7	72,7	72,7
Adecuado	24	27,3	27,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	



*Figura 2: Resultados de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y sus dimensiones*

#### **4.1.2. Resultados de la variable Estrés laboral**

Respecto a la variable Estrés laboral, se determinó que el promedio es de 44,08 ( $\pm 11,274$ ), además se cuenta con un puntaje mínimo de 19 y un puntaje máximo de 73 en un rango de 0 a 88. Al analizar las frecuencias, se determinó que el 79,5% (70/88) de la muestra cuenta con un nivel intermedio de Estrés laboral, el 13,6% (12/88) cuenta con un nivel bajo y el 6,8% (6/88) cuenta con un nivel alto.

Para la dimensión Cansancio emocional, el puntaje promedio registrado fue de 14,58 ( $\pm 6,416$ ), con un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 31 en un rango de 0 a 36. Respecto al análisis de las frecuencias, se determinó que el 55,7% (49/88) participantes del estudio cuentan con un nivel intermedio de Cansancio emocional, el 38,6% (34/88) cuentan con un nivel bajo y el 5,7% (5/88) cuentan con un nivel alto.

La dimensión Despersonalización obtuvo un promedio de 4,69 ( $\pm 3,116$ ). Así mismo, se registró un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 16 en un

rango de posibles valores de 0 a 20. El análisis de frecuencias dio cuenta que el 84,1% (74/88) de los encuestados posee un nivel bajo de despersonalización, el 13,6% (12/88) cuenta con un nivel intermedio y el 2,3% (2/88) cuenta con un nivel alto.

Finalmente, para la dimensión Ausencia de realización personal, el promedio fue de 23,63 ( $\pm 3,746$ ), el puntaje mínimo fue 16 y el puntaje máximo, 31 en un rango de 0 a 32. Al analizar las frecuencias, se determinó que el 73,9% (65/88) de los encuestados cuenta con un nivel alto de ausencia de realización personal, el 26,1% (23/88) contó con un nivel intermedio y el 0,0% (0/88) (ningún participante) contó con un nivel bajo de ausencia de realización personal.

**Tabla 9:**

Resultados de la variable Estrés laboral y sus dimensiones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Estrés laboral</b>				
Nivel bajo	12	13,6	13,6	13,6
Nivel intermedio	70	79,5	79,5	93,2
Nivel alto	6	6,8	6,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	
<b>Cansancio emocional</b>				
Nivel bajo	34	38,6	38,6	38,6
Nivel intermedio	49	55,7	55,7	94,3
Nivel alto	5	5,7	5,7	100,0
Total	88	100,0	100,0	
<b>Despersonalización</b>				
Nivel bajo	74	84,1	84,1	84,1
Nivel intermedio	12	13,6	13,6	97,7
Nivel alto	2	2,3	2,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	
<b>Ausencia de realización personal</b>				
Nivel bajo	0	0,0	0,0	0,0
Nivel intermedio	23	26,1	26,1	26,1
Nivel alto	65	73,9	73,9	100,0
Total	88	100,0	100,0	

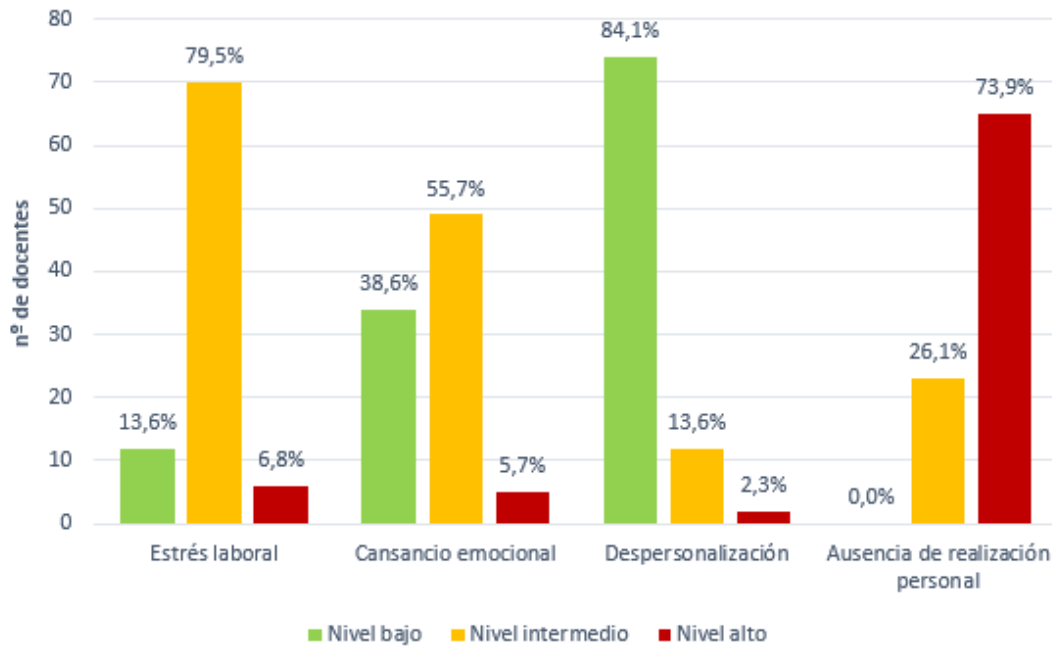


Figura 3: Resultados de la variable Estrés laboral y sus dimensiones

### 4.1.3. Contraste de hipótesis

#### 4.1.3.1. Pruebas de normalidad

Para determinar la prueba a desarrollarse en los contrastes de hipótesis, se analizó la normalidad en la distribución de los resultados de ambas variables y sus dimensiones a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Luego del análisis, se determinó que la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos cuenta con una distribución normal ( $p > 0,05$ ), mientras que sus dimensiones, cuentan con distribuciones no normales ( $p < 0,05$ ) con excepción de la dimensión Calidad de la gestión de los recursos para el desarrollo de los aprendizajes. A su vez, la variable Estrés laboral, se determinó que cuenta con una distribución no normal ( $p < 0,05$ ) al igual que sus dimensiones, con excepción de el cansancio emocional, que sí cuenta con una distribución normal ( $p > 0,05$ ).

A la luz de los resultados, se determinó el uso de pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis.

**Tabla 10:**

Pruebas de normalidad

	Kolmogórov-Smirnov		
	Est.	gl	p
Calidad de soporte y recursos para los procesos pedagógicos	,069	88	,200*
Calidad de la gestión de infraestructura	,151	88	,000
Calidad de la gestión de los recursos para el desarrollo del aprendizaje	,074	88	,200*
Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo	,153	88	,000
Estrés laboral	,109	88	,012
Cansancio emocional	,072	88	,200*
Despersonalización	,109	88	,012
Ausencia de realización personal	,109	88	,011

#### 4.1.3.2. Para la hipótesis general

Dada la hipótesis general «Existe una relación ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019», se formularon para su contraste una hipótesis de trabajo ( $HG_1$ ) y una hipótesis nula ( $HG_0$ ):

$HG_0$ : No existe una relación significativa ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

$HG_1$ : Existe una relación significativa ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

El coeficiente de correlación de la prueba de correlación de Spearman es significativo ( $RHO = -0,394$ ;  $p < 0,001$ ) por lo que puede rechazarse la hipótesis nula  $HG_0$ . Por tanto, puede afirmarse con evidencia estadística que existe una relación significativa inversamente proporcional ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.



**Tabla 11:**

Correlación de Spearman entre las variables Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y Estrés laboral

		Estrés laboral
Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	Coefficiente de correlación	-0,394***
	Sig. (Unilateral)	,000
	N	88

\*\*\* p<0,001



*Figura 4: Diagrama de dispersión entre Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y Estrés laboral*

#### 4.1.3.3. Para la hipótesis específica 1

Dada la primera hipótesis específica «Existe una relación significativa entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019», se formularon para su contraste una hipótesis de trabajo ( $H_{11}$ ) y una hipótesis nula ( $H_{10}$ ):

$H_{10}$ : No existe una relación significativa entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

$H_{11}$ : Existe una relación significativa entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

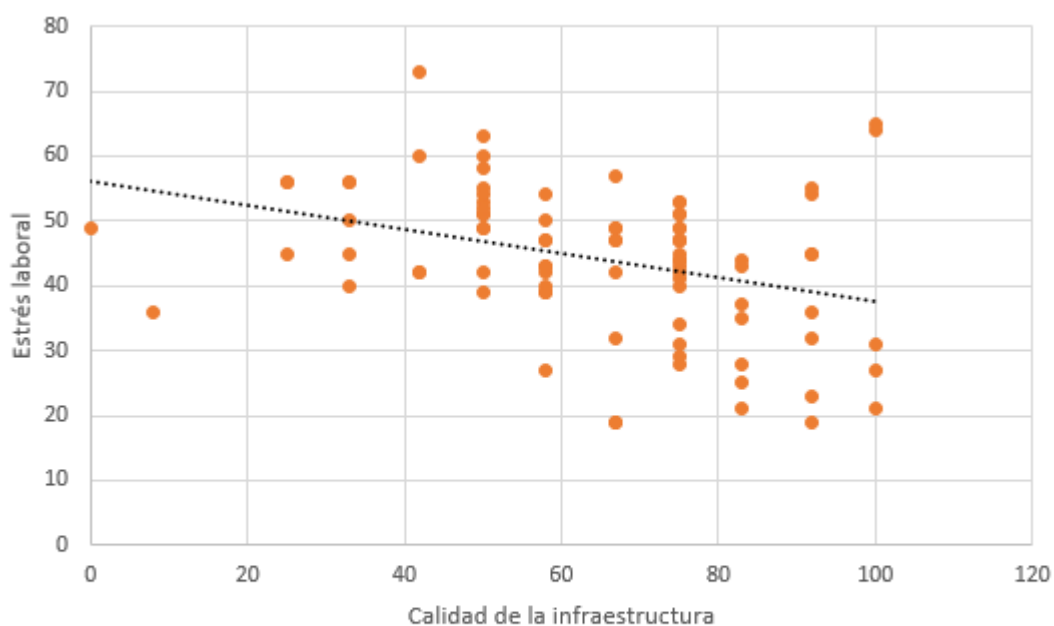
El coeficiente de correlación de la prueba de correlación de Spearman es significativo ( $RHO = -0,371$ ;  $p < 0,001$ ) por lo que puede rechazarse la hipótesis nula  $H_{10}$ . Por tanto, puede afirmarse con evidencia estadística que existe una relación significativa inversamente proporcional entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

**Tabla 12:**

Correlación de Spearman entre la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos en su dimensión Calidad de infraestructura y la variable Estrés laboral

		Estrés laboral
	Coeficiente de correlación	-0,371***
Calidad de infraestructura	Sig. (Unilateral)	,000
	N	88

\*\*\*  $p < 0,001$



*Figura 5: Diagrama de dispersión entre Calidad de la infraestructura y Estrés laboral*

#### 4.1.3.4. Para la hipótesis específica 2

Dada la segunda hipótesis específica «Existe una relación significativa ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019», se formularon para su contraste una hipótesis de trabajo ( $H_{21}$ ) y una hipótesis nula ( $H_{20}$ ):

$H_{20}$ : No existe una relación significativa ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

$H_{21}$ : Existe una relación significativa ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

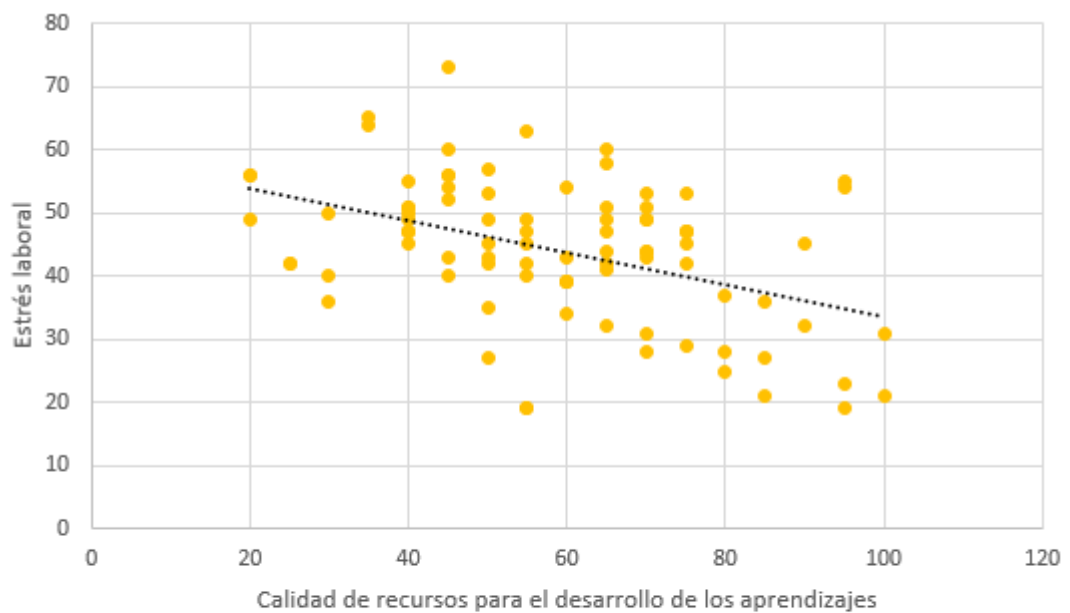
El coeficiente de correlación de la prueba de correlación de Spearman es significativo ( $RHO = -0,401$ ;  $p < 0,001$ ) por lo que puede rechazarse la hipótesis nula  $H_{20}$ . Por tanto, puede afirmarse con evidencia estadística que existe una relación significativa inversamente proporcional ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

**Tabla 13:**

Correlación de Spearman entre la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos en su dimensión Calidad de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y la variable Estrés laboral

		Estrés laboral
Calidad de recursos para el desarrollo de los aprendizajes	Coefficiente de correlación	-0,401***
	Sig. (Unilateral)	,000
	N	88

\*\*\*  $p < 0,001$



*Figura 6: Diagrama de dispersión entre Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y Estrés laboral*

#### **4.1.3.5. Para la hipótesis específica 3**

Por último, dada la tercera hipótesis específica «Existe una relación significativa entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019», se formularon para su contraste una hipótesis de trabajo ( $H_{31}$ ) y una hipótesis nula ( $H_{30}$ ):

$H_{30}$ : No existe una relación significativa entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

$H_{31}$ : Existe una relación significativa entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

El coeficiente de correlación de la prueba de correlación de Spearman es significativo ( $RHO = -0,320$ ;  $p < 0,01$ ) por lo que puede rechazarse la hipótesis nula  $H_{30}$ . Por tanto, puede afirmarse con evidencia estadística que existe una relación significativa inversamente proporcional entre la calidad del desarrollo

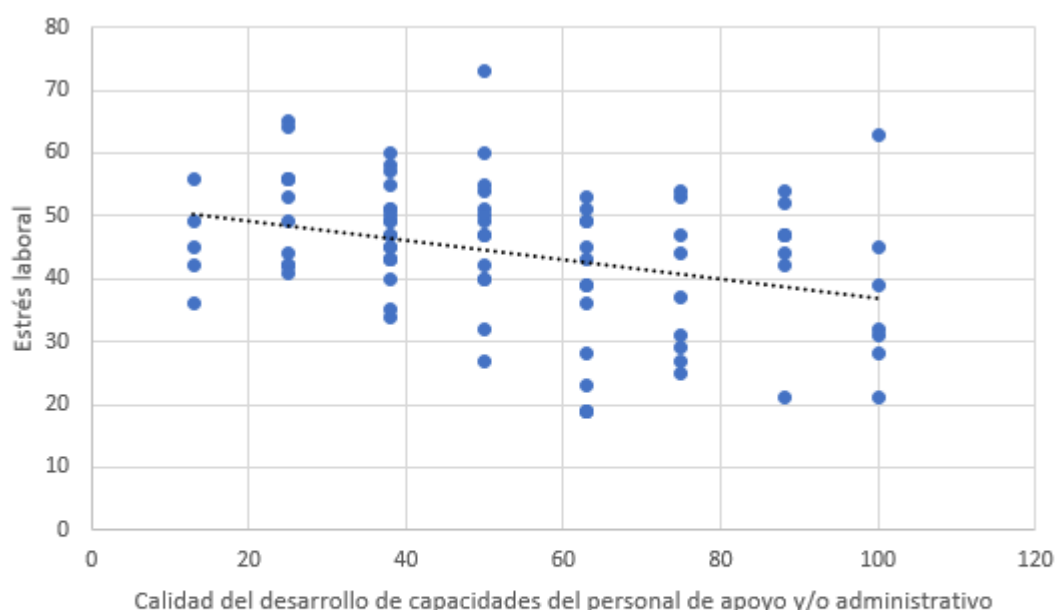
de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

**Tabla 14:**

Correlación de Spearman entre la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos en su dimensión Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y la variable Estrés laboral

		Estrés laboral
Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo	Coefficiente de correlación	-0,320***
	Sig. (Unilateral)	,000
	N	88

\*\* p<0,01



*Figura 7: Diagrama de dispersión entre Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y Estrés laboral*

## 4.2. Discusión

La calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos, mayoritariamente, se valoró como «deficiente» por los docentes encuestados, siendo la dimensión Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo la que obtuvo un mayor porcentaje de calificaciones negativas en comparación con Calidad de la infraestructura y Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes.

En el caso del estrés laboral, el grueso de la muestra de docentes presentó un nivel intermedio; sin embargo, las dimensiones muestran una disparidad entre las mismas, tal que la mayor parte de docentes cuenta con un nivel intermedio de cansancio emocional, un nivel bajo de despersonalización y un nivel alto de ausencia de realización personal, por lo que esta última dimensión es la más crítica de entre las tres. En concordancia, el estudio de Acosta-Contreras y Burguillos-Peña (2014) determinó un nivel intermedio de estrés en los docentes de su muestra; mientras que el estudio de Granados et al. (2019) revela un nivel muy bajo de realización personal en los docentes aunado con depresión y ansiedad; lo que daría a entender que la falta de realización personal es un síntoma frecuente en muchos docentes.

La calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos posee una relación inversamente proporcional moderada con el estrés laboral. Al mismo tiempo, la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos cuenta con una relación inversamente proporcional moderada con dos componentes del estrés laboral: cansancio emocional y ausencia de realización personal; mientras que no cuenta con relación significativa con el componente despersonalización. En concordancia, los estudios de Ramírez, D'Aubertere y Álvarez (2012), Rodríguez-Guzmán (2012) y Loli et al (2018) evidencian una fuerte relación entre la calidad del soporte institucional y el estrés laboral.

La calidad de la infraestructura y el estrés laboral poseen una relación inversamente proporcional moderada. Igual que en el caso de la variable principal, la calidad de la infraestructura está correlacionada con el cansancio emocional y la ausencia de realización personal, mas no con la despersonalización. Otros estudios relacionados con la calidad de la infraestructura como el de Vázquez-Cano y Holgueras-González (2019), afirman que la precariedad del edificio escolar está relacionado con el estrés entre los docentes. Por su parte, Sánchez-Romero (2019) afirma que el aumento de gasto en infraestructura está correlacionado con la mejora del aprendizaje, por lo que el estrés laboral docente podría funcionar como una variable «puente» entre las condiciones de infraestructura y el aprendizaje de los estudiantes. Otro estudio sobre infraestructura educativa de Boujut et al.

(2016), menciona la posibilidad de que un bajo nivel de agotamiento en los docentes se deba a que cuentan con infraestructuras adaptadas que facilitan su labor.

La calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral poseen una relación inversamente proporcional moderada. Respecto a la relación que existe entre la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y los componentes del estrés laboral, se determinó una relación inversamente proporcional moderada con el cansancio emocional y una relación inversamente proporcional fuerte con la ausencia de realización personal. Estas afirmaciones apoyan los resultados del estudio de de Oramas-Viera, Almirall-Hernandez y Fernández (2007), donde un mayor estrés laboral es asociado a la falta de recursos, materiales y equipos para cumplir con las tareas propias del trabajo docente.

Así mismo, la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral poseen una relación inversamente proporcional moderada. Respecto a la relación entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y los componentes del estrés laboral, existe una relación inversamente proporcional con el cansancio emocional y con la ausencia de realización personal.

El cansancio emocional es un factor del estrés laboral que se relaciona con todas las dimensiones de la variable Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos. Lo que coincide con los estudios de Agüero-Martel (2018), Tacca-Huamán y Tacca-Huamán (2019), donde mayores niveles de estrés se explicaron en función de mayores niveles de desgaste emocional.

Un factor recurrente que atenúa el estrés es la resiliencia (Vicente-De Vera y Gabari-Gambarte, 2019b), mientras que la consecuencia general de una situación crítica de estrés es el deterioro físico y emocional (Ordóñez-García y Saltos, 2018; Mendes-Rodrigues et al, 2020). Por último, otros estudios referentes al estrés lo relacionan con aspectos organizacionales como la exigencia en el trabajo (Novoa-Chapilliquén, 2016), el apoyo social (Ortiz-Méndez, 2018; Jiménez-Figueroa, Jara-Gutiérrez y Miranda-Celis, 2012), el desempeño profesional (Yupanqui-Sierra, 2017; Zavaleta-Salinas, 2018;

Ccahua-Ccallata y Chambi-Condori, 2019; Velásquez-Martínez, 2020), el clima organizacional (Cabrera-Hidalgo, 2018; Ccahuana-Pacca, 2019) y la calidad de vida laboral (Silverio-Villaruel, 2018).



## **V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1. Conclusiones**

- Existe una relación significativa ente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.
- Existe una relación significativa ente la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.
- Existe una relación significativa ente la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.
- Existe una relación significativa ente la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.

### **5.2. Recomendaciones**

- Dados los resultados de esta investigación, se recomienda mejorar de forma significativa los ambientes, recursos y capacidades del personal de apoyo para prevenir casos de estrés en los docentes que, como resultado, comprometan su capacidad de ejercer apropiadamente sus funciones.
- Si bien existen atenuantes organizacionales ante el estrés (como el diálogo entre pares, las actividades integradoras, etc.), a la luz de los resultados del presente estudio, se recomienda combatir el estrés laboral mediante la solvencia institucional en materia de recursos didácticos que faciliten el desarrollo de las tareas docentes.
- Se recomienda tener un especial cuidado respecto a la ausencia de realización personal generalizada en los docentes, ya que el componente

del estrés laboral que posee la condición más agravada. Ante ello, se propone la realización de investigaciones de carácter cualitativo que desarrollen con mayor profundidad la problemática.

- Las condiciones del centro, propiamente la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos, es un tópico poco estudiado en el Perú, por lo que se recomiendan estudios complementarios que expliquen con mayor profundidad sus repercusiones.
- Por último, es necesario que se realicen estudios similares en otros contextos a fin de determinar si este fenómeno se repite en otro tipo de realidades o si los resultados difieren según las condiciones del centro o las condiciones sociodemográficas de los docentes y estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA-CONTRERAS, M., BURGUILLOS-PEÑA, A. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *INFAD Revista de Psicología*. 4(1). 303-10. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.6166>
- AGÜERO-MARTEL, E. (2018). Estrés laboral en Docente del Colegio Cesar Vallejo de Huaracillo, Distrito de Pinra – Huánuco, 2017. Tesis para optar por el título profesional de licenciado en Psicología. Universidad San Pedro. Facultad de Ciencias de la Salud.
- ALVA-MEZA, K. (2019). Percepción de la calidad de servicio en la Institución Educativa 254 Olimpia Sánchez Moreno de la ciudad de Huancayo. Universidad Continental. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/6391>
- ALVARADO-LAGUNAS, E; MORALES RAMÍREZ, D; Y AGUAYO-TÉLLEZ, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*. 45(180). 55-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j-resu.2016.06.006>
- ALVITES-HUMANÍ, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*. 7 (3), 141-78. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- ARCINIEGAS-ORTIZ, J. y MEJÍA-ACOSTA, A. (2016). Percepción de la calidad de los servicios prestados por la Universidad Militar de Nueva Granada con base en la escala Servgaling con análisis factorial y análisis de regresión múltiple. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* 8(1). 26-36, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449852109003>
- ARNOLD-CATHALIFAUD, M. y OSORIO, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*. 3(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>

- ÁVALOS-REYES, E. (2019). Filosofía de la educación y la llamada calidad educativa. En García-Guzmán, E. (ed.). *Calidad y Evaluación. Filosofía de la Educación en el devenir del docente*. Silla Vacía Ed.
- AZOFEIFA-MORA, C., SOLANO-MORA, L., SALAS-CABRERA, J., FONSECA-SCHMIDT, H. (2016). Comparación entre los predictores del estrés laboral según el nivel de actividad física, edad, género y antigüedad laboral en un grupo de funcionarios administrativos del sector público costarricense. *Revista de Ciencias del Movimiento Humano y Salud*. 13(1) 1-19. <http://doi.org/10.15359/mhs.13-1.3>
- BALCAZAR, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*. 2(8), 59-77.
- BARRIGA-HERNÁNDEZ, C. (2004). Sentido y sin sentido de la educación. *Revista de investigación Educativa*. 14(1), 9-16.
- BOUJUT, E., DEAN, A., GROUSELLE, A., CAPPE, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *J Autism Dev Disord*. 46(9). 2874-89. <http://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- CABRERA-HIDALGO, M. (2019). Clima institucional y estrés laboral en docentes de la I.E.E. "Joaquín Capelo"- Chanchamayo - 2018. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación. Universidad César Vallejo.
- CAMISÓN, C., CRUZ, S. y GONZÁLEZ, T. (2006). *Gestión de la Calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Educación. ISBN 13:978-84-205-4262-1
- CAPOCASALE-BRUNO, A. (2015) ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Consejo Latinoamérica de Ciencias Sociales. *Investigación Educativa. Abriendo Puertas al Conocimiento*. CLACSO.
- CARRANCO-MADRID, S., PANDO-MORENO, M. (2019). Metanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013 - 2017. *Rev Cien Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. 3(1). 522-54. [http://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.522-544](http://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.522-544)
- CARRO, R y GONZALES, D. (2012). *Administración de la calidad total*. Ed. rev. Argentina. Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.

- CCAHUA-CCALLATA, W. Y CHAMBI-CONDORI, G. (2019). Estrés laboral en el desempeño de los docentes de las instituciones educativas particulares John Forbes y el Colegio Andrés de Santa Cruz del distrito de Cerro Colorado, Arequipa, 2018. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- CCAHUANA-PACCA, G. (2019). Estrés laboral y clima organizacional en la institución educativa N° 56435 de Miraflores-Espinar. Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación. Universidad César Vallejo.
- CEVALLOS, J. (2002). El enfoque de sistemas aplicado a la educación. *Investigación educativa*. 7(10), 43-49. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8150/7107>
- CHÁIDEZ-NEVÁREZ, J., BARRAZA-MACÍAS, A. (2018). Afrontamiento al estrés y su relación con el tipo de jornada laboral en docentes de educación primaria. *Informes Psicológicos*. 18(2):63-75. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a04>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. Ley General de Educación. Ley N° 28044. 17 de Julio de 2003.
- CORTÉS-CELY, L. (2009). La escuela: Una organización sistémica. *Horiz. Pedagógico*. 11(1). 105-113. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892965.pdf>
- CUATRECASAS, L. (2010). Gestión Integral de la Calidad. Implantación, Control y Certificación. Profit Editorial. ISBN: 978-84-92956-92-0.
- CUBA-LOZANO, R. (2019). Estrés laboral en docentes de educación secundaria del Distrito de Mazamari – Satipo. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- CUENCA, R., CARRILLO, S. (eds.). (2017). Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en ejercicio y formadores de docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Sede Lima.
- CUENCA, R., O'HARA, J. (2006). El estrés en los maestros: Percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana. Minedu-Dinfocad-Proeduca-GTZ.

- CUENCA, R., VARGAS-CASTRO, J. (eds.). (2018). Perú: el estado de políticas públicas docentes. (Documento de Trabajo, 242. Serie Educación). IEP.
- DESOUKY, D., ALLAM, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *J Epidemiol Glob Health*. 7(3). 191-98.
- DÍAZ, J., ÑOPO, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En Grupo de Análisis para el Desarrollo. Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances. pp. 353-396. GRADE.
- DIAZ-CAMACHO, C. (2018). Los desafíos de la educación básica regular en el Perú. *Rev. Perspectiva*. 19 (3). 399-404.
- DÍAZ-PALACIOS, J. (2013). Calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*. 21(2013), 177-194. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4183206.pdf>
- DUVAL, F., GONZÁLES, F. y RABIA, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*. 48(4), 307-318. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v48n4/art06.pdf>
- EVANS, J. y LINDSAY, W. (2008). Administración y Control de la Calidad (7ma. Ed.). CENGAGE Learning Ed. SBN-13: 978-607-481-366-1
- FERGUSON, K., MANG, C., FROST, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*. 26 (2). 62-86.
- FERNÁNDEZ-HUARIPOMA, E. (2017). Percepción de la Calidad de Servicio de estudiantes del 4° y 5° año de secundaria de la Institución Educativa “Esther Cáceres Salgado” del Rimac, Lima – 2015. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8964/Fern%c3%a1dez\\_HE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8964/Fern%c3%a1dez_HE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- GALLEGOS-CENTENO, L. (2019). Estrés laboral en docentes de la Institución Educativa Particular “San Juan Bautista” del distrito de Independencia, 2019. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación. Universidad Cesar Vallejo.
- GÁLVEZ-SUARES, E., MILLA-TORO, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propós. Represent*. 6 (2): 407-429. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>.

- GONZÁLES-FERRERAS, F., FRÍAS-RUBIO, A. y GIL-DE GÓMEZ HERRERO, D. (1999). Modelo europeo de gestión de la calidad. *Revista de Educación*. 319(1), 353-364.
- GONZÁLES-TOVAR, K. (2011). Taller de investigación educacional. Programa de complementación pedagógica para egresados de institutos tecnológicos, FE –UNMSM.
- GONZALEZ-SUCH, J., SUBALDO-SUIZO, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*. 24 (47): 90-114.
- GRANADOS L, APARISI D, INGLÉS C, APARICIO-FLORES M, FERNÁNDEZ-SOGORB A, GARCÍA-FERNÁNDEZ J. (2019). ¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado? *Education and Psychopathology*. 7(1) 83-92. <http://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>
- GUADALUPE, C., LEÓN, J., RODRIGUEZ, J., VARGAS, S. (2017). Estado de la Educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- GUTIÉRREZ, A., CELIS, M., MORENO, S., FARÍAS, F., SUÁREZ. (2006). Síndrome de Burnout. *Archivos de Neurociencias*. 11(4): 305-309.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, R. y BAPTISTA. P. (2014). Metodología de la investigación (6ta. Ed.). Mc Graw – Hill.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, M. y GALLOSO-BAZÁN, G. (2010). ¿La pedagogía es una ciencia o una tecnología? Reflexiones en tiempos de neoliberalismo. *Pueblo Cont*. 21(1). 135-153.
- HERNÁNDEZ-LAMPREA, E., CAMARGO-CARREÑO, Z. y MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, P. (2015). Impact of 5S on productivity, quality, organizational climate and industrial safety in Caucho Metal Ltda. *Revista Chilena de Ingeniería*. 23(1), 107-117.
- HUILCA-ÁLVAREZ A. (2017). Actividades de programación neurolingüística como fuente de afrontamiento del estrés laboral en personal docente de la Unidad Educativa Princeton. *Alternativas*. 8(3) 41-48. <http://doi.org/10.23878/alternativas.v18i3.172>
- HURTADO DIANDERAS-SMITH, E. y RIVERA-LEÓN, F. (2006). El requerimiento del marco epistemológico en las tesis de post grado.

Gestión en el Tercer Milenio, Rev. De Investigación de la Fac. de Ciencias Administrativas, UNMSM. 9(17), 103-105.

JENKINS, S., y CALHOUN, J. (1991). Estudio de la comunicación organizacional: Su evolución y su futuro. Editorial Mc Graw - Hill.

JIMÉNEZ-FIGUEROA, A., JARA-GUTIÉRREZ, M. y MIRANDA-CELIS, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. 16(1), 125-134.

KOCH, T. y PIGASSI, A. (2012). Temas y sistemas en educación. Hacia un modelo de observación. Perfiles Educativos. 35(140), 169-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156011>

LAZO-BELTRÁN, S. (2019). Efecto del estrés laboral en el desempeño de los trabajadores docentes y administrativos de la I.E. "Daniel Alcides Carrión" JEC – Ccoyllorpancca – Huancavelica, 2019. Universidad de Huánuco.

LLANTA-VARGAS, J. (2017). Infraestructura educativa básica regular para lograr una educación de calidad en el distrito de La Yarada-Los Pasos, Tacna. Tesis para optar por el título profesional de arquitecto. Universidad Privada de Tacna – Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

LLORCA-RUBIO, J., GIL-MONTE, P. (2014). Occupational risks prevention and their relationships to workers' gender. Saúde e Sociedade. 22(3):727-35.

LOLI, A., DANIELLI, J., NAVARRO, V. y CERÓN, F. (2018). La calidad de vida laboral y el soporte institucional para el trabajo en profesionales de las entidades públicas y privadas de Lima. Revista de Investigación en Psicología. 21(1). 27-50. <http://doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15111>

LUGO-CORNEJO, M., STINCER-GÓMEZ, D. y CAMPOS-HERNÁNDEZ, R. (2013). Calidad educativa. Red Tercer Milenio. ISBN: 978-607-733-195-7

LUHMANN, N. (1996), Teoría de la sociedad y Pedagogía. Paidós.

MALDONADO, E., PARRA, E., RAMÓN, D. y LÓPEZ, M. (2017). Gestión de la calidad: Un enfoque práctico. Universidad de Guayaquil. ISBN-E:978-9942-750-67-9.



- MARTÍNEZ-BOOM, A., RUIZ-SILVA, A. y VARGAS-GUILLÉN, G. (2016). Presentación. ¿Epistemología de la Pedagogía?. En Martínez-Boom, A., Ruiz-Silva, A. y Vargas-Guillén, G. Cátedra doctoral. Epistemología de la Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- MARTÍNEZ-PÉREZ, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112(1). 42-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- MASLACH C, JACKSON S. (1982). *The Maslach Burnout Inventory*. (Manual 2nd ed.). Consulting Psychologist Press.
- MASLACH, C. (1976). Burn-out. *Human behaviour*. 5 (9). 16-22.
- MASLACH, C. (1982). *Burnout: the Cost of Caring*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W., LEITER, M. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol.* 52(1): 397–422.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5ta Ed.). Pearson.
- MELGAREJOS-SOLIS, G., y RIVAS-DÍAZ, L. (2021). Percepción de la Calidad del Proceso Enseñanza-Aprendizaje según dimensión planificación, ejecución y evaluación en maestrandos de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(1). 1-13. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3555>
- MENDES-RODRIGUES, L., CAMPELO-LAGO, E., PINHEIRO-LANDIM, ALMEIDA, C., PIRES-RIBEIRO, I. y VASCONCELOS-MESQUITA, G. (2020). Estrés y depresión en docentes de una institución pública de enseñanza. *Enfermería Global*. 57(1). 209-20. <http://doi.org/10.6018/eglobal.19.1.383201>
- MERINO-TEJEDOR, E. y LUCAS-MANGAS, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*. 15(1). 205-18. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2017). *Plan Nacional de Infraestructura Educativa al 2025 – PNIE*. MINEDU.
- MORAN-ESTEBAN, H. (2019). Percepción de la gestión de la calidad y satisfacción estudiantil en la Universidad Peruana Santo Tomás de

Aquino de Ciencia e Integración. Universidad Continental.  
<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/7218>

- MOYA-ROJAS, N. (2013). Epistemología de la Educación. Prolegómenos de la construcción del Currículo Regional de Junín en el marco curricular nacional. Virtudes y miserias de los actores educativos. Horizonte de la Ciencia. 3(4), 27-35.
- NOVOA-CHAPILLIQUÉN, S. (2016). Factores que influyen en el estrés de los docentes del nivel de educación secundaria del colegio San José de Monterrico, Piura. Tesis para optar por el grado académico de maestro en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- ÑAUPAS-PAITÁN, H., MEJÍA-MEJÍA, E., NOVOA-RAMIREZ, E. y VILLAGÓMEZ-PAUCAR, A. (2014). Metodología de la Investigación Cuantitativa –Cualitativa y Redacción de la Tesis (4ta Ed.). Ediciones de la U.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2016). Estrés en el trabajo: Un reto colectivo. OIT. ISBN: 978-92-2-330642-7.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1984). Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión Ginebra, 18-24 de septiembre de 1984. OIT - OMS.
- ORAMAS-VIERA, A., ALMIRALL-HERNANDEZ, P., FERNÁNDEZ, I. (2007) Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. Salud de los Trabajadores. 15(2). 71-87.
- ORDÓÑEZ-GARCÍA, S., SALTOS, D. (2018). Intensificación del trabajo, estrés laboral sus efectos en la salud docente de Unidades Educativas de la Zona 8 del Guayas. Rev Cien Mundo de la Investigación y el Conocimiento. 2(1). 650-70. <http://doi.org/10.26820/recimundo/2.esp.2018.650-670>
- ORTIZ-MÉNDEZ, J. (2018). Apoyo Social y Estrés en docentes de colegios de Lima Metropolitana. Tesis para optar por el Título Profesional de Psicólogo. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- PANDO-MORENO, M., GASCÓN-SANTOS, S., VARILLAS-VILCHES, W., ARANDA-BELTRÁN, C. (2019). Exposición a factores psicosociales laborales y sintomatología de estrés en trabajadores peruanos. Revista Ciencia UNEMI. 12(29): 1-8.

- PEDROSA, I., SUÁREZ-ÁLVAREZ, J., y GARCÍA-CUETO, E. (2014). Evidencia sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*. 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- PERALTA-LÓPEZ, J. (2018). Estrés y factores psicosomáticos en docentes de una escuela normal particular: una comparación de grupos de sexos. *Kinesis Rev. Veracruzana de Inv. Docente*. 3 (3). 45-63.
- POSADA-QUINTERO, J., MOLANO-VERGARA, P., PARRA-HERNÁNDEZ, R., BRITO-OSORIO, F., RUBIO-OROZCO, E. (2018). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Rev. Interamericana de Psicología Ocupacional*. 37(2). 119-33. <http://doi.org/10.21772/ripo.v37n2a04>
- RAMIREZ, T., D'AUBETERRE, M., ÁLVAREZ, J. (2012). Factores generadores de estrés y trabajo docente en Venezuela. Valoraciones diferenciales y repercusiones educativas. *Docencia Universitaria*. 13 (1). 55-78.
- RENGIFO-SÁNCHEZ, H. (2017). Estrés laboral e personal docente del Colegio Liceo Naval C.N. Francisco Carrasco, Distrito de Punchana, 2016. Tesis para optar por el título profesional de Psicóloga. Universidad Científica del Perú.
- RIVERO, J. (2007). Educación, docencia y clase política en el Perú. Tarea. Asociación Gráfica Educativa.
- RODRÍGUEZ-AROCHO, W. (2010). El concepto de calidad educativa. Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*. 10(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713068015>
- RODRÍGUEZ-GUZMÁN, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: Aportes de México a un estudio Latinoamericano. *Rev. Elec. Diálogos Educativos*. 24 (12). 18-27.
- ROJAS-SORANO, R. (2006). Guía para desarrollar investigaciones sociales. Ed. Plaza y Valdés.
- RUBIO-GONZÁLEZ, J., ANDRADE-DAIGRE, P., FRAVEGA-ARANEDA, G. y MACALUSSO-SALGADO, S. (2019). Factores psico-socio-ambientales asociados al estrés laboral en profesores chilenos del ámbito rural y urbano. *Propósitos y Representaciones*. 7(3), 300-311. <http://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.358>.

- RUIZ-OLORTE, D. (2019). Percepción de la calidad de servicio de enseñanza en alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de una Universidad Privada en Lima Metropolitana. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/6660>
- SAAVEDRA-CHANDUVÍ, J., SILVA-MACHER, J., ARRUNÁTEGUI-GADEA, J., LEÓN-CHEMPE, U. (eds.). (2016). El impulso de una carrera Política de revalorización docente en el Perú. Ministerio de Educación del Perú.
- SALAS-MADRIZ, F. (2002). Epistemología, Educación y Tecnología Educativa. *Revista Educación*. 26(1), 9-18.
- SALWA-ABDULLAH, A., NOOR-ISMAIL, S. (2019). A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools. *International Journal of Instruction*. 12(1). 1251-62. <http://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
- SÁNCHEZ-ROMERO, R. (2019). Inversión pública en infraestructura física para mejorar la calidad de la educación en la Provincia de Ayacucho. Tesis para optar por el grado académico de doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad. Universidad Cesar Vallejo.
- SAURA, M., SIMO, P., ENACHE, M. y FERNÁNDEZ, V. (2010). Estudio Exploratorio de los Determinantes de la Salud y el Estrés Laboral del Personal Docente e Investigador Universitario Laboral en España. *Education Policy Analysis Archives*. 19(4), 1-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735004>
- SILVERIO-VILLARUEL, R. (2018). Calidad de vida laboral y su relación con el estrés laboral de los docentes de las I.E. N° 130 y Antonia Moreno de Cáceres UGEL 05 SJL/EA. 2015. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación. Universidad César Vallejo.
- SINEACE (2016). Modelo de acreditación para instituciones de educación básica. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación.
- STAVROULA, L., GRIFFITHS, A., COX, T. (2004). La organización del trabajo y el estrés. Organización Mundial de la Salud.
- TACCA-HUAMÁN, D y TACCA-HUMÁN, A. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*. 7(3), 323-353. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>.

- URIBE-PRADO, J. (Ed.) (2010). Escala de desgaste ocupacional. Manual Moderno.
- VALENZUELA, J., RAMÍREZ, M. Y ALFARO, J. (2016). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2(2), 59-81.
- VALES, L. (2012). Psicobiología del estrés. Leira-Permy (Ed.) Manual de bases biológicas del comportamiento humano. Universidad de la República. ISBN: 978-9974-0-0846-5.
- VALLEJO, M. (2017). Una aproximación al síndrome de burnout y las características laborales de emigrantes españoles en países europeos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 33(2), 137-45. <http://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.001>.
- VARA-HORNA, A. (2012). Desde la idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales. *Ins. Inv. de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad San Martín de Porres*.
- VARGAS-CHAMBI, K. (2019). Estrés laboral en los docentes de la Institución Educativa Secundaria Politécnico Regional Los Andes de Juliaca – 2019. Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Peruana Unión.
- VÁSQUEZ-TASAYCO, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*. 17(2), 49-71.
- VÁZQUEZ-CANO E, HOLGUERAS-GONZÁLEZ A. (2019). Teacher stress factors and performance in high schools in Ecuador. *KEDI Journal of Educational Policy*. 16(2), 21-41.
- VELÁSQUEZ-MARTÍNEZ, E. (2019). Estrés laboral y desempeño docente en la Institución Educativa N° 3076 Santa Rosa, Comas, 2019. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Psicología Educativa. Universidad César Vallejo.
- VICENTE-DE VERA, M., GABARI-GAMBARTE, M. (2019a). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*. 8(2). 127-52. <http://doi.org/10.17583/rise.2019.3987>.

- VICENTE-DE VERA, M., GABARI-GAMBARTE, M. (2019b). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 9(3). 159-175. <http://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332>.
- YUPANQUI-SIERRA, R. (2019). Estrés laboral y desempeño docente en las instituciones educativas públicas del Distrito de Larcay – Sucre, Ayacucho, 2017. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Psicología Educativa. Universidad Cesar Vallejo.
- ZAPATIER-CASTRO, S. y D'ARMAS-REGNAULT, M. (2019). Percepción de los estudiantes sobre la calidad del proceso de enseñanza en la Universidad Estatal de Milagro. *Ingeniería Industrial: Actualidad y Nuevas Tendencias*. 4(22). 75-96. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Inge-Industrial/vol6-n22/art05.pdf>
- ZAVALA-ZAVALA, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*. 17 (32), 67-86.
- ZAVALETA-SALINAS, H. (2018). Estrés laboral en el desempeño docente de las instituciones educativas de la Red 8 del distrito de San Martín de Porres, 2018. Tesis para optar por el grado académico de maestra en psicología educativa. Universidad Cesar Vallejo – Escuela de Posgrado.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p><b>Problema General</b> PG: ¿Existe una relación entre la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019?</p> <p><b>Problemas Específicos</b> PE1: ¿Existe una relación entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019? PE2: ¿Existe una relación entre la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019? PE3: ¿Existe una relación entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019?</p>	<p><b>Objetivo General</b> OG: Analizar la relación entre la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b> OE1: Identificar la relación entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019. OE2: Hallar la relación entre la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019. OE3: Determinar la relación entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.</p>	<p><b>Hipótesis General</b> HG: Existe una relación significativa entre la calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b> HE1: Existe una relación significativa entre la calidad de la infraestructura y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019. HE2: Existe una relación significativa entre la calidad de la gestión de recursos para el desarrollo de los aprendizajes y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019. HE3: Existe una relación significativa entre la calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y el estrés laboral en egresados de la Facultad de Educación - UNMSM, 2019.</p>	<p><b>- Variable X:</b> Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos</p> <p><b>Dimensiones:</b> X1: Calidad de la gestión de la infraestructura X2: Calidad de la gestión de recursos para el desarrollo del aprendizaje X3: Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo</p> <p><b>- Variable Y:</b> Estrés laboral</p> <p><b>Dimensiones</b> Y1: Cansancio emocional Y2: Despersonalización Y3: Ausencia de realización personal</p>	<p><b>- Participantes:</b> Población: Egresados de la Facultad de Educación – UNMSM en 2017. Muestra: 88 egresados de la Facultad de Educación – UNMSM en 2017.</p> <p><b>- Técnica de muestreo:</b> No probabilística – Por acceso.</p> <p><b>- Tipificación:</b> Enfoque: Cuantitativo Diseño: No experimental Nivel: Descriptivo Tipo: Correlacional</p> <p><b>- Instrumentos</b> A. Cuestionario sobre la Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos. B. Inventario de Burnout de Maslach para profesionales de educación (MBI - Es).</p>

Elaboración propia.



## ANEXO 2: Instrumentos de acopio de datos

### I. Ficha de datos personales y profesionales

1. Sexo:

Femenino	
Masculino	

2. Edad: \_\_\_\_\_ años.

3. Grado académico o título profesional que ostenta:

Ninguno	Bachiller	
Licenciado(a)	2da Especialidad	
Maestro(a)	Doctor(a)	

3. Actualmente se desempeña en:

Una IIEE pública	
Una IIEE no pública (privada/parroquial)	

4. Actualmente se desempeña como:

Docente de una IIEE	
Docente en más de una IIEE	
Docente de una IIEE y otro puesto de trabajo ajeno a la labor docente	

6. Mi experiencia docente es de \_\_\_\_\_ años.

7. A lo largo de mi carrera, he laborado en \_\_\_\_\_ instituciones diferentes.

8. Llevo laboral \_\_\_\_\_ años en la misma IIEE.

9. Actualmente, trabajo:

Menos de 24 horas por semana	De 24 a 30 horas por semana	
De 30 a 48 horas por semana	Más de 48 horas por semana	

10. Mi sueldo mensual es de:

Menos de 920 soles	
De 920 a 1500 soles	
De 1500 a 2000 soles	
De 2000 a 2500 soles	
Más de 2500 soles	

## II. Cuestionario de Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos

¿Cómo se encuentra la IIEE donde trabajo?		1	2	3	4	5
1	Posee una infraestructura adecuada para brindar el servicio educativo, garantizando la seguridad y salubridad de todos.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Existe un inventario de adquisiciones y una lista de requerimientos.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Posee mecanismos para gestionar riesgos y prevenir desastres.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Me proporcionan recursos didácticos y tecnológicos para trabajar con los estudiantes de acuerdo a su edad.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Posee los ambientes y laboratorios adecuados para trabajar con los estudiantes.	( )	( )	( )	( )	( )
6	El mobiliario es el más adecuado.	( )	( )	( )	( )	( )
7	El mobiliario está en constante mantenimiento.	( )	( )	( )	( )	( )
8	El tiempo para cada asignatura es el adecuado para las actividades de aprendizaje.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Los personales de apoyo (auxiliares y administrativos) están debidamente capacitados en sus funciones.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Existen evaluaciones del desempeño del personal de apoyo (auxiliares y administrativos).	( )	( )	( )	( )	( )

## III. Inventario de *burnout* de Maslach

¿Cómo te encuentras respecto a tu trabajo?		0	1	2	3	4
1	Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Siento que puedo entender fácilmente a los estudiantes que tengo a mi cargo.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Siento que estoy tratando como objetos a estudiantes y padres de familia.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Siento que resuelvo con mucha efectividad los problemas de estudiantes y padres de familia.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Siento que mi trabajo me está desgastando.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Siento que me he hecho más duro con la gente.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Me siento muy enérgico en mi trabajo.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Me siento frustrado por el trabajo.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo	( )	( )	( )	( )	( )
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a los estudiantes o padres de familia.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Me siento estimulado después de haber trabajado en el salón de clases.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos problemas.	( )	( )	( )	( )	( )

### ANEXO 3: Tablas adicionales

		Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	Calidad de la gestión de infraestructura	Calidad de la gestión de los recursos para el desarrollo y los aprendizajes	Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo	Estrés laboral	Cansancio emocional	Despersonalización	Ausencia de realización personal
Calidad del soporte y recursos para los procesos pedagógicos	Rho	1,000	,815 <sup>**</sup>	,891 <sup>**</sup>	,854 <sup>**</sup>	-,394 <sup>**</sup>	-,381 <sup>**</sup>	-,073	,439 <sup>*</sup>
	p	.	,000	,000	,000	,000	,000	,249	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Calidad de la gestión de infraestructura	Rho	,815 <sup>**</sup>	1,000	,723 <sup>**</sup>	,474 <sup>*</sup>	-,371 <sup>**</sup>	-,334 <sup>**</sup>	-,085	,390 <sup>*</sup>
	p	,000	.	,000	,000	,000	,001	,216	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Calidad de la gestión de los recursos para el desarrollo y los aprendizajes	Rho	,891 <sup>**</sup>	,723 <sup>**</sup>	1,000	,645 <sup>**</sup>	-,401 <sup>**</sup>	-,319 <sup>**</sup>	-,143	,509 <sup>*</sup>
	p	,000	,000	.	,000	,000	,001	,092	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Calidad del desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo	Rho	,854 <sup>**</sup>	,474 <sup>*</sup>	,645 <sup>**</sup>	1,000	-,320 <sup>**</sup>	-,362 <sup>**</sup>	-,003	,321 <sup>*</sup>
	p	,000	,000	,000	.	,001	,000	,487	,001
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Estrés laboral	Rho	-,394 <sup>**</sup>	-,371 <sup>**</sup>	-,401 <sup>**</sup>	-,320 <sup>**</sup>	1,000	,871 <sup>**</sup>	,687 <sup>**</sup>	-,687 <sup>**</sup>
	p	,000	,000	,000	,001	.	,000	,000	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Cansancio emocional	Rho	-,381 <sup>**</sup>	-,334 <sup>**</sup>	-,319 <sup>**</sup>	-,362 <sup>**</sup>	,871 <sup>**</sup>	1,000	,483 <sup>**</sup>	-,370 <sup>**</sup>
	p	,000	,001	,001	,000	,000	.	,000	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Despersonalización	Rho	-,073	-,085	-,143	-,003	,687 <sup>**</sup>	,483 <sup>**</sup>	1,000	-,378 <sup>**</sup>
	p	,249	,216	,092	,487	,000	,000	.	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Realización personal	Rho	,439 <sup>**</sup>	,390 <sup>*</sup>	,509 <sup>*</sup>	,321 <sup>*</sup>	-,687 <sup>**</sup>	-,370 <sup>**</sup>	-,378 <sup>**</sup>	1,000
	p	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	.
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
Ausencia de realización personal	Rho	-,456 <sup>**</sup>	-,419 <sup>**</sup>	-,502 <sup>**</sup>	-,320 <sup>**</sup>	,691 <sup>**</sup>	,387 <sup>**</sup>	,409 <sup>**</sup>	-,956 <sup>**</sup>
	p	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	88	88	88	88	88	88	88	88