

# El estrés laboral en los docentes de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias.



Dirección de Investigación.

IEESA  
Instituto de Estudios  
Educativos y Sindicales de  
América.

Junio, 2013.



## **El estrés laboral en docentes de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias.**

**Resumen:** Ante la demanda de una educación de calidad resulta indispensable empezar a dirigir la vista hacia quienes se encargan de impartirla. La educación es proporcionada por los docentes por lo que su calidad está estrechamente vinculada con su bienestar. Al respecto, una problemática que afecta de manera predominante a este sector es la presencia de estrés laboral el cual conlleva perjuicios en la salud de los docentes y en la productividad de los centros educativos.

El presente trabajo tiene como objetivo la realización de una descripción de las principales condiciones laborales consideradas como fuentes generadoras de estrés en los docentes de educación básica, así como de las consecuencias a nivel personal y organizacional que implica la experimentación de estrés laboral en dicho sector profesional.

A través de la literatura consultada, se manifiesta que los docentes están sumergidos en condiciones laborales donde coexisten diversas fuentes estresantes con efectos acumulativos y permanentes, algunas inherentes a su puesto de trabajo como la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo, el continuo establecimiento de relaciones interpersonales con alumnos, padres, colegas y superiores, la falta de apoyo social, una difusa definición de su puesto de trabajo, la carencia de capacidades y habilidades profesionales suficientes, las pocas oportunidades de promoción y el desarrollo del trabajo en condiciones de infraestructura deteriorada y recursos materiales insuficientes para realizar sus labores; otras que tienen que ver con cuestiones macro estructurales del país como un salario bajo respecto al volumen de trabajo , la falta de reconocimiento y valorización social.

Aunque el estrés laboral afecta diferencialmente a cada docente, se señalan las posibles repercusiones que acarrea a nivel personal y organizacional. A nivel personal se describe el desarrollo de un complejo síndrome psicológico (síndrome de burnout) y las patologías psicosomáticas relacionadas al estrés laboral reportadas por docentes. A nivel organizacional se describe su relación con el ausentismo laboral en las escuelas y su posible impacto sobre la calidad del servicio educativo. Se concluye que es necesaria investigación de mayor alcance y profundidad sobre la temática en México.

<b>Introducción.</b>	<b>3</b>
<b>El estrés: Definición y modelos explicativos.</b>	<b>5</b>
El síndrome general de adaptación (fisiología del estrés).	6
Modelo cognitivo-transaccional del estrés o modelo de afrontamiento.	9
<b>El estrés laboral: Definición y modelos explicativos.</b>	<b>10</b>
<b>El estrés laboral en los docentes.</b>	<b>13</b>
<b>Factores desencadenantes de estrés en los docentes.</b>	<b>15</b>
<b>Factores desencadenantes relacionados a las características organizacionales de la docencia (demandas del trabajo)</b>	<b>16</b>
-Sobrecarga de trabajo y falta de tiempo.	16
-Demandas relacionales y condiciones sociales en el trabajo.	22
Falta de apoyo social	31
<b>Factores desencadenantes relacionados al Contexto laboral.</b>	<b>38</b>
-Entorno físico y equipo de trabajo.	38
-Salario insuficiente respecto al volumen de trabajo	40
-Papel en la organización.	41
-Carencia de capacidades y habilidades profesionales suficientes o adecuadas.	44
- Desarrollo de la carrera.	47
<b>Consecuencias del estrés laboral en los docentes.</b>	<b>49</b>
Síndrome de Burnout.	49
Deterioro de la calidad de servicio en la escuela.	55
Ausentismo laboral.	58
Consecuencias en la salud del docente.	63
<b>Conclusiones</b>	<b>65</b>
<b>Referencias.</b>	<b>73</b>

## Introducción.

Actualmente ya no basta con proveer a la población de educación, sino se busca que esta sea de calidad, capaz de dotar a los estudiantes de los conocimientos y competencias necesarias para enfrentarse y resolver los retos que le impone el mundo actual. La educación es proporcionada por los docentes por lo que su calidad está estrechamente vinculada con el bienestar de estos.

En una concepción paidocéntrica de la educación, al docente se le ha visto tradicionalmente sólo como “una persona que enseña”, un mero ejecutor de programas educativos. En consecuencia, en cuanto a su rol en el proceso educativo, las estrategias sólo se han centrado en el fortalecimiento de su formación y capacitación técnico-pedagógicas, lo cual es absolutamente necesario para un buen desempeño de su labor y el logro de los objetivos, pero resulta insuficiente.

Es necesario empezar a tener una visión integral del docente que lo ubique ya no como instrumento si no como actor protagónico en el proceso educativo.

Lo cual implica dar cuenta de que el docente es también una persona y como tal se encuentra sumergido en un conjunto de condiciones que lo afectan como individuo y como profesional. De tal manera que resulta necesario empezar a dirigir la vista hacia las condiciones en que vive y las problemáticas a las que se enfrenta (más allá de las dimensiones pedagógicas) y que de manera directa o indirecta pudieran impactar en su rendimiento laboral.

Las condiciones de salud y bienestar docente, son factores determinantes en su desempeño que en las últimas décadas han sido objeto de diversas investigaciones.

Al respecto, una problemática de salud que se ha detectado predominante en el profesorado es el estrés laboral. Se ha demostrado que la docencia es una profesión altamente estresante. La presencia de estrés conlleva a consecuencias que perjudican su salud y la calidad de trabajo, por lo tanto puede afectar el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.

La presencia del estrés laboral está estrechamente ligada a las condiciones laborales en que se desarrolla un trabajador, por lo que se vuelve de vital importancia el conocimiento del entorno laboral en que se desenvuelve el docente y la manera en que dichas condiciones se tornan en fuentes de estrés. Un terreno que ha sido poco explorado, principalmente aquí en México.

Debido a ello, la presente investigación se enfoca en la descripción de las principales condiciones laborales que se consideran como fuentes generadoras de estrés en los docentes de educación básica y las consecuencias a nivel personal y organizacional que acarrearán.

## El estrés: Definición y modelos explicativos.

El estrés es un término que, de tan difundido, se ha vuelto de uso coloquial, sin embargo pocas personas saben a qué se refiere de manera precisa. Es importante tener una definición clara y conocer sus mecanismos como primer paso para crear consciencia de su existencia y de su impacto en la salud de los trabajadores y en el funcionamiento de las organizaciones laborales para poder posteriormente construir intervenciones eficaces.

El término “stress” fue acuñado por Selye en 1936 en su trabajo donde se describen por primera vez los mecanismos psicofisiológicos subyacentes. Define al estrés como una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga (Napione, 2008; Williams, 2004).

Al estímulo o demanda que induzca al estado de estrés se le conoce como estresor y puede ser cualquier situación o condición ya sea externa o interna, física o psicológica (Williams, 2004).

De esta manera Selye describió el Síndrome general de adaptación, el cual consiste en un conjunto de reacciones fisiológicas que se desencadenan como respuesta ante cualquier exigencia ejercida sobre el organismo que constituya una amenaza para su bienestar (Napione, 2008; Williams, 2004).

Dentro del cuerpo se disparan reacciones químicas que generan un estado de emergencia, lo preparan para huir o luchar (según sea el caso) contra la amenaza presentada. Desde esta perspectiva, el estrés es esencialmente una respuesta adaptativa, fundamental para la supervivencia, producto de la evolución humana (Williams, 2004; Carlson, 2001; Cárdenas y Pérez, sf).

Por su naturaleza y función la respuesta de estrés está diseñada para ser breve, de tal manera que, una vez que el estresor ha sido eliminado o evitado, el cuerpo vuelve a su estado de equilibrio (homeostasis) sin consecuencia alguna. En cambio, si la reacción es insuficiente o la demanda se prolonga o supera a la persona entonces el cuerpo entra en un proceso de desgaste fisiológico (Carlson, 2001).

## El síndrome general de adaptación (fisiología del estrés).

Los cambios que sufre el cuerpo durante el estrés involucran la activación del sistema endocrino, específicamente el eje hipofisopararrenal, y el sistema neurovegetativo (la rama simpática) y son descritos en el síndrome general de adaptación el cual está constituido por tres fases: alarma, resistencia, y agotamiento (Carlson, 2001).

Durante la fase de alarma se presenta una respuesta fisiológica aguda. Ante un estresor, un área del cerebro llamada hipotálamo segrega una hormona llamada factor liberador de corticotropina (CRF, por sus siglas en inglés) que activa a una glándula que se encuentra en el cerebro llamada hipófisis (la glándula maestra) la cual a su vez secreta la hormona adenocorticotropina (ACTH) que actúa sobre las glándulas suprarrenales; un par de pequeñas glándulas que como bien lo señala su nombre se encuentran sobre los riñones. Las glándulas suprarrenales están constituidas por dos partes: la corteza y la médula. Activadas por el mensaje químico de la hipófisis, la corteza de las glándulas suprarrenales secretan un grupo de hormonas llamadas glucocorticoides (la más importante es el cortisol), mientras que la médula secreta adrenalina y noradrenalina. Estas hormonas al ser liberadas al torrente sanguíneo serán las responsables finales de múltiples reacciones en todo el cuerpo a través de su incidencia en el sistema neurovegetativo (Carlson, 2001).

El sistema neurovegetativo o sistema nervioso autónomo es una división del sistema nervioso que se encarga de regular las funciones vegetativas del cuerpo, es decir, los procesos que no se controlan voluntariamente como la respiración, la regulación de la temperatura corporal, la motilidad gastrointestinal, la actividad cardíaca etc. Pues controla el músculo cardíaco, las glándulas y la musculatura lisa, que se encuentra en la piel, en los ojos, el intestino, los vasos sanguíneos y los esfínteres (Carlson, 2001).

Mantiene la homeostasis del organismo, es decir, sostiene el equilibrio interno del cuerpo al echar andar procesos y mecanismos que mantienen los valores fisiológicos dentro de lo normal. Este sistema se divide a su vez en dos ramas: la rama simpática y parasimpática, las cuales son antagonistas; mientras que durante una situación de estrés la rama simpática prepara al cuerpo para la acción, la rama parasimpática se encarga de los procesos que devuelven al cuerpo a su

estado de recuperación y asimilación. Durante la exposición a un estresor la rama simpática es la que se activa, poniendo en acción a distintos órganos (Carlson, 2001).

El síndrome general de adaptación postulado por Selye consiste en tres etapas: alarma, resistencia y agotamiento. En cada elemento de la triada describe los procesos fisiológicos y psicológicos específicos por medio de los cuales el organismo trata de adaptarse automáticamente a las constantes demandas que se presentan en su medio ambiente. Un punto importante del modelo es que señala que el cuerpo reacciona igual a cualquier estresor, las respuestas son generalizadas (Ocaña, 1998).

-Fase de Alarma (reacción para la lucha o la huida)

Esta fase es la reacción corporal inmediata y aguda ante la presencia del estresor. A través de la cadena hormonal controlada por el eje hipofisopararrenal, el sistema neurovegetativo genera una serie de síntomas siempre iguales a cualquier circunstancia que preparan al cuerpo para pelear o huir: aumenta la frecuencia cardíaca para proveer de un mayor suministro de sangre a los músculos, lo cual a su vez aumenta la tensión arterial; se dilatan las pupilas para incrementar la cantidad de luz que entra a los ojos y tener mejor apreciación del objetivo; se contraen los vasos sanguíneos para llevar la sangre de los órganos no vitales a los músculos que son los que se encargarán de pelear o huir; se empieza a sudar; existe una elevación del nivel de sangre en el cerebro. Las hormonas liberadas afectan el metabolismo de la glucosa haciendo que se utilicen las reservas almacenadas para proveer a los músculos de energía extra para un ejercicio vigoroso.

Durante esta etapa no existe una resistencia a las tensiones producidas. Los cambios físicos están diseñados para alertar y proporcionar una ayuda temporal al organismo; así que una vez afrontada o evitada la amenaza, el cuerpo echa andar otra serie de mecanismos fisiológicos para regresar a su estado basal (Williams, 2004; Secretaría de Salud, 2010).

-Fase de resistencia o adaptación.

Si el estresor continúa presente o se repite frecuentemente, el organismo sigue reaccionando, ya no de manera aguda, si no que intentará adaptarse a su presencia a través de síntomas que tratan de reparar el deterioro generado por la etapa de alarma. Se presentan cefaleas frecuentes, tensión muscular en cuello, espalda y pecho, espasmos, fatiga, desórdenes gastrointestinales como diarrea, indigestión, pérdida de deseo sexual, alteraciones en el patrón de sueño (insomnio,

pesadillas). También se presentan síntomas psicológicos como: irritabilidad, preocupación por asuntos triviales, dificultad para concentrarse, alteraciones en la memoria reciente, dificultad de afrontamiento, cambios y variaciones en el estado de ánimo, sentimientos de fracaso, deficiencia en la toma de decisiones, incapacidad para establecer prioridades, aislamiento (Williams, 2004; Secretaría de Salud, 2010; Ocaña, 1998).

-Fase de agotamiento.

Cuando la exposición a estresores se hace crónica, es decir, se vuelve recurrente, los recursos con los que cuenta la persona para adaptarse se vuelven insuficientes, se genera un desbalance homeostático y el desgaste fisiológico es tal que el organismo colapsa y cede ante la enfermedad. Durante esta etapa es cuando empiezan aparecer patologías psicosomáticas.

Aunque la relación de causalidad entre estrés y ciertas enfermedades aún es debatida, existe un consenso creciente que muchas enfermedades en efecto pueden ser atribuidas a la exposición prolongada al estrés. Los cambios fisiológicos que resultan funcionales para estresores breves conllevan a verdaderos problemas de salud cuando se prolongan.

La presencia persistente de glucocorticoides daña el tejido muscular, aumenta la tensión arterial, aumenta la probabilidad de diabetes, inhiben la respuesta inflamatoria y suprimen la respuesta inmunitaria. La inhibición sobre la respuesta inflamatoria dificulta que el cuerpo se recupere de una lesión. La tensión arterial alta puede desembocar en la generación de desórdenes como hipertensión, cardiopatías y apoplejías. La supresión de la respuesta inmunitaria predispone a las personas a padecer infecciones (resfriados, etc.).

Se pueden desarrollar trastornos gastrointestinales como úlceras estomacales, así como se ha asociado al estrés también a la aparición de trastornos psiquiátricos como la depresión. Es en esta etapa donde puede aparecer un síndrome psicológico asociado al contexto laboral conocido como burnout que se caracteriza por el desarrollo de actitudes de despersonalización, agotamiento emocional y baja realización personal, el cual se describirá a profundidad más adelante en el apartado de consecuencias del estrés laboral en los docentes (Williams, 2004; Secretaría de Salud 2010; Carlson, 2001).

## Modelo cognitivo-transaccional del estrés o modelo de afrontamiento.

El modelo de Selye descrito arriba plantea la raíz fisiológica del estrés y explica sus consecuencias y perjuicios en la salud de las personas; en ese sentido continúa siendo vigente. Sin embargo resulta insuficiente, por lo que su concepción se ha ido modificando y complementando con la aportación de otros modelos explicativos que tomados en conjunto constituyen las bases que aplicadas al contexto laboral permiten abordar la problemática del estrés en el trabajo.

El modelo cognitivo-transaccional del estrés, propuesto por Lazarus y Folkman constituye la concepción del proceso de estrés más aceptada actualmente. Este modelo resulta la base sobre la cual se cimienta el estudio del estrés laboral y por supuesto del estrés en el docente.

A diferencia del modelo de Selye que definía al estrés como respuesta; Lazarus y Folkman centran su definición en la interacción o “transacción” entre una persona y su ambiente.

De tal manera que los autores definen al estrés como la relación particular entre el individuo y su entorno el cual es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y, por lo tanto, pone en peligro su bienestar.

La transacción consiste en un proceso de evaluación cognitiva que realiza el sujeto tanto del ambiente como de los recursos con los que cuenta para enfrentarlo. Existe una evaluación primaria donde se juzga el significado de una situación de acuerdo a su potencial lesivo. Una circunstancia puede ser evaluada como irrelevante, benigna o estresante (Lewis, 1999; Napione, 2008).

En el caso de que se evalúe el medio como amenazante, se lleva a cabo una evaluación secundaria donde el sujeto analiza los recursos de los que dispone para afrontar la situación. Requiere que el sujeto reconozca no sólo con qué recursos cuenta si no también una evaluación de que opción de afrontamiento es la más viable ante una situación determinada. Las estrategias de afrontamiento van encaminadas a eliminar o modificar la situación amenazante, modificar la cognición de amenaza o si ninguna de las dos opciones es posible, a modular la respuesta emocional desencadenada por la amenaza (Napione, 2008; Dahab, Rivadeneida y Minici, sf.).

Al realizarse las dos evaluaciones, el estrés sería el resultado de una percepción de desequilibrio, donde las demandas del medio exceden o agotan los recursos de afrontamiento personales.

Variaciones al proceso hacen también hincapié que el proceso de evaluación cognitiva no es necesariamente consiente.

A su vez todo el proceso evaluativo está mediado y filtrado por las características únicas de cada persona (su percepción, expectativas, creencias, valores, objetivos, estilos de pensamiento, etc.) (Napione, 2008).

También las estrategias de afrontamiento de las que disponga la persona dependerán de sus conocimientos, creencias, atribución del control, metas, habilidades sociales, recursos materiales, apoyo social, etc.

Dado que el modelo pone énfasis en la evaluación de cada persona a una diversidad de circunstancias en el ambiente y de estrategias individuales de afrontamiento, el estrés se concibe ya no como un proceso generalizado y constante como lo planteaba Selye, sino más bien como una relación particular y dinámica.

Aunque el modelo transaccional señala la importancia del contexto en la producción de la respuesta de estrés se sigue centrando al nivel puramente individual. Por lo que manteniéndolo como base, otros modelos presentan aproximaciones alternativas a su estudio considerando el fenómeno a nivel colectivo (Napione, 2008).

## El estrés laboral: Definición y modelos explicativos.

Los dos modelos anteriores tomados en conjunto resaltan el hecho de que estamos preparados evolutivamente para contrarrestar las amenazas físicas y que aunque la respuesta fisiológica es generalizada, la vivencia de estrés dependerá de la percepción particular de cada individuo.

Con la producción de la sintomatología descrita en el síndrome general de adaptación queda claro cómo es que el estrés degenera en un problema de salud individual. Sin embargo, ocurre que en la actualidad la mayoría de los estresores que apremian más frecuentemente a las personas son de

tipo psicosocial y que el estrés no es un fenómeno aislado sino que se ha convertido en una pandemia mundial.

Prueba de ello son los datos reportados por la American Psychology Association donde se indica que en Estados Unidos el 75% de los adultos sufren niveles moderados a severos de estrés.

Por lo que los modelos descritos a continuación enfatizan que el estrés debe ser abordado desde una perspectiva colectiva.

Cuando se analiza de esta manera, hace pensar que en la actualidad se imponen condiciones generales de vida que favorecen la existencia de situaciones que terminan por desbordar los recursos con los que cuentan las personas. De acuerdo a esta lógica, se ha postulado un modelo de estudio colectivo del estrés que plantea que dado que las experiencias subjetivas del estrés no se comprenden al separar al sujeto de su contexto social, se pueden estudiar fuentes compartidas de estrés en un grupo social determinado. Existen estresores colectivos o estructurales que no dependen solamente de la percepción individual entre demandas y recursos si no de las cogniciones compartidas por todo un colectivo; por lo tanto plantea que el análisis recae sobre las condiciones estructurales e intergrupales que sean potenciales generadores de estrés en el grupo (Napione, 2008; OMS, 2004).

Si, de acuerdo a este modelo, existen condiciones de contexto que favorecen la aparición de estrés a nivel colectivo, transportada al contexto laboral es posible analizar entonces el fenómeno del estrés desde una perspectiva organizacional y ocupacional (OMS, 2004).

Cuando las consecuencias del estrés descritas anteriormente afectan a muchas personas en un centro de trabajo deja de ser un problema puramente individual para representar un problema a nivel organizacional donde las consecuencias se traducirían en la generación de enormes costos económicos para la organización debido a una baja o deficiencia en la producción, un elevado ausentismo por problemas de salud y una alta rotación de personal (OMS, 2004; Secretaría de Salud, 2010; Williams, 2004).

Cuando el estrés está asociado directamente al contexto de trabajo se le llama estrés laboral y se define como la reacción que puede tener un individuo ante las exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación (OMS, 2004; Secretaría de Salud, 2010).

Puesto que es un fenómeno que afecta no sólo a individuos si no a la organización, el estudio del estrés laboral se centra en el análisis de los factores del contexto laboral que pueden contribuir a la generación de ese daño. Al respecto, se aborda el fenómeno a través del modelo basado en factores de riesgo psicosociales.

Dicho modelo plantea que existen aspectos en el diseño, organización y gestión del trabajo, así como en su contexto social y medioambiental que pueden causar un daño psicológico, social o físico en el trabajador; y que son sobre estos riesgos en los que se ha de analizar e incidir para prevenir o intervenir el estrés en el trabajo. Reconoce que existen diferencias individuales que vuelven a ciertos trabajadores más vulnerables al estrés laboral que otros, sin embargo estas son prácticamente desconocidas.

Muchos empleadores apelan a características personales el desarrollo del estrés, de modo que les sirve como excusa de pésimas prácticas administrativas. Pero enfocar un programa preventivo o de intervención en las características individuales de los trabajadores sólo corregiría los síntomas y no las causas, además de que conduciría a la culpabilización de la víctima (Napione, 2008; Williams, 2004)

En cambio, al poner el énfasis en el análisis de las condiciones laborales que potencian el desarrollo del estrés, se permite la creación de programas preventivos y de intervención que brindarían beneficios a todo el colectivo, no sólo a unos cuantos trabajadores, de esta manera son más efectivas y a la postre menos costosas para la organización (Williams, 2004).

Por lo tanto, un trabajo saludable se concibe como aquel en que las presiones sobre el empleado se ajustan a sus recursos, al grado de control que ejerce sobre su actividad laboral y el apoyo que recibe de las personas importantes para él.

Actualmente el estrés laboral se reconoce como una de las grandes epidemias de la vida moderna por lo que constituye uno de los focos de atención para las organizaciones dado que compromete no sólo la salud del trabajador si no la productividad y competitividad de las organizaciones (OMS, 2004).

Es comprensible si se apela a las cifras que arrojan diferentes encuestas; por ejemplo la OMS (2008) señala que el 50% de los trabajadores industrializados consideran su trabajo “mentalmente demandante”. El National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH) indica que al

rededor del 40% de los trabajadores perciben su trabajo como extremadamente estresante y que el 25% conciben como principal estresor de sus vidas a su trabajo. En España el Instituto Nacional de Estadística (INE) reportó que el 40% de los asalariados españoles, y el 50% por ciento de los empresarios, está afectado de estrés laboral (citado en “El estrés laboral afecta en España a más del 40 por ciento de las personas asalariadas y en torno al 50 por ciento de los empresarios” en [www.psiquiatria.com](http://www.psiquiatria.com)).

En México, se carece de datos oficiales acerca de la prevalencia de estrés laboral; sin embargo algunas encuestas como la elaborada por la empresa en soluciones de recursos humanos, Regus, y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) indican que 75% de los mexicanos que padecen estrés lo atribuyen a sus actividades laborales.

El hecho de que existan porcentajes tan altos de estrés laboral en trabajadores de diferentes partes del mundo parece apoyar lo planteado por los modelos de estudio colectivo del estrés el de riesgos psicosociales: ya no es funcional abordar la problemática desde una perspectiva individual sino que hay que empezar a centrar la atención en que está ocurriendo en los contextos laborales para que produzcan cifras tan alarmantes.

## El estrés laboral en los docentes.

El estrés laboral afecta a todo tipo de profesiones. Sin embargo, desde que, de acuerdo a los modelos anteriormente expuestos, el estrés laboral emerge de la interacción de las personas con sus condiciones de trabajo, se infiere que existan profesiones que por sus características organizacionales se encuentren en mayor riesgo de padecerlo.

Las profesiones de servicio o asistenciales son especialmente vulnerables debido a la responsabilidad con la gente (OMS, 2001; Ayuso, sf).

La docencia se incluye dentro de esta categoría. Se ha demostrado que enseñar es un trabajo mentalmente muy estresante aunque físicamente no lo sea tanto no sólo por las características intrínsecas del trabajo educativo, sino también por las condiciones donde este se desarrolla (ETUCE, 2011; OMS, 2001).

De hecho, La Organización Mundial de la Salud (2001) considera el enseñar dentro de las ocho ocupaciones más estresantes, casi con el mismo puntaje que el ser médico, paramédico o enfermera. Barraza, Carrasco y Arreola (2007) lo confirma en un estudio comparativo en la prevalencia de burnout entre médicos y profesores de educación básica de la ciudad de Durango donde no se encontraron diferencias significativas entre los dos sectores profesionales.

En la docencia como profesión de servicio, se tienen que establecer continuamente nuevas relaciones interpersonales, no solamente con su objeto de trabajo propiamente dicho que son los alumnos, sino también con sus colegas, sus superiores y los padres de familia. A lo que se le agrega que el docente es depositario de una serie de expectativas y responsabilidades: se concibe como un formador social, se espera que les otorgue a los alumnos una educación integral y de calidad. La constante interacción social junto con el nivel de responsabilidad inherente a su puesto exige un alto nivel de involucramiento, compromiso y entrega (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003). Implica estar sometido constantemente a demandas emocionales y cognitivas (Ayuso, sf., Cárdenas y Pérez, sf; Napione, 2008).

Además de que tiene que realizar muchas actividades diferentes, y para la sobrecarga de trabajo que conlleva y el compromiso que se le exige es muy subvalorado socialmente y poco remunerado económicamente (UNESCO; 2005).

El peligro de la presencia de estrés laboral en los docentes es que puede acarrearle problemas de salud y poner en riesgo su rendimiento laboral afectando la calidad educativa, puesto que un profesor estresado y enfermo está menos motivado para desempeñar sus funciones adecuadamente. De tal manera que el tema de la salud en los docentes afecta no sólo al gremio si no a la sociedad en general.

Por estas razones desde hace años se ha incrementado el número de investigaciones interesadas en estudiar la relación entre las condiciones laborales del docente y el estrés.

Resalta un estudio exploratorio y comparativo sobre las condiciones de trabajo y salud docente coordinado por la UNESCO (2005) llevado a cabo en seis países de América Latina (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay). En él, aplicando entrevistas y cuestionarios de auto informe a profesores de los tres niveles de educación básica en escuelas públicas, se encontró que todos los países presentan un alta prevalencia de estrés laboral diagnosticado por un médico.

Ecuador presentó el porcentaje más alto con 48% mientras que México (donde el estudio se remitió sólo a profesores del estado de Guanajuato) reportó el porcentaje más bajo con un 27%.

En un estudio más profundo realizado posteriormente en el estado de Guanajuato con el objetivo de identificar las principales fuentes de estrés en profesores de los tres niveles de educación básica en escuelas públicas se reportó una prevalencia mucha más alta: 88% de los docentes sufren estrés laboral, de los cuáles el 54% lo padece en niveles de moderado a severo (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Prevalencias semejantes fueron encontradas en profesores de secundaria del estado de Chihuahua (75%) y en Guadalajara, donde el 80% de los profesores de primaria se encuentran afectados en alguna dimensión del síndrome de burnout (una consecuencia directa del estrés laboral crónico) (Ávila y Argelia, sf; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Los altos porcentajes de estrés laboral encontrados en estudios que fueron aplicados en diferentes contextos permiten observar que es un padecimiento común en este sector profesional.

## Factores desencadenantes de estrés en los docentes.

El estudio de los factores que generan estrés laboral es importante porque existe una relación recíproca entre condiciones de trabajo y salud: las condiciones de trabajo afectan la salud y la salud afecta la productividad de las personas.

Los modelos que se han presentado hasta ahora para entender los riesgos psicosociales en el trabajo, están abordados de manera general, pero para que sean realmente efectivos en la prevención deben ser adaptados a la realidad específica de cada ocupación, en nuestro caso el del colectivo docente. Por lo que es menester conocer cuáles son los factores particulares dentro de la profesión docente que la convierte en potencialmente estresante.

En una revisión sobre la literatura científica sobre hallazgos relacionados al estrés docente Jarvis (2002) concluye que no existe un consenso en su etiología así como tampoco en la metodología para abordarla. Lo cual es comprensible si se considera que, de acuerdo a los modelos explicados en la primera sección, el estrés laboral dependerá de una relación particular entre los recursos con los que cuente el colectivo y las demandas impuestas en su contexto de trabajo. Las condiciones

laborales son específicas no sólo para cada país y región sino incluso para cada centro educativo y variarán de acuerdo al nivel y modalidad educativa (si es un docente de nivel preescolar, primaria o secundaria; si es un docente en un centro escolar urbano o rural).

Dentro de las investigaciones consultadas en el presente estudio, la mayoría son de tipo exploratorio- descriptivo donde se han tratado de identificar las principales fuentes de estrés en los docentes de educación básica pública. Aunque se revisaron diferentes trabajos de investigación, cabe resaltar en particular, debido a su magnitud y a lo exhaustivo de su exploración, tres de ellos: El primero fue el comparativo sobre condiciones laborales y salud docente realizado en seis países de América Latina (Argentina, Chile, Uruguay, México, Ecuador y Perú) por la UNESCO (2005) mencionado anteriormente. Los otros dos, llevados a cabo por la European Trade Union Committee for Education (ETUCE), el primero en 16 países de la Unión Europea con el afán de conocer las fuentes de estrés en los docentes en 1999 y el segundo realizada en el 2011 a 4561 docentes de 30 países de Unión Europea y la EFTA, con el objetivo de evaluar y hacer un comparativo entre países sobre la situación laboral y el estrés en los docentes utilizando esta vez cuestionarios estandarizados y una metodología más rigurosa conformando así la base empírica más importante sobre los riesgos psicosociales de los docentes europeos.

A pesar de que no se pueden generalizar los resultados de estos estudios debido a que se realizaron en ciudades diferentes y se utilizó variada metodología, resaltan las similitudes de las realidades que viven los profesores de educación básica en los diversos contextos, lo que permite observar tendencias de estresores dentro de la profesión.

A continuación se presentan los factores desencadenantes de estrés laboral en los docentes que fueron constantemente reportados entre las investigaciones consultadas y se trata de realizar una breve descripción de cada uno de ellos, haciendo especial énfasis en el caso de los docentes mexicanos.

## Factores desencadenantes relacionados a las características organizacionales de la docencia (demandas del trabajo)

### -Sobrecarga de trabajo y falta de tiempo.

La sobrecarga de trabajo junto a la carencia de apoyo social y la falta de autonomía sobre las propias actividades laborales constituye el riesgo psicosocial principal que incide en el desarrollo del estrés laboral en el mundo, además de que es la mejor documentada al ser la fuente de estrés

más evidente (OMS, 2004). El caso de la profesión docente no es la excepción, pues si algo la caracteriza es la multiplicidad de actividades que ejerce y la falta de tiempo con la que se cuenta para lograrlo. La sobrecarga de trabajo es tan característica en la docencia que incluso se llega a asumir como algo inherente a la profesión (UNESCO, 2005).

Como fuente de estrés tiene una doble dimensión: una cuantitativa y una cualitativa. Desde el aspecto cuantitativo se refiere al exceso del volumen o magnitud de trabajo en relación al tiempo disponible para realizarlo (Napione, 2008).

El aspecto cualitativo hace alusión a la complejidad de las actividades; que exista una excesiva demanda en relación a los conocimientos y competencias profesionales con los que se cuenta (Napione, 2008).

Este factor implica entonces que las actividades laborales no son estresantes por sí mismas sino se convierten en una fuente de estrés cuando son muchas y /o complejas en relación a los recursos temporales y profesionales del trabajador (Napione, 2008; Manassero, 2003).

En el caso de la docencia, la sobrecarga de trabajo en la dimensión cuantitativa se expresa en las largas jornadas de trabajo y diversidad de actividades laborales que se tienen que realizar durante y fuera de éstas.

A pesar de que su función base es impartir clases, las actividades de la profesión docente no se limitan a ésta. Dentro de la lista de funciones que tienen que realizar los profesores se engloban las actividades relacionadas a la enseñanza propiamente dicha (preparación e impartición de clases y evaluación de tareas y exámenes); supervisión y vigilancia de los alumnos; atención personal y tutoría, reuniones con padres de familia, actualización profesional, actividades culturales del profesorado y realización de tareas administrativas y trámites burocráticos.

Al respecto, en México la jornada laboral de los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria es de 20 horas semanales, que es lo que cubre una plaza. En el caso de los docentes de secundaria técnica, dependiendo de la plaza que se ocupe puede ser de 12, 16, 19, 22 o 30 horas semanales (OIE). Sin embargo es muy frecuente que a nivel preescolar y primaria, con tal de mejorar sus ingresos económicos, los profesores cubran doble plaza, de tal manera que su jornada laboral corresponda a 40 horas semanales (UNESCO, 2005; OIE). Esto se confirma en la investigación realizada en Guanajuato, como parte de un estudio transcultural sobre condiciones laborales y

salud docente llevado a cabo en 5 países de América Latina coordinado por la UNESCO (2005), donde se indica que alrededor de la mitad de los profesores evaluados trabajan dos turnos (generalmente en dos escuelas diferentes) trabajando más de 40 horas semanales, y, que el 16% tienen un empleo adicional a la docencia. Lo que implica que la jornada laboral para la mayoría de los docentes es de por lo menos 8 horas diarias.

Sin embargo la problemática de la sobrecarga de trabajo en la docencia no se limita a sus largas jornadas laborales; si no que éstas son insuficientes para completar sus tareas, ya que después de trabajar en la escuela la mayoría de los profesores suelen llevar trabajo a casa (UNESCO, 2005; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003). Así lo demuestran los resultados del mismo estudio donde el 89% de los profesores indican tener de mediana a alta sobrecarga de trabajo extra laboral (UNESCO, 2005) Otro estudio sobre la prevalencia de *burnout* realizado con profesores de primaria en Guadalajara señala que el 60.5% de los docentes aseguran que el tiempo asignado para su labor no es suficiente para cumplirla, tanto porque son muchas actividades como porque continuamente surgen imprevistos (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Ambos estudios coinciden en que las actividades a las cuales se les invierten más tiempo fuera del horario de trabajo son la preparación de clases, elaboración de material didáctico y planeación de actividades extra programa (como actos cívicos, festivales etc.), seguidas de actividades como asesoría, observación de niños que requieren educación especial, revisión de tareas y exámenes de sus estudiantes, captura de calificaciones por internet (estadísticas escolares) y realización de talleres (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003; UNESCO, 2005).

La realización de tareas administrativas y el excesivo papeleo es otra actividad extra laboral citada continuamente como estresor ya que quita mucho tiempo (ETUCE, 1999; Ezpeleta, 1992; TALIS, 2008; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Por ejemplo, en el estudio TALIS (2009) se indica que en la mayoría de los 24 países estudiados (México incluido) uno de cada cuatro maestros pierde aproximadamente el 30% de tiempo de clase en tareas administrativas y que los profesores de secundaria en México desperdician aproximadamente 190 horas al año en dichas tareas.

Ezpeleta (1992) indica que en el caso de las escuelas argentinas los docentes deben de llenar aproximadamente 42 tipos de documentos, los que se dirigen sólo al propio centro educativo y los que se dirigen a las dependencias de administración.

Aunado a dichas actividades muchos docentes, ya sea por mera superación profesional y/o por avanzar en el programa de carrera magisterial, también continúan con sus estudios de posgrado o toman cursos de actualización para lo cual suelen ocupar sus fines de semana dado que el resto de la semana ya está ocupado por las actividades docentes antes mencionadas (la tarea; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Además las horas extra laborales invertidas en las tareas descritas, por supuesto, no son remuneradas económicamente por lo que el volumen de trabajo no sólo se percibe como excesivo con respecto a los recursos temporales disponibles sino con respecto al sueldo recibido, lo que representa en sí otra causa de estrés (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007)

En la realización de tareas docentes, dentro y fuera del horario laboral, también se debe tener en cuenta la cantidad de tiempo utilizada en el traslado de casa al centro escolar y de centro a centro (en el caso de los profesores que aplican la doble plaza que generalmente es en centros escolares diferentes). El estudio señala que en promedio los docentes gastan de 1 hora 25 minutos de viaje; sin embargo debido a las diferencias del contexto de cada centro el rango de traslado es tan grande que puede abarcar de 10 minutos hasta 8 horas, puesto que en algunos casos (sobre todo tratándose de maestros rurales) los docentes viven y trabajan en municipios diferentes; o en algunas ciudades el tráfico automovilístico representa un gasto mayor de tiempo (UNESCO, 2005).

Hasta aquí se han considerado la excesiva cantidad de actividades que tienen que realizar los docentes en el contexto de lo laboral. Sin embargo, no se puede hacer de lado el hecho de que el trabajo doméstico que tienen que realizar la mayoría de los docentes, aunque no es algo inherente a las características organizacionales de su profesión o a las condiciones laborales propiamente dichas, sí implica una carga de trabajo extra que se conjuga con las ya descritas. Existe un conflicto entre las responsabilidades del hogar y las del trabajo que en países donde impera la inequidad de género afecta principalmente a las mujeres, tanto, que se considera como uno de los mejores predictores de estrés laboral en mujeres trabajadoras de todos los sectores, ya que se les obliga jugar un doble papel el cual es difícil de balancear (OMS, 2008).

En el caso de los docentes en México casi el 70% de los profesores entrevistados en Guadalajara realizan actividades domésticas antes o después de su jornada de trabajo y alrededor del 21.3% ocupa parte de sus fines de semana para realizarlas. De los que realizan tareas domésticas, la mitad se encarga personalmente de ellas mientras que sólo alrededor del 20% recibe ayuda de

todos los miembros de su familia; cabe mencionar que la mayoría de los sujetos entrevistados en este estudio fueron maestras (80%). Por lo que los autores concluyen que aunque en la actualidad conforme aumenta la participación de la mujer en el campo laboral aumenta la participación de todos los miembros de la familia en las tareas domésticas, aún es la mujer la que toma la mayor parte de responsabilidad y frecuentemente sin el apoyo de los familiares (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003)

En Guanajuato, donde el 69% de su muestra son mujeres, se indica que el colectivo dedica en promedio 20 horas semanales al trabajo doméstico lo que correspondería prácticamente a otra jornada laboral (aunque de igual manera el rango es tan amplio que abarca de 1 a 67 horas semanales) (UNESCO, 2005).

Quiere decir que la mujer que trabaja como maestra y que mantiene su rol social dentro de casa cumple una jornada más allá de las horas dedicadas (ya sea uno o dos turnos) al trabajo volviéndola más vulnerable al incremento de sus niveles de estrés. De hecho Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) lo demostraron al encontrar que en su muestra analizada las maestras presentaron índices más altos de agotamiento emocional (dimensión corazón del síndrome burnout) que los maestros.

De tal manera que contando los promedios de la jornada laboral, tiempo de traslado y trabajo doméstico, los docentes tendrían un total de actividad de aproximadamente 14 horas diarias (UNESCO). Sin embargo, la cifra no hace justicia a lo que se ha expuesto anteriormente porque el estudio no contabilizó la cantidad de tiempo dedicada a las tareas en horario extra laboral que como ya se resaltó constituyen una fuente alta de sobrecarga de trabajo. La cifra varía de estudio en estudio sin embargo algunos autores señalan 15 horas semanales dedicadas a tareas extra laborales, como es el caso de los profesores de preescolar y primaria de Costa Rica (“Sobrecarga de trabajo y estrés aqueja a docentes costarricenses” artículo citado en noticias de la Universidad de Costa Rica), algunos otros autores señalan que en México los maestros de secundaria dedican entre 12 y 16 horas semanales (Ruiz, 2009).

Con la sobresaturación de actividades por realizar es evidente que en la profesión impera una falta de tiempo destinado para el descanso. Incluso en un estudio más profundo llevado a cabo en Guanajuato con profesores de los tres niveles de educación básica para identificar las principales

fuentes de estrés en esta población, se señala a la falta de tiempo para descansar como una de ellas (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Durante la jornada laboral la mitad de los profesores señalan no poder tomar descanso alguno y de la otra mitad, un 23% indica tener un descanso de 15 a 30 minutos (UNESCO; 2005). En el caso de primaria y preescolar, donde los niños cuentan con un receso diario de 30 minutos, podría pensarse que también implica un respiro para los profesores, pero es un error dado que muchos de ellos tienen que vigilar a los niños durante este tiempo; otros en cambio utilizan el momento para calificar tareas o exámenes (UNESCO, 2005). En el caso de los docentes de secundaria técnica su tiempo de receso es variable pues depende de que como estén organizados los horarios de las clases que imparten por lo que el tiempo con el que dispone entre clases puede variar de minutos a horas, tiempo que no necesariamente constituye un descanso pues los docentes aprovechan para terminar sus labores pendientes o incluso puede ser contraproducente al ser un receso forzado (UNESCO, 2005).

Los datos presentados implican que debido a la gran cantidad de actividades laborales que tienen que realizar pareciera que su profesión no tiene tiempos definidos para dejar de trabajar, no sólo abarca horas extras de lunes a viernes; si no que su trabajo invade su tiempo de descanso y su vida familiar incluso los fines de semana. La falta de una delimitación del puesto de trabajo, que no defina claramente las funciones a realizar además de cuándo se empieza y se deja de trabajar resulta igualmente estresante (García, *sf.*; OMS, 2004; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

El desequilibrio entre la carga de trabajo y el tiempo para realizarlo puede originar el descuido de los hábitos alimenticios, alterar la rutina cotidiana, alterar los ciclos de sueño, limitar la actividad social y familiar y limitar la realización de actividades deportivas, lo cual aumenta la vulnerabilidad al estrés al privar de factores de protección contra él (el apoyo social y el practicar ejercicio físico) (Ruiz, 2009; Napione, 2008; Manassero, 2003). Algunos autores proponen a la sobrecarga de trabajo como la causa fundamental del padecimiento del estrés docente y el desarrollo del agotamiento, dimensión característica del síndrome del burnout (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Además el grado de diversificación de las funciones laborales del docente y la falta de tiempo para realizarlas conlleva a que los profesores desarrollen la sensación de “abarcar mucho pero apretar poco”, sienten que no pueden cumplir correctamente con su trabajo dado que no pueden realizar

todas sus tareas de manera simultánea y otorgarles la dedicación adecuada, alterando su desempeño laboral y por ende la calidad del sistema educativo (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

#### *-Demandas relacionales y condiciones sociales en el trabajo.*

La docencia se fundamenta en el establecimiento de relaciones interpersonales. El trabajo de los maestros implica la interacción directa y continua con otras personas: primariamente con sus alumnos, quienes son los usuarios de sus servicios, pero también con sus colegas, sus superiores y con los padres de familia. El que su objeto de trabajo sean otras personas lo supone emocionalmente más demandante pues exige un mayor grado de responsabilidad e involucramiento (Napione, 2008; Manassero, 2003).

La literatura sobre estrés laboral suele mencionar que relacionarse con otros en el trabajo es fuente de satisfacción laboral; sin embargo, también señala que cuando las relaciones interpersonales son inadecuadas o conflictivas se transforman en una fuente principal de estrés (Napione, 2008). Por lo tanto una profesión que implica el establecimiento constante de nuevas y muy diversas relaciones coloca al profesor en una posición de riesgo mayor a padecer no sólo estrés laboral sino incluso el síndrome de burnout.

A continuación se desmenuzan las diferentes interacciones que el profesor tiene que establecer en el ejercicio de su profesión.

#### *-Relación con los alumnos.*

La función esencial de la docencia es la formación de ciudadanos a través de la transmisión de conocimientos y valores por medio de la utilización de diferentes técnicas y estrategias. Es una profesión de servicio, la interacción con los alumnos no sólo es un aspecto intrínseco de su trabajo si no que constituye su cimiento. Se les exige un contacto con estudiantes de diferentes edades y ritmos de aprendizaje que se espera experto, sensible, empático, paciente y útil con estudiantes de diferentes edades

En el marco de esta interacción, pueden surgir diferentes circunstancias que se convierten en estresores importantes para el profesorado. Por ejemplo, el 90% de los profesores de los tres niveles educativos consideran que el trabajo con el alumnado conlleva un grado importante de exigencia (UNESCO, 2005). En el estudio de Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), los profesores de los tres niveles de educación básica en Guanajuato identificaron las relaciones alumnos-

maestros como la segunda causa de estrés más importante; mientras que en otro sobre la prevalencia de burnout en profesores de una primaria del D.F el 42% reportó presentar altos niveles de estrés debido a dificultades con los alumnos (Cárdenas y Pérez, sf.).

Dentro de las dificultades que se presentan en la relación alumno-profesor que se identifican como principales generadores de estrés en los docentes se encuentran: problemas disciplinarios con los estudiantes, su carencia de motivación y sus problemas de aprendizaje (Napione, 2008; Manassero, 2003; ETUCE, 1999; UNESCO, 2005; Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999).

Se ha demostrado que los maestros experimentan estrés al tener que resolver problemas de conducta del alumnado (cuando es difícil controlar al grupo, cuando no paran de platicar). (Rodríguez, Oramas y Rodríguez 2007; Ávila y Argelia, sf., 2009; Lewis, 1999). Más del 80% de los 1117 docentes de secundaria estudiados en un estudio realizado en Chihuahua indican que el mantener la disciplina en clase les produce estrés (Ávila y Argelia, sf.); porcentaje que se replica en los docentes de los tres niveles educativos en el estudio de la UNESCO (2005) en Guanajuato donde el 79% identifica el comportamiento indisciplinado del grupo como principal factor de exigencia por parte de sus estudiantes.

De todas las actividades que comprende el docente, la implementación de medidas de control disciplinario es una de las más significativas. A diferencia de la creencia popular, no son los casos extremos (como confrontaciones directas con algún alumno problemático o violento) los que causan más estrés en los docentes si no las pequeñas pero repetitivas conductas distractoras en clase (Lewis, 1999). En diferentes países de la OCDE incluido México uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% del tiempo lectivo debido a problemas disciplinarios en el aula (TALIS, 2009). Se vuelve desgastante tratar de mantener continuamente el orden necesario en la clase para poder instruir los conocimientos, lo cual, es la meta de su trabajo. Sin olvidar que el profesor no sólo ejerce disciplina para poder impartir clase si no para mantenerse protegido del compromiso emocional que implicaría cualquier conflicto con los alumnos. También se tiene que tomar en cuenta que muchos padres están atentos al trato que reciben sus hijos en la escuela a través de los relatos cotidianos que estos les cuentan; el control disciplinario podría molestar a los padres y por lo tanto meter en problemas a los profesores con sus directivos, los cuales para evitar involucrar a la escuela en conflictos de este tipo impone su propio modelo de disciplina. De tal manera que se infiere que el aplicar control disciplinario se puede volver estresante debido a que los profesores deben tener en mente no sólo a los niños sino también a sus padres y a los

directivos (Ezpeleta, 1992). Los profesores deben encontrar una forma de negociar entre los deseos de disciplinar de acuerdo al modelo educativo que les parezca más eficaz y el que le exige la institución (Lewis, 1999).

Otro factor que se ha identificado concerniente al comportamiento de los alumnos como generador de estrés en los docentes es la desmotivación estudiantil (ETUCE, 1999; Manassero, 2003; Sandoval,). Esta fuente es importante porque incide directamente en el logro de las metas laborales y por lo tanto en la satisfacción laboral del profesorado: ¿cómo logrará que los alumnos aprendan los temas de currículo, si a estos no les interesa?

Manassero (2003) señala que este factor como riesgo psicosocial para el desarrollo del estrés laboral e incluso burnout, puede ser modulada, al menos en parte, por ciertas expectativas con las que cuentan algunos profesores (sobre todo los profesores noveles) respecto a la posición de los estudiantes. Por ejemplo, existe la suposición de que los estudiantes están motivados y dispuestos por aprender y que por lo tanto recibirán su enseñanza. Sin embargo la realidad les muestra que suelen trabajar con individuos que quizá no quieran trabajar con él ni aceptan beneficiarse con sus conocimientos y servicio.

Otra fuente de estrés respecto a la relación con los alumnos, tiene que ver con el excesivo número de alumnos por aula. Ya Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007) la mencionan como dentro de las primeras fuentes de estrés en los profesores.

El trabajar con grupos numerosos genera dificultades en un doble sentido: por una parte el trabajar supone una sobrecarga de trabajo en sí misma (más tareas y exámenes que calificar; más papeleo que llenar, etc.) y por otra atender a una gran cantidad de alumnos no permite dedicarles suficiente atención a cada uno. Esto ocurre en diferentes países (Sevilla y Villanueva, 2000; ETUCE, 1999; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

En su estudio Panorama de la Educación 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) señala un promedio de 23 alumnos por clase en educación primaria. En México el promedio de alumnos por clase a nivel primaria es de 28; sin embargo en algunos estudios muchos profesores trabajan doble turno por lo que se duplicaría la cantidad de alumnos a atender. Aunque se reporta que el atender grupos numerosos es fuente de estrés en docentes de los tres niveles de educación básica en México (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007), las consecuencias de esta situación se agudizan y se tornan más evidentes a nivel de secundaria.

Los docentes de secundaria atienden a un promedio de 40 alumnos por grupo, casi el doble de los profesores de primaria; sin embargo, debido a sus particularidades laborales atienden varios grupos (ya sea impartiendo la misma o diferentes asignaturas, en el mismo o diferentes escuelas) lo que se considera una tasa muy alta. La cantidad total de alumnos con los que trabaja un profesor de secundaria depende del número de horas contratadas. Sandoval (2001) indica que un profesor de secundaria de tiempo completo puede llegar a atender de 350 hasta 700 alumnos.

En tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo (los buenos y malos estudiantes): la gran cantidad de alumnos a atender a la vez limita la aplicación de los enfoques pedagógicos centrados en la mayor participación del alumno en la construcción del conocimiento propuestos en los programas de estudio. De tal manera que implica un obstáculo más en el cumplimiento de sus objetivos laborales. (Sandoval, 2001; Fuentes, sf.; Sevilla y Villanueva, 2000).

En relación a este punto, otra preocupación expresada por los docentes se refiere a la atención que tienen que proporcionar a una gran diversidad y heterogeneidad de alumnos, consecuencia de una sobresaturación de aulas y de la integración de alumnos con necesidades especiales. En España, en dos estudios (uno cualitativo y otro cuantitativo) con profesores de educación básica, los resultados señalaron que se le exige al profesor tener en cuenta las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno, sin embargo dentro de la cantidad de alumnos con los que trabajan se encuentran desde niños que por causas socio familiares o culturales presentan dificultades para aprender (alumnos con disfunciones familiares, problemas de violencia, de procedencias diferentes) hasta alumnos con necesidades de educación especial debido a alteraciones psicomotoras y trastornos del desarrollo, pasando por los alumnos superdotados (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999; Sevillay Villanueva, 2000). Sobre todo la integración de los alumnos con necesidades especiales en las aulas resulta estresante en el caso de los docentes mexicanos (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007)

La tensión que les genera no proviene de la heterogeneidad en sí misma, que incluso algunos profesores ven enriquecedoras, si no de la impotencia de no contar con los conocimientos y medios necesarios para poder atender adecuadamente a cada uno de ellos. La cantidad de alumnos que tiene que atender, los conocimientos insuficientes para atender particularmente a los alumnos con necesidades educativas especiales y la carencia de apoyo por parte de especialistas que les proporcionen orientación en los centros educativos es el origen del estrés,

por lo tanto en este aspecto la falta de recursos para afrontar semejante demanda es la generadora principal de tensiones (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999; Sevillay Villanueva, 2000).

En la relación alumno-profesor también se generan estresores que no tienen que ver tanto con la obstaculización del proceso de enseñanza –aprendizaje si no con la demanda propiamente emocional, muchas veces inevitable, que surge de la interacción interpersonal constante. La convivencia y trabajo continuo junto con la enorme responsabilidad social que carga la profesión permite que los profesores perciban las múltiples problemáticas que aquejan a los alumnos lo que se puede convertir en una fuente de estrés cuando los docentes se involucran demasiado en ellas (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Muchas de estas problemáticas provienen del entorno socioeconómico y se escapan del control de los profesores: abandono de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo/drogadicción y pobreza (UNESCO, 2005)

Los datos expuestos hasta ahora sugieren que a los docentes les interesa cumplir con los objetivos de su trabajo, se preocupan por el aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007), pero tienen que lidiar con ciertas circunstancias en su relación con los alumnos que dificulta dicho objetivo. Algunas dificultades surgen de la interacción misma (disciplina, motivación), otras pertenecen a ámbitos que se escapan del control de los docentes (el número de alumnos por aula, las condiciones socioeconómicas que afectan la vida de los estudiantes) pero llegan a sobrepasar los recursos profesionales y emocionales con los que cuentan los docentes.

#### *-Relación con los compañeros*

En este apartado los resultados son ambiguos y se muestran diferencias entre estudios. En algunos estudios se señala que aunque efectivamente existen algunos conflictos entre compañeros ocurren en porcentajes pequeños de la población estudiada y que en general las relaciones entre compañeros en las escuelas se caracterizan por la existencia de cooperación, solidaridad, respeto, comunicación y cordialidad: los docentes realizan tareas en equipo, disponen de apoyo mutuo en situaciones difíciles, cuentan con amigos dentro de sus colegas y comparten actividades sociales (UNESCO, 2005; Sevilla y Villanueva, 2000).

En cambio otros estudios reportan la rivalidad entre grupos docentes y la falta de apoyo entre colegas como importantes fuentes de estrés laboral (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007, ETUCE, 1999).

Sevilla y Villanueva (2000) en su estudio con población española señala que las causas de los conflictos entre colegas maestros suelen ser las mismas que aparecen en la población general propias de la convivencia diaria (envidias, celos, chismes, diferencias en ideologías, la mala comunicación entre el personal que pudiera dificultar la interacción en actividades en equipo que implican al colectivo docente, etc.).

Resulta importante resaltar el hecho de que en México aunque las relaciones de cooperación entre maestros parecen predominar en los niveles preescolar, primaria y telesecundarias. En las secundarias técnicas la mitad de los docentes puntualizaron que no les era posible entablar una relación de esa naturaleza (UNESCO, 2005)

Se puede inferir que se debe a una serie de aspectos que caracterizan a los docentes de secundaria y los distingue de los de primaria y preescolar. El primero es que existe una gran heterogeneidad entre profesores; dentro de una misma escuela los profesores se distinguen por especialidad y por formación profesional de origen (egresados de instituciones de educación superior diferentes a las normales u “universitarios” contra normalistas) lo que genera que dentro del mismo centro educativo coexistan diferentes perfiles profesionales que en general no se mezclan entre sí. Los “universitarios no quieren identificarse con los normalistas puesto que buscan seguir sintiéndose vinculados al mundo universitario; mientras que a los normalistas les parece que los “universitarios” carecen de los conocimientos pedagógicos, “no saben enseñar”. Aunado a los conflictos de identificación entre colegas, las condiciones de contratación de los maestros de secundaria (por horas) fomenta también el aislamiento pues tienen distribuidas sus horas de tal manera que mayoría de las veces no permite el trabajo en equipo ni tener espacios de discusión colectiva (Sandoval, 2001).

#### *-Relación con los superiores*

Los conflictos que surgen con sus superiores, especialmente con los directivos generan estrés en los docentes así lo identifican la ETUCE (1999); Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007 Ávila y Argelia (sf). Estos últimos reportan que el 75% de los profesores de Chihuahua consideran que la interacción con su director les genera estrés debido a que existe una mala relación, los directivos ejercen una supervisión y evaluación excesiva, les obligan a hacer cosas con las que no se está de acuerdo, y no existe un suficiente reconocimiento por parte de este.

En América Latina, los 6 países evaluados, a excepción de Uruguay, por la UNESCO (2005) coinciden en tener una satisfacción relativamente baja con sus superiores (los rangos van de México con 34% de los docentes altamente satisfechos a Ecuador con sólo un 10%).

Los datos de Sevilla y Villanueva en España (2000) son menos pesimistas, pues aunque ocurren tensiones personales y enfrentamientos debido a diferencias de opinión, es más frecuente que los profesores y sus directivos presenten consenso, por lo que la mayoría de los profesores están satisfechos con la relación con sus directivos.

La existencia de conflictos en la interacción del maestro con su director se origina frecuentemente por una dirección con un estilo de liderazgo autoritario o al contrario por una supervisión desconsiderada que no proporciona apoyo ni orientación.

En el caso de una supervisión autoritaria, el director ejerce un control excesivo, y se entromete constantemente en el trabajo del docente y da un margen limitado a la autonomía laboral del docente.

Al respecto, se sabe que las pocas posibilidades de tomar decisiones y ejercer control sobre las actividades, es decir, ejercer autonomía sobre el propio trabajo es un elemento muy estresante en el contexto laboral. Cuanto mayor sea el control que el trabajador tenga sobre las actividades que le corresponden y la manera en que las realiza, así como mayor sea el grado de su participación en las decisiones que afecten sobre su actividad menor será la probabilidad de sufrir estrés (OMS, 2004). De tal manera que una jerarquía muy rígida, una dirección que controle excesivamente la actividad del docente y no lo permita decidir propiciará más estrés laboral.

Este tipo de supervisión no sólo genera estrés por la restricción de autonomía si no por el conflicto que genera en el docente al obligarlo muchas veces a hacer cosas con las que no está de acuerdo (por ejemplo poner en práctica algún modelo pedagógico o una estrategia disciplinaria que no considera pertinente). Como evidencia en un estudio etnográfico en Argentina los docentes respondieron que la principal razón por la que hacen las cosas de la manera en que no creen es porque su criterio profesional para realizar y resolver los problemas que ocurren en su trabajo no es tomado en cuenta y terminan haciendo las cosas aunque no estén de acuerdo “porque así lo quiere el director o la inspectora” (Ezpeleta, 1992).

En el caso de una supervisión desconsiderada, el director no proporciona apoyo ni asesoría suficiente, es decir, no es capaz de orientar al profesor en caso de dudas y conflictos en su trabajo además de que carece de procedimientos definidos para resolver problemas. Cuando un profesor tiene un conflicto no sabe con quién acudir porque el director no le resuelve sus dudas, resulta inútil o indiferente por lo que queda aislado con su problema.

En el estudio de la UNESCO (2005), en México, el 95% de los docentes pueden acceder sin dificultad a su director; el 92% señala que mantienen relaciones cordiales con las autoridades. La mayoría de los directores entrevistados manifiestan utilizar el diálogo y el consenso para la resolución de conflictos. Sin embargo el 38% sienten que la supervisión carece de un sentido de apoyo y asesoría para su trabajo y sólo el 34% considera estar satisfecho con su director. La mitad de los docentes sienten que sus directivos no aplican con equidad los estímulos y sanciones. Es decir, parece que se puede mantener una buena relación interpersonal con su director pero en cuanto a su tarea y función resulta obsoleta para el profesor.

Se concluye que aunque los docentes pueden mantener relaciones cordiales con sus superiores frecuentemente ocurren conflictos que dependerán del tipo de liderazgo que ejerza el director (si es autoritario o democrático) lo que generará estrés a los docentes.

#### *-Relación con los padres de familia*

Aunque los padres de familia son agentes externos a la escuela también son corresponsables de la formación de los alumnos. Por ello establecer una sana y productiva relación de colaboración entre los maestros y los padres resulta fundamental para un buen rendimiento académico y una adecuada formación de los estudiantes. De hecho se sabe que los alumnos se desempeñan mejor cuando los maestros y los padres unen esfuerzos y se mantienen comunicados e involucrados en pro del progreso académico del alumno (Prakke, van Peet y van der Wolf, 2007).

Las vías de participación de los padres de familia en los asuntos educativos pueden ser a través de los consejos escolares o más frecuentemente mediante reuniones con los profesores o tutores de sus hijos. Es sobre este terreno donde la interacción resulta problemática más que colaborativa generando insatisfacción para ambas partes (Sevilla y Villanueva, 2000).

Existen datos que confirman que a los profesores les estresa tener que organizar reuniones y relacionarse con los padres de familia. Así como la falta de respaldo de estos en asuntos de

disciplina (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; ETUCE, 1999; Ávila y Argelia, sf). La UNESCO (2005) reporta en México que el 84% de los docentes les es demandante la falta de cooperación de los padres y tutores mientras que el 41% percibe que su trabajo no es valorado por los padres de familia.

Los conflictos que pueden surgir en la interacción entre los profesores y los padres de familia pueden deberse a una gran pasividad y falta de interés de muchos padres sobre la educación de su hijo o al revés, por un exceso en el involucramiento y participación en ella (Sevilla y Villanueva, 2000). Los contenidos en los encuentros estresantes suelen estar relacionados al comportamiento en el aula o al logro académico de los alumnos (Ullrich, Lambert, O'Donell, y McCarthy, sf).

En Investigaciones con profesores de Holanda y Estado Unidos, se describió una tipología de padres que consideraban más desafiantes y estresantes. Los que puntuaron más alto fueron los padres sobreprotectores, los padres poco cooperativos, los padres insatisfechos y los padres negligentes (Prakke, van Peet y van der Wolf, 2007; Ullrich, Lambert, O'Donell, y McCarthy, sf). Además Ullrich, Lambert, O'Donell, y McCarthy (sf) señalan que existe una tendencia por países, por ejemplo en Holanda y Hong Kong los profesores reportan como más estresantes a los padres sobreprotectores y en Rusia, Estados Unidos, Italia e India los más estresantes son los poco cooperativos. La tipología se describe a continuación:

-Padre sobreprotector: Se encuentra excesivamente preocupado e involucrado con la educación de su hijo y su progreso académico. Quiere tomar control sobre todo lo que tenga que ver con el niño y trata de protegerlo de todos los peligros posibles en la escuela. Presenta expectativas poco realistas sobre el profesor, es muy demandante y suele oponerse al profesor. Piensan que no es posible que su hijo sea el que esté haciendo mal las cosas si el niño tiene un problema disciplinario o un bajo rendimiento académico.

-Padre poco cooperativo: Es el padre que se compromete y acuerda contribuir con la educación del niño, supervisar sus tareas, promete que ayudará al niño en casa pero no lo hace. No asumen su responsabilidad.

-Padre insatisfecho: Es el padre que piensa que el docente es un mal maestro, duda y cuestiona su capacidad, le imputa poco profesionalismo y suele amenazar en quejarse y acusarlo con sus superiores. Culpa a profesor.

-Padre negligente: Este padre es el que no tiene casi noticia alguna acerca de su hijo, se nota el abandono.

La investigación de Ullrich, Lambert, O'Donnell, y McCarthy (sf) también reporta que las conductas parentales más desafiantes son las de culpar, conductas agresivas, el cuestionamiento, la oposición, las expectativas poco realistas, que se desafíe la propia percepción de los docentes de que están realizando un buen trabajo y al mismo tiempo se les acuse de hacerlo mal. Los profesores indican que estas conductas les son difíciles y estresantes porque propician a que no se llegue a ningún resultado, sólo son frustrantes, además que les hacen sentir una falta de apoyo por parte de los padres de familia.

Otra tendencia común entre los padres es que conforme sus hijos tengan un buen desempeño académico, estos no cuestionan la capacidad del profesor, sin embargo cuando existen fracasos en el rendimiento, los padres suelen culpar al profesor. Los padres tienden a juzgar la preparación y la capacidad del profesor de acuerdo a los resultados académicos de sus hijos y sobre todo por el número de asignaturas reprobadas (Napione, 2008)

En cuanto a las estrategias que aplican para afrontar los conflictos con los padres informan el pedir apoyo a la administración, escuchar y tratar de estar calmado y tratar de no tomárselo personal.

Los conflictos con los padres de familia generan estrés en los maestros lo que los hace presentar sentimientos negativos hacia los padres, frustración al tener que trabajar con ellos y pérdida de la satisfacción con la enseñanza. El fallo en establecer una relación colaborativa entre padres y profesores disminuye la calidad de aprendizaje de los alumnos (Prakke, van Peet y van der Wolf, 2007).

La información parece indicar entonces que los conflictos entre estos dos agentes surgen de una difusa delimitación de las funciones de cada uno y de los diferentes significados que cada uno le atribuye al papel del otro. Por lo que sería necesario delimitar y establecer claramente hasta qué punto llega la responsabilidad de cada uno en la educación del alumnado.

#### Falta de apoyo social

Las relaciones interpersonales dentro del trabajo, anteriormente descritas presentan una doble valencia: pueden ser generadoras de estrés pero también pueden conformar fuentes de apoyo que protejan precisamente contra el estrés laboral (Manassero, 2003; Napione, 2008).

El apoyo social tienen dos dimensiones principales: el apoyo emocional que se refiere a la escucha, confianza y afecto proporcionado por otras personas; y el apoyo instrumental referido al esfuerzo, tiempo y/o dinero que otras personas prestan para sacar adelante el trabajo (Manassero, 2003; Napione, 2008).

El apoyo social se considera como una variable moduladora de la presencia del estrés, es decir la carencia de apoyo no causa directamente estrés (aunque algunos estudios así lo identifiquen) si no que aumenta la vulnerabilidad de la persona a otras fuentes, además de que interviene en la intensidad del estrés experimentado.

En cambio el contar con apoyo social produce efectos positivos conformando un amortiguador ante el estrés. Puede actuar al reducir o eliminar el estresor. Por ejemplo, el contar con una buena red de apoyo social en el trabajo elimina a las relaciones interpersonales como factor estresante; o el tener el apoyo instrumental de los colegas permite que se realice el trabajo de forma cooperativa de manera que la sobrecarga disminuya. Puede influir sobre la adopción de estrategias de afrontamiento, por ejemplo el contar con el apoyo de los superiores ayuda al docente a la resolución de conflictos al resolver sus dudas o el consejo de un colega le muestra una posible solución a su problema. El tener el respaldo de otras personas mejora el estado de ánimo y motivación al percatarse que no se está solo (Manassero, 2003).

El apoyo disminuye la sensación de aislamiento que genera el padecer estrés laboral y burnout.

Por el contrario carecer de apoyo social se concibe como altamente estresante, pues agudiza la sintomatología generada por otros estresores. Incluso la OMS (2004) indica el escaso apoyo social como una de las características de los trabajos más estresantes.

La falta de apoyo social es algo que se vive comúnmente en la profesión docente. La falta de apoyo de los maestros colegas y falta de apoyo por parte del personal directivo, se concibe como un estresor (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; ETUCE, 1999).

El exceso de demandas laborales en conjunción con los problemas que pueden surgir en sus relaciones interpersonales descritas anteriormente conlleva a que los profesores no se sientan apoyados ante las exigencias de su profesión.

Sin embargo en otros datos como los de la UNESCO (2005), los seis países latinoamericanos informan mantener relaciones laborales cooperativas y apoyo ante situaciones difíciles por parte

de su equipo de trabajo, especialmente de sus colegas maestros. De hecho estos últimos constituyen la principal fuente de satisfacción laboral en el plano de las relaciones sociales, aunque no reportan lo mismo de sus superiores donde menos de la mitad se sienten satisfechos con ellos puesto que resultan insuficientes cuanto a la proporción de apoyo instrumental. Datos parecidos describen Sevilla y Villanueva (2000), donde los profesores españoles señalaron tener relaciones más satisfactorias con sus compañeros que con sus superiores.

Cabe mencionar que existen condiciones laborales específicas que vuelven más vulnerables a los docentes a la carencia de apoyo social por parte de compañeros y superiores, como el caso del maestro rural donde muchas veces son el único personal en el centro escolar. Debido a sus condiciones, viven y laboran en un aislamiento geográfico, social y técnico. Muchas veces sus condiciones de lejanía provocan que las visitas de superiores sean muy esporádicas privándolos del apoyo instrumental (Ezpeleta, 1992).

También se encuentra el caso de los maestros de secundaria, los cuales presentan un aislamiento profesional más marcado que el resto de los profesores de educación básica. Los jefes de enseñanza, puesto que se encarga de orientar a los profesores por especialidad, se presentan una vez al año o a veces hasta menos en las escuelas por lo que representan un nulo apoyo pedagógico. Bajo estas condiciones los profesores se las arreglan para resolver sus dudas y desarrollar su labor. Aquí el aislamiento no sólo es con sus superiores si no también respecto a sus colegas, puesto que sus horas de contratación están repartidas entre diferentes grupos y escuelas y todas las realizan frente al grupo por lo que tienen pocas oportunidades de establecer relaciones sólidas con sus compañeros, lo que promueve a su vez el trabajo individual y el aislamiento. El maestro solo resuelve sus problemas laborales de acuerdo a su propio criterio (Sandoval, 2001).

El apoyo entre compañeros y con miembros de los equipos directivos es un factor fundamental para la salud. Un buen clima informal con algunas reuniones más formales puede ser aconsejable para crear un ambiente de confianza mutua.

#### *Falta de reconocimiento y valorización social*

La falta de reconocimiento y la poca valoración hacia la profesión docente aparece recurrentemente como generador de estrés en todas las fuentes consultadas.

Es preocupante puesto que la literatura coincide en que la satisfacción en el trabajo, el éxito económico y el reconocimiento de los demás es lo menos que se espera obtener de un empleo,

aspectos que no suelen suceder en el caso de la docencia (García, sf.; Napione, 2008; Manassero, 2003 ).

A través de los estudios, la gran mayoría de los docentes perciben que no son lo suficientemente valorados ni reconocidos por sus logros por su entorno inmediato (superiores, colegas y alumnos) ni por la sociedad.

En Europa, los profesores de los 16 países de la Unión Europea señalaron el poco reconocimiento de su profesión como estresante (ETUCE, 1999); fuente que se repite en el estudio llevado por la misma instancia en el 2011, donde en el comparativo destacaron que Italia, Dinamarca y Hungría reportan la menor retroalimentación en el trabajo mientras que Rumanía la más alta (ETUCE, 2011).

Los resultados arrojados por la Teaching and Learning International Survey (TALIS) en 24 países incluido México indica que alrededor del 75% de los profesores consideran que no reciben reconocimiento ni retroalimentación por los logros en su trabajo ni por ser más innovadores en él. En promedio, el 13% de los profesores encuestados reportan no haber recibido nunca ninguna valoración ni retroalimentación por su trabajo (TALIS, 2009).

En los 6 países de América Latina evaluados los resultados son consistentes: aunque un importante porcentaje de docentes piensa que su trabajo es valorado por padres de familia (Argentina tienen el menor porcentaje con 58%, mientras que Uruguay tiene el más alto con el 79%), la gran mayoría consideran que su trabajo tiene poca valoración social (los porcentajes van de 81% a 68%, de Uruguay y México respectivamente) (UNESCO, 2005).

En el caso de México, el 33% de los profesores reconoce que en su trabajo no reciben halagos ni reconocimiento de los demás; el 26% señala que les falta estímulo para asumir responsabilidades; el 42% piensa que su trabajo no es valorado por los padres de familia; y a pesar de que todos creen que su trabajo es de una gran importancia a nivel social, el 68% percibe que la sociedad no valora su trabajo (UNESCO, 2005). Así también en el estudio de Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), los docentes identificaron el decreciente respeto de la sociedad hacia la profesión dentro de las primeras 20 causas de estrés laboral.

El profesor, como cualquier otro profesional, necesita saber y discutir acerca de la funcionalidad y pertinencia de su trabajo y sus resultados, tanto que el 79% de los profesores concuerda que el recibir retroalimentación positiva les ayuda desarrollar su trabajo.

El reconocimiento público acompañado de retroalimentación positiva por parte de los colegas y sobretodo de los superiores cuando el trabajo ha sido bien hecho aumenta la sensación de autoeficacia del profesor. Además los profesores que reciben una valoración positiva implementan cambios positivos en su enseñanza, es decir, ese reconocimiento promueve el uso de estrategias de enseñanza innovadoras y más eficaces lo que es una prioridad en muchas escuelas actualmente.

Por lo tanto, dicho incremento no sólo impacta en el bienestar del docente, si no que existe una relación con el desempeño estudiantil. Está comprobado que un profesor con una mayor sensación de autoeficacia está más motivado y comprometido con su labor lo que se traduce a su vez en una mejora del desempeño de los estudiantes (TALIS, 2009).

El ser reconocido, impacta en la motivación para realizar el trabajo; aunque el reconocimiento de otros no sea el principal motivo para ejercer una profesión los resultados señalan que la mera vocación no basta.

Napione (2008) alude al modelo de esfuerzo-compensaciones para explicar el estrés en relación a este aspecto. El estrés deviene en el hecho de que existe un desequilibrio no sólo entre demandas y recursos del profesor como se ha puntualizado en apartados anteriores, si no entre el nivel de esfuerzo y las compensaciones obtenidas. Todas las personas invierten un esfuerzo en alguna actividad en función de las recompensas que se obtienen. Dicha recompensas pueden ser de tipo monetario, pero también de tipo social como el reconocimiento y el prestigio, el cumplimiento de las expectativas etc. (un trabajo necesita ser reconocido y no sólo a nivel monetario). De tal manera que un trabajador puede ser capaz de mantener una alta carga de trabajo esperando a que llegue un aumento, una promoción o prestigio.

En el caso de los docentes, como ya se ha detallado, la sobrecarga de trabajo inherente a la profesión y las expectativas que carga sobre sí son muy grandes, mientras que se le retribuye muy poco tanto a nivel económico como en el reconocimiento social. Esta situación genera estrés, falta de motivación y desencanto por su profesión (García, sf.).

El reconocimiento por parte de los padres es importante. Al respecto, García (sf) menciona que es común que cuando los alumnos obtienen éxito en la escuela se le atribuya a las cualidades del niño, pero cuando existen fracasos se le atribuyen al profesor. Es decir, parece existir una continua valoración pero de forma negativa y poca valoración positiva hacia la profesión.

A nivel social, la UNESCO (2005) sugiere que la falta de reconocimiento y mayor consideración sobre las condiciones del maestro se debe a que la docencia se le ha visto por largo tiempo como una profesión en la cual con la vocación bastaba, como si se tratara de un mero servicio social y no como profesión que requiere de remuneraciones adecuadas como cualquier otra.

Además, a través del tiempo se han generado una serie de fenómenos a los que se deben la afectación de los profesores en términos de sus ingresos económicos así como en su nivel de estatus social. Ha existido un cambio de prestigio a través de los años. Se señala que hasta los 50's la concepción del maestro era de formador de identidades nacionales; se reconocía al profesor como alguien con un estatus social y un nivel cultural elevado. Era la figura que poseía un saber, y además tenía la cualidad de vocación y abnegación (Díaz E Inclán, 2001, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", citado en Daroch, "Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente", tesis para obtener el grado de Socióloga, 2012, Universidad de Chile).

Se ha postulado que el cambio en la valoración de la profesión en América Latina se debió a reformas educativas, donde ha habido un cambio en las funciones del profesor. Reformas educativas vinculadas a reformas económicas tendientes a la tecnificación de la mano de obra y al desprecio del intelectualismo/humanismo. Ante estas modificaciones, el maestro "a la antigua" aquél que era un referente por su cultura y por poseer un conocimiento amplio, quedó obsoleto ante las necesidades de convertirlo en un operador de programas técnicos.

Conforme las reformas educativas de los años noventa se fueron implementando, quedó claro que el nuevo paradigma era hacer no sólo maestros operadores de programas y conductas, sino que se abrió la posibilidad de que las nuevas tecnologías suplantaran la labor del maestro, al considerarla "fácil", obsoleta o inútil. Este maestro operador de programas maquinistas y rutinarios no sólo perdió la capacidad crítica de lo que enseñaba, sino que a la par se vio obligado a actualizarse en tecnologías que desconocía (un factor estresor en sí) y no contar con un respaldo social que lo valorara (Díaz E Inclán, 2001, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de

proyectos ajenos”, citado en Daroch, “Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente”, tesis para obtener el grado de Socióloga, 2012, Universidad de Chile).

Actualmente parece que la educación está centrada en la obtención de resultados académicos inmediatos; el desempeñarse exitosamente en exámenes y evaluaciones, sin importar que no exista un aprendizaje verdadero, sólo una exhibición vacía de rendimiento académico.

Lo que provoca una devaluación de la función educativa del profesor, dado que parece ya no encargarse de la formación de ciudadanos, sino que ahora su función parece una actividad técnica que consiste en la determinación de objetivos, ejecución de prácticas apegándose a pautas pedagógicas determinadas y rutinarias y evaluación de resultados. Dicha tecnificación de su labor, le quita intelectualidad pues deja de problematizarse para volverse ejecutor de programas educativos preestablecidos que ni siquiera fueron desarrollados por él (Esteve, 1994, “El malestar Docente” citado en Daroch, “Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente”, tesis para obtener el grado de Socióloga, 2012, Universidad de Chile).

Aunado a esto, los bajos ingresos que se asocian a la profesión se considera también como una forma indirecta de indicar que no es lo suficientemente valiosa como para obtener ingresos más altos (El Sahili, 2010).

En el caso de México, se tiene una fuente extra de desvalorización: El SNTE fue parte del PRI y de la estructura política, esa incrustación en el sistema político no desapareció ni al salirse del PRI ni con el PAN, es más de hecho se regionalizó lo político haciendo que la sociedad vea al sindicato de maestros como un ente al cual no le preocupa la educación sino las cuotas sindicales, de ahí que se considere que el maestro no tiene prestigio, sino que sólo busca "hueso".

El poco valor que la sociedad otorga a la labor docente afecta de sobre manera su motivación y autoestima del profesorado, además que se relaciona con el sentido que se le da su trabajo (“¿para qué?”, ¿qué sentido tiene mi trabajo?). La falta de sentido de la propia profesión deviene en estrés, poca satisfacción con la vida, insatisfacción laboral, con intenciones de dejar el empleo y desilusión por su profesión (García, sf; ETUCE, 2011).

## Factores desencadenantes relacionados al Contexto laboral.

### -Entorno físico y equipo de trabajo.

A pesar de que las condiciones físicas de las escuelas de educación pública dependen de la inversión gubernamental, la cual es variable por país, diversos países atribuyen consistentemente a condiciones materiales precarias la experimentación de estrés por parte del profesorado.

Profesores de la Unión Europea (ETUCE, 1999) y profesores mexicanos señalan como estresante la carencia de recursos indispensables para enseñar y la existencia de malas condiciones laborales, entendidas como infraestructura y acondicionamiento de los espacios escolares (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Datos de distintas regiones de América Latina provenientes del estudio de la UNESCO (2005) reportan que los profesores de los 6 países encuestados consideran que los recursos materiales con los que cuentan en los centros escolares son insuficientes (Perú indica el mayor grado de insuficiencia con 96% y México el menor con 71%). Dentro de los materiales disponibles entre el 30% (México) y el 48% (Perú) de los profesores considera que no es pertinente para los objetivos de enseñanza, por lo que, entre un 32 % (Perú) y un 83% (Argentina) de los docentes terminan aportando el material de su propio bolsillo.

En México, las cifras sobre las condiciones de infraestructura con las que cuentan las primarias y secundarias a nivel nacional informan que el 75% total de las primarias sólo cuentan con biblioteca y carecen de laboratorio de cómputos, sala de profesores, sala de actividades artísticas y salón para profesores. A nivel de secundaria sólo el 59.6%, el 54.9% y el 57% de las escuelas cuentan con salón de cómputo, laboratorio de física, química y biología y biblioteca respectivamente (INEE, 2007).

La descripción general de las condiciones físicas más frecuente encontradas en escuelas de Guanajuato aunque no son cifras representativas de todo el país junto a las cifras nacionales, aporta indicios de posibles problemas a los que se pueden afrontar los maestros en su entorno laboral.

En el estudio de la UNESCO (2005), en Guanajuato, las condiciones de infraestructura fueron valoradas globalmente como regulares o buenas. Los principales problemas encontrados se refieren a la falta de espacios exclusivos para maestros (baños, salas de profesores, vestidores), fallas de instalaciones eléctricas en diferentes centros y techos deteriorados (grietas, goteras, manchas de humedad y escaso mantenimiento). En preescolar, la preocupación gira entorno a la reparación de aulas y áreas de juego deteriorados que representen un peligro para los niños. En primaria, el arreglo de techos y salones, además de la necesidad de acopiar más mobiliarios. Mientras que en secundaria las carencias se refieren a talleres, laboratorios, canchas y auditorios.

Respecto a los recursos materiales con los que cuentan los profesores, resulta insuficiente (70%) y además poco pertinente para poder realizar sus funciones (30%). Por lo que la mayoría tiene que ser provisto por el propio profesor (52%) y en menor medida por los padres de familia (21%).

Sólo algunas escuelas cuentan con bibliotecas y recursos electrónicos (computadoras, proyectores televisores). Sólo los grupos de 5° y 6° de primaria cuentan con los pizarrones interactivos del programa enciclomedia, por lo que es frecuente que directores busquen la forma de acopiar material audiovisual.

La manera en que las condiciones materiales del centro escolar se convierten en estresores para el profesorado se expresa en que obstaculizan el desarrollo de sus actividades y frustran el logro de sus objetivos laborales; limitan su efectividad pedagógica.

Muchos profesores llegan a laborar al centro educativo con la intención de aplicar técnicas pedagógicas innovadoras que aprendieron en sus cursos de formación inicial o continua que promuevan un mejor aprendizaje en sus alumnos pero se encuentran que la falta de recursos como computadoras o material audiovisual los limita. Esta primera dificultad genera frustración, pues no les permite desempeñarse como muchos de ellos creen (y aprendieron) que es la forma más eficiente. En México, alrededor de la mitad de las escuelas de secundaria carecen de laboratorios, lo que limita la enseñanza práctica de las ciencias por parte de los profesores. Lo mismo ocurre en el caso de la enorme carencia de salas de cómputo en secundarias y principalmente en primaria que restringe el uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando se ha enfatizado la necesidad de su manejo y enseñanza como parte de la impartición de una educación de calidad.

Pero quizá lo que resulte más estresante al respecto, es la existencia de un desbalance ante el nivel de exigencias que se le imponen al docente por parte de las autoridades educativas en cuanto a la puesta en práctica de una transformación pedagógica y un incremento de la calidad educativa y los medios de los que se le provee para lograrlo. Dicho desequilibrio se convierte en un estresor para los maestros de acuerdo al modelo transaccional.

El tener que dar de su propio dinero para poder conseguir dichos recursos constituye una estrategia de afrontamiento que utiliza el docente para poder ajustar el desbalance, pero resulta insostenible puesto que el profesor no puede estar invirtiendo todo su dinero en ello y no por mucho tiempo, por lo que cuando la situación se prolonga el profesor tiende a inhibir sus esfuerzos de innovación. Sin embargo, la contradicción entre el cumplimiento de objetivos y la carencia de recursos para llevarlos a cabo permanece, manteniendo en el docente cierto nivel de estrés.

Cabe mencionar también que la presencia de infraestructura deteriorada y de espacios inadecuados puede producir estrés en el profesorado a través de mecanismos indirectos que no lo dejan impartir su clase como por ejemplo la poca iluminación y los techos deteriorados que van desde goteras hasta la franca preocupación de que se puede caer; aulas saturadas o muy pequeñas que se vuelven ruidosas y hacinadas. De igual manera la carencia de talleres y laboratorios en muchos centros escolares impiden que los profesores puedan impartir contenidos de los programas educativos. Aulas ruidosas con poca iluminación y temperatura inadecuada también constituyen estresores pero de tipo físico bajo los que se encuentran expuestos muchos profesores.

La falta de salas exclusivas para profesores evita que tengan un espacio propio en las escuelas tanto para el descanso como un lugar donde puedan preparar clases, calificar tareas, etc. Lo que a su vez fomenta que los docentes se lleven trabajo a casa, lo que en sí mismo es un factor estresante, pues se propicia un conflicto entre trabajo-hogar, al no establecerse una delimitación clara para cada uno, como se describe en el apartado de sobrecarga de trabajo y falta de tiempo.

#### -Salario insuficiente respecto al volumen de trabajo

Un salario insuficiente constituye una de las principales causas de estrés en el mundo laboral (Napione, 2008; OMS, 2004). Tensiones derivadas de un salario inadecuado también han sido reportadas por el profesorado (ETUCE, 1999; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

Específicamente los docentes de Guanajuato y el 83% de los maestros de secundaria de encuestados en Chihuahua ubican lo estresante en que el sueldo es bajo respecto al volumen de trabajo que tienen que realizar (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; Ávila y Argelia, sf.).

En México, de acuerdo al reporte hecho por el IEESA (2012), un maestro de la zona económica III (equivalente a los estados promedio) percibía como sueldo base la cantidad de \$7, 603.33 y que con prestaciones aumentaba su valor a \$9, 981.30. Lo cual parece resultar insuficiente para poder solventar sus gastos y los de su familia (algo ya estresante per se).

Por lo que para mejorar su circunstancia económica alrededor de la mitad de los profesores tienen un doble turno u otro trabajo (UNESCO, 2005).

Otra alternativa para incrementar sus ingresos económicos es ingresando a Carrera Magisterial, pudiendo obtener así un sueldo de \$11, 804.90 (nivel A) hasta \$31, 643.98 (nivel E) con prestaciones incluidas. Un requisito para avanzar a través de los niveles es asistir a cursos de formación continua y aumentar de grado académico.

Tanto el realizar doble turno como satisfacer con los requisitos de carrera magisterial significar realizar actividades extras a las ya programadas lo que implica una mayor sobrecarga de trabajo y menor cantidad de tiempo disponible para sí mismos, lo cual es quizá el estresor de mayor peso en el profesorado. Por lo que el salario insuficiente generaría estrés también de manera indirecta.

También conviene puntualizar que de acuerdo a otro modelo explicativo del estrés llamado *modelo de esfuerzo-compensaciones*, se sabe que la falta de recompensas en el trabajo tiene un impacto negativo sobre la salud a largo plazo. Dichas compensaciones se refieren al reconocimiento social, prestigio y por supuesto al reconocimiento monetario que es el salario. De acuerdo a este modelo explicativo, existe una mayor probabilidad de desarrollar estrés cuanto más esfuerzo se invierta en un trabajo y las compensaciones sean muy bajas.

El nivel de ingresos también se asocia a un estatus social por lo que un bajo salario representaría no sólo un deterioro material si no también simbólico del reconocimiento social hacia su trabajo.

#### -Papel en la organización.

En cuanto al papel que desarrolla el profesor dentro del centro educativo se ha mencionado el conflicto de rol y la ambigüedad de rol como predictores de estrés en la docencia (ETUCE, 1999; ETUCE, 2011; Manassero, 2003; Napione, 2008).

La ETUCE (1999), lo identifica como estresor y en su comparativo del 2011 los profesores holandeses son los que reportan menor claridad de rol en su trabajo con 59 puntos, seguido por los belgas y los británicos, mientras que los búlgaros son los docentes que poseen mejor claridad de rol con 85 puntos.

La investigación de la UNESCO (2005) en América Latina no exploró este aspecto por lo que no se cuentan con datos al respecto.

Los roles laborales que debe desempeñar cada trabajador se definen en la organización, de acuerdo a la delimitación de funciones, las expectativas y demandas que se les cargue. Una configuración de roles inadecuada puede hacer surgir dos situaciones estresantes: el conflicto de rol y ambigüedad de rol.

El conflicto de rol se origina cuando no es posible satisfacer expectativas simultáneas en relación a la función que se desempeña en el trabajo. En el conflicto, la persona recibe diferentes expectativas o demandas de una o varias de las personas de su organización y no puede satisfacerlas porque resultan incompatibles o hasta contradictorias entre sí (Napione, 2008; Manassero, 2003).

En la docencia pueden ocurrir diferentes tipos de conflictos de rol:

-El conflicto inter-áreas: Ocurre cuando diferentes áreas demandan funciones o actividades incompatibles en el mismo docente. En este caso cada uno de los sectores con los que se relaciona el docente en su trabajo (directivos, colegas, alumnos y padres de familia) puede tener diferentes expectativas sobre su comportamiento. Por ejemplo, los padres podrían demandar asesoría del profesor hacia su hijo en horario fuera de clase, y al director podría no parecerle, puesto consideraría que está más allá de los deberes del docente. Otro ejemplo es que se le pide que sea receptivo y comprensivo con sus alumnos cuando estos lo rechazan (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

-El conflicto intra-áreas: Surge cuando la misma área o instancia ejerce exigencias contradictorias sobre el mismo sujeto. Por ejemplo, los padres podrían tener la expectativa que el profesor se desempeñe como un amigo y consejero del alumno, pero al mismo tiempo que ejerza el papel de guardián del orden e imponga disciplina en la clase y que sea severo en las calificaciones; la

escuela podría esperar que el profesor realice tareas novedosas y activas con sus alumnos, pero a la vez que no haga ruido (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

-Conflicto intra e inter-rol: Resulta cuando existe una incompatibilidad entre las expectativas e intereses del docente y las demandas de las otras instancias. Este conflicto es más evidente cuando el centro escolar trata de imponer algún modelo pedagógico que al profesor le parece ineficaz o impertinente (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

-Conflicto entre recursos y el rol: El conflicto surge entre la demanda de desempeñar sus funciones de docente, de atender las necesidades de su alumnado y la insuficiencia de recursos previstos o prometidos para lograrlo, ya sea a nivel de formación profesional o de recursos materiales (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

La contradicción y el conflicto son los peores enemigos laborales, ya que resultan muy difíciles de asumir.

A pesar de encontrarse inmerso en estos distintos conflictos de rol, quizá la problemática asociada a la definición del puesto del docente más extendida es la ambigüedad de rol (Napione, 2008).

La ambigüedad de rol se refiere al grado de incertidumbre que un trabajador tiene respecto al papel que desempeña en una organización. Se caracteriza por un déficit de información sobre su papel laboral y organizacional; dicha información puede ser insuficiente o inadecuada, lo que a su vez impide un desempeño adecuado por parte del trabajador (Manassero, 2003). Un puesto de trabajo mal definido provoca estrés laboral (OMS, 2004).

La incertidumbre y falta de definición respecto a su puesto de trabajo ocurre a tres niveles: cuando el trabajador no tienen claro que se espera de él, cuando son confusos los medios para llegar a cumplir las demandas y cuando no tiene claro los resultados y efectos de su rol (El Sahili, 2010; Manassero, 2003).

La ambigüedad de rol en los docentes parece nacer de la multiplicidad de tareas que tienen que realizar. La función del maestro no se limita a impartir clase, si no se diversifica, de tal manera que los límites de su puesto se difuminan. A parte de ejercer sus funciones propiamente pedagógicas, el docente realiza funciones difusas y poco definidas como ser tutor, orientador, moderador, administrativo y a veces hasta de psicólogo, trabajador social y asesor de familias (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999; Napione, 2008; Manassero, 2003).

A un nivel más amplio, El Sahili (2010) plantea que el problema de ambigüedad de rol que presenta el docente en la actualidad se debe a los cambios rápidos en programas educativos que no dan el espacio suficiente para ajustarse y estabilizarse. La imposición de diferentes currículos, enfoques y modelos pedagógicos, produce una confusión en el docente pues cada vez le es menos claro qué se espera de él, cuáles son sus funciones, en qué consiste su trabajo, cómo ha de realizarlo. Son cambios muy rápidos y pareciera que se espera o se concibe al maestro como un ser fácilmente mutable que se puede adaptar a todas las situaciones. Bajo estas circunstancias la actualización profesional también es inconsistente e insuficiente y no va al mismo ritmo de las demandas.

El estrés generado por el conflicto y la ambigüedad de rol puede agravarse en el caso de los docentes que laboran doble turno, pues usualmente trabajan en diferentes centros escolares, por lo que los conflictos y ambigüedad se multiplicarán (El Sahili,2010; UNESCO, 2005).

La ambigüedad de rol también se puede agravar en aquellos docentes que laboran como directores al mismo tiempo.

El cubrir una doble función como director y maestro es una fuente significativa de estrés (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). La situación aplica para todos los profesores de educación básica que tienen que realizar actividades administrativas además de las pedagógicas incluyendo los maestros rurales que por falta de personal tienen que fungir la mayoría de las veces como director y docentes de los centros escolares. Representa el hecho de que el docente tiene que dividirse entre dos puestos con características ya difusas de por sí cada uno (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; Ezpeleta, 1992).

También se complejiza en el caso de los docentes de secundaria, pues debido a que sus horas de trabajo suelen estar repartidas en diferentes centros escolares o incluso llegan a impartir asignaturas distintas, por lo que las funciones pueden volverse aún más diversas y difusas (Fuentes, sf; Sandoval, 2001).

#### **-Carencia de capacidades y habilidades profesionales suficientes o adecuadas.**

Las expectativas sociales que se ejercen sobre la profesión, son muy grandes, se espera que su trabajo se traduzca en buenos resultados académicos en el alumnado. Ante la demanda de ofrecer una enseñanza de calidad, el profesor necesita estar lo suficientemente preparado, debe contar con los conocimientos y competencias requeridas para lograr su objetivo.

Cuanto mayor sea el desarrollo profesional de un profesor mayor es su sensación de autoeficacia, dado que participar en actividades de desarrollo profesional le permite conocer y aplicar una mayor variedad de métodos técnico-pedagógicos en el aula. El mayor manejo de conocimientos y habilidades en conjunción con la sensación de autoeficacia aumenta la productividad del docente.

Cuando esto no ocurre el profesor puede experimentar estrés, pues justamente las exigencias terminan por rebasar sus capacidades. Y, al parecer, cada vez se le pide más habilidades pero se le ofrece menos recursos (o inadecuados) para desarrollarlas. Cuando los profesores experimentan una autoeficacia baja dudan de sus capacidades y se estresan sobre cómo afectará sobre la evaluación de su trabajo si su esfuerzo no está generando los resultados esperados (TALIS, 2009)

Prueba de ello es que los profesores de Guanajuato identificaron la falta de oportunidades de formación continua y la falta de capacitación- actualización ante los cambio curriculares como fuente de estrés laboral (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Profesores ingleses y en general de la Unión Europea concuerdan con ello (ETUCE, 1999; Travers y Cooper, 1997 “El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente” citado en Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007 “Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México”).

En el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2009) llevado a cabo con profesores de secundaria tanto del sector público como del privado en 23 países, incluido México, examina aspectos importantes sobre su desarrollo profesional. Dentro de sus hallazgos se encuentra que uno de cada tres maestros labora en una escuela donde su director piensa que sufre de falta de profesores calificados con una mayoría casi absoluta en Estonia, Turquía y México. La OCDE (2010) expone que los directores mexicanos encuestados consideran que alrededor del 70% de sus maestros les falta preparación pedagógica (el promedio entre países también es significativo: alrededor del 25%).

Estos índices proporcionan una idea acerca de la deficiente capacitación de la que padecen los docentes, a pesar de que el estar permanente actualizados y preparados es un requerimiento inherente a su profesión.

La mayoría de los docentes entre países reportan tener pocas oportunidades para realizar actividades de desarrollo profesional. El 80% en México informó que no había recibido a pesar de que junto a Corea es el país que reportó más días (30 o más) invertidos en los últimos 18 meses en actividades de desarrollo profesional (OCDE, 2010).

En México, la gran cantidad de días invertidos en actividades de desarrollo profesional (cursos de actualización, talleres, aumento de grado académico) podría explicarse a que la participación en ellas es también un requisito para ascender de nivel en Carrera Magisterial y ahora en el Servicio Profesional Docente, de manera que la formación continua es de amplia oferta. Instituciones públicas y privadas, con validez en la SEP otorgan cursos de actualización y de formación continua a docentes que busquen en ellos mejorar sus capacidades de enseñanza. La validación por la SEP es el control que hasta ahora tienen para saber si el curso al que se inscriben es de carácter oficial o si, al contrario, es “patito”, es decir carece de validez oficial.

A partir de estos cursos, pero en particular los que otorga la Secretaría de Educación de cada entidad federativa, es que los maestros se actualizan en las constantes reformas curriculares y de contenido en los planes de estudio (OIE-SEP, sf).

Pareciera contradictorio entonces que si México es de los países con mayor tiempo invertido en actividades de desarrollo profesional, sea también del que se reporta una preparación pedagógica más deficiente.

Se han realizado varias inferencias al respecto, como que su carácter optativo hace que su demanda no sea acorde a la totalidad del docente, dejando a aquellos que no se inscriben en el atraso, lo cual a su vez es un estresor, tanto por la competencia que genera entre los docentes como por la dificultad que esto acarrearía en el caso de ser evaluados con malos resultados en el rubro de conocimiento y manejo del plan de estudios.

El que no todo el personal docente se inscriba en actividades de desarrollo profesional, se debe además a la limitante del tiempo. El involucrarse en dichas actividades les genera un conflicto de horarios con su programa laboral. La sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo son las fuentes de estrés primordiales en los docentes, agregar además estas actividades les demanda una inversión de tiempo difícil de satisfacer; tal conflicto de tiempo les genera frustración y estrés. Al respecto, las actividades de desarrollo profesional que mejor preparan y que lo vuelven más eficiente al profesor son las de investigación y programas de cualificación, pero son precisamente las que exigen mayor tiempo, por lo que el número de profesores que participan en ellas es relativamente muy bajo (TALIS, 2009).

Otros planteamientos informan que el problema radica en que a pesar de que las instituciones educativas instan a los profesores a tomar periódicamente cursos de actualización para

incrementar su preparación, muchas veces los cursos son arbitrarios; existe cierta desvinculación entre los contenidos de los cursos y las necesidades reales de los profesores en las aulas. Tales necesidades no se refieren únicamente a la actualización en temas pedagógicos o del programa educativo, sino que se requiere mayor capacitación para enseñar a alumnos con requisitos especiales de aprendizaje, para el dominio de la enseñanza de nuevas tecnologías y para el manejo de la conducta de los alumnos (la prevención y resolución de conflictos e indisciplina) (El Sahili, 2010). Postura con la que coinciden el 42% de los profesores de diferentes países, los cuales reportaron no haber recibido suficiente desarrollo profesional y que las necesidades no cubiertas se deben a una falta de oferta de actividades de desarrollo profesional adecuado (TALIS, 2009). El Sahili (2010) agrega a lo anterior la necesidad de cursos sobre actividades que los ayuden a lidiar con la sobrecarga de trabajo y que los oriente sobre cómo organizar y gestionar su tiempo. TALIS (2009) sugiere el desarrollo de análisis de necesidades en los países para contribuir con ello.

Los resultados son interesantes pues las necesidades de actualización reportadas por los profesores son justo en aspectos que les generan estrés que se tratan en la presente investigación (la diversidad de actividades, la indisciplina de los alumnos, la heterogeneidad del alumnado). Lo que podría ser un indicio de que los profesores están conscientes de lo que necesitan no sólo para tener un mejor desempeño laboral si no de las posibles estrategias de afrontamiento requeridas para prevenir y/o lidiar con el estrés.

Se requiere entonces una ampliación de oportunidades y mejoras en la capacitación de los docentes, pues constituye la herramienta fundamental con la que pueden hacer frente a las múltiples demandas de su profesión y lograr sus objetivos laborales, pudiendo mantener el estrés laboral bajo control.

#### - Desarrollo de la carrera.

El desarrollo de la carrera se refiere a las aspiraciones de progreso profesional que tienen los trabajadores. Cuando las perspectivas de promoción laboral son bajas, un trabajo se vuelve estresante pues frustra las expectativas (Napione, 2008).

Aunque en el comparativo entre países de la Unión Europea, la ETUCE (2011) encontró que el 76% de los docentes reportaron tener posibilidad de desarrollo en la profesión, los profesores de los tres niveles educativos de Guanajuato señalan lo contrario e indican las pocas posibilidades de promoción como estresante (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Datos con los que concuerdan

el 83% de los profesores de secundaria de Chihuahua al reportar que les parece estresante el hecho de que ser un buen profesor no necesariamente implique promoción. Profesores de Barcelona también coinciden con estos resultados (Manassero, 2003).

En México, la oportunidad que tienen los docentes para desarrollar su carrera se da a través de dos opciones que no son mutuamente excluyentes: La posibilidad de promoción de manera vertical a través de escalafón y de manera horizontal a través de Carrera Magisterial (OIE-SEP, sf).

De acuerdo a la primera vía, el docente tiene la oportunidad de subir de categoría a través de un concurso siempre y cuando exista la vacante, lleve al menos 6 meses desde su asignación de plaza y cumpla los requisitos estipulados por el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y sobretodo antigüedad). Las categorías más altas a las que puede aspirar un docente son las de director y supervisor (OIE-SEP, sf).

La segunda modalidad, Carrera Magisterial, fue propuesta por el SNTE y aprobada por el gobierno federal en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. Consiste en un sistema de promoción horizontal a través del cual el docente puede avanzar por 5 niveles (A, B, C, D y E) de acuerdo a la evaluación que se hace a ciertos requisitos (desempeño profesional, acreditación de cursos de actualización, conocimientos, preparación académica y antigüedad). Cada nivel tiene sus requisitos específicos. Lo que proporciona Carrera magisterial es un incentivo económico, el cual incrementa conforme se avanza de nivel, de tal manera que pretende no sólo mejorar las condiciones de vida de los docentes si no estimular su preparación y eficiencia (OEI-SEP, sf).

En esta vía, el número de plazas de nueva incorporación y a ser promovidas en cada nivel están determinadas por la SEP, las autoridades educativas de cada estado y el SNTE de acuerdo con el presupuesto con el que se cuente.

La problemática del desarrollo de carrera en los profesores parece ser constante en diversos países y radica en que la profesión no tiene una carrera bien estructurada que le permita ir ascendiendo progresivamente de acuerdo a sus méritos y de esa manera aumentar su estatus, por lo que desde el inicio las expectativas de progreso y promoción profesional es casi nula (Manassero, 2003).

La importancia de la promoción es que constituye otra forma de reconocimiento público y por lo tanto, de acuerdo al modelo esfuerzo-compensaciones, es otra recompensa que se espera recibir por el cumplimiento de exigencias que se les han impuesto, por lo que cuando se trunca se genera de nuevo un desequilibrio entre esfuerzo y compensación (Napione, 2008).

En México, por ejemplo existen pocas posibilidades de promoción vertical a través de la vía del escalafón dado que el número de categorías y vacantes es muy reducido. Y aunque Carrera Magisterial constituye un gran intento de alternativa en este sentido y provee la oportunidad a un gran número de docentes de promoverse, el beneficio sólo es en el plano económico, y como señalaba TALIS (2009) el reconocimiento no sólo debe ser monetario sino también social.

Resulta estresante el hecho de que no importa que tan buen profesor se sea, que tan actualizado se esté, ni que grado académico se tenga (incluso un doctorado) si no hay posibilidad de ascender, de reconocimiento social a su labor. Es como vivir en un estancamiento; aunque un profesor pueda incrementar su nivel de ingreso económico, finalmente va a seguir siendo profesor frente al grupo del mismo nivel educativo, y dónde lo único que cambiará serán los alumnos con los que trabaje, limitándose la posibilidad de ocupar puestos de mayor jerarquía con base en su capacidad demostrada. Al final lo que genera es estrés y desencanto por su trabajo (García, sf).

## Consecuencias del estrés laboral en los docentes.

Las consecuencias que derivan del padecer estrés laboral en los docentes inciden tanto a nivel personal como organizacional. El estrés daña la salud física y psicológica del profesor, pero también afecta la productividad y la calidad de servicio de las escuelas.

A continuación se describen algunas de las consecuencias que acarrea el estrés laboral en los docentes.

### Síndrome de Burnout.

Cuando el estrés laboral se cronifica, las demandas laborales se pueden volver tan aplastantes de manera que agotan todos los recursos del trabajador, produciendo un complejo síndrome llamado *Síndrome de Burnout*. Por lo tanto este síndrome se considera un resultado del

estrés laboral crónico. Aunque se ha demostrado que la docencia es una profesión estresante, no todos los maestros desarrollarán burnout; sin embargo existe una prevaencia que no se debe ignorar. El desarrollo del Burnout dependerá de una compleja interacción entre las demandas laborales ya expuestas y los mecanismos de afrontamiento y características personales de cada profesor. El entorno laboral es el desencadenante de la sintomatología, sin embargo algunas variables sociodemográficas (como la antigüedad profesional) influyen en la frecuencia e intensidad con la que se desarrolla. Las causas específicas que determinan su generación aún no han sido establecidas

La génesis del síndrome se encuentra en las relaciones interpersonales de carácter profesional que se desarrollan en el contexto laboral.

El síndrome burnout tiene sus raíces en las profesiones de servicios asistenciales (medicina, psicología, trabajo social, enfermería y por supuesto la docencia) en los que el fundamento del trabajo es la relación interpersonal entre quien ofrece el servicio y el usuario. Dado que este tipo de profesiones exigen mayor involucramiento emocional e implican mayor tensión a nivel cognitivo y emocional. Este tipo de demandas conforman el terreno para que otros estresores - como la sobrecarga de trabajo- produzcan la sintomatología del síndrome. El síndrome tiende a volverse crónico puesto que su sintomatología entra en un proceso de retroalimentación (Ayuso, sf).

El término burnout fue aplicado por primera vez en el área de la salud ocupacional por Freudenberg en 1974. Sin embargo la concepción actualmente más aceptada y utilizada es la de Maslach y Jackson (1981) que lo definen de acuerdo a tres dimensiones fundamentales (Napione, 2008).

Así, el síndrome de burnout es definido como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado.

El agotamiento emocional constituye la cualidad esencial del síndrome y es su manifestación más obvia, por lo tanto, es la más estudiada; también es la que se reporta más frecuentemente en las investigaciones. Sin embargo, esta dimensión no es suficiente por sí sola para diagnosticar al síndrome. Se concibe como la experimentación de cansancio y fatiga que se puede manifestar

tanto a nivel físico como mental acompañada de una sensación de ya no poder dar más de sí mismo a los demás. Se manifiesta a nivel conductual por la realización de acciones que permitan al profesor distanciarse de sí mismo y de los demás para poder lidiar con la sobrecarga de trabajo. Su frecuencia dentro de las profesiones asistenciales como la docencia se debe a las constantes demandas emocionales que acarrearán el nivel de involucramiento interpersonal del prestador del servicio con el usuario (Napione, 2008).

El agotamiento emocional está muy vinculado con la sobrecarga de trabajo, circunstancia que se ha demostrado inherente a la docencia. Un profesor agotado emocionalmente, al sentir que no puede dar más de sí mismo y que apenas puede con su trabajo, concebirá cualquier nueva petición o exigencia extra, por muy pequeña o fácil que sea, como más sobrecarga, de tal modo que evitará a toda costa realizar más actividades de las que ya tiene, no importando si realizarlas implicaría un beneficio para él o su alumnado, por ejemplo el aprendizaje y aplicación de técnicas pedagógicas novedosas. El docente se limitará a cumplir y no a innovar.

La despersonalización es definida como el desarrollo de respuestas y actitudes negativas, distantes y frías hacia las personas con las que interactúa en el contexto laboral. Las respuestas presentadas por el docente afectado recaen sobre sus colegas maestros, sus supervisores y por supuesto los beneficiarios de su servicio que son los alumnos. El docente se muestra irritable, agresivo, cínico, despectivo, distante emocionalmente e incluso les atribuye la culpabilidad de su estado anímico y de sus deficiencias laborales. Consiste en un mecanismo que se desata como recurso para lidiar con el agotamiento emocional. El docente despoja a los demás de sus cualidades personales de tal manera que sus demandas le resulten más manejables al concebirlos como simples objetos con los que trata en el trabajo (Napione, 2008).

Es clara la manera en que afecta esta dimensión al trabajo del profesor. Por una parte las posibles agresiones que pueda verter sobre el alumnado y sus compañeros.—Pero por otra sobre su rendimiento pedagógico. Para poder proporcionar una enseñanza de calidad el docente necesita estar atento a las necesidades y diferencias de ritmo de aprendizaje de su alumnado; cuando se distancia emocionalmente, deja de involucrarse y por lo tanto disminuye su sensibilidad al respecto; la enseñanza se vuelve aún más despersonalizada (lo cual ya es fomentado por el exceso de alumnos por aula y por la heterogeneidad en los estudiantes), y se limita simplemente a impartir contenidos, desvinculando éstos con los requerimientos de sus estudiantes, disminuyendo la calidad de proceso enseñanza-aprendizaje.

La falta de realización personal en el trabajo, se refiere a una sensación de poca eficacia laboral. Surge a causa de que, una vez que las demandas laborales han rebasado todos los recursos del docente no desaparecen, por lo que éste sólo puede atenderlas de manera incompetente. Genera una respuesta laboral ineficaz lo que conlleva a la experimentación de sentimientos de fracaso personal, desilusión e impotencia. Siente que su esfuerzo es inútil y que no es valorado lo suficiente, deja de mantener expectativas laborales y desarrolla una sensación generalizada de insatisfacción. El conjunto de sensaciones da como resultado que el docente evite las relaciones personales y profesionales, deje de comprometerse con su trabajo, baje su rendimiento laboral y desarrolle una baja autoestima (Napione, 2008).

Se considera que la condición de agotamiento emocional es la que más impacta en el bienestar del trabajador mientras que las de despersonalización y de falta de realización personal impactan más a nivel organizacional.

El síndrome no es un estado que aparece de repente sino que es un proceso y como tal existen modelos que han tratado de describir su desarrollo, por ejemplo Edelwich y Brodsky (citado en Napione, 2008) lo describen en cuatro fases.

Fase de entusiasmo: Durante la cual el docente presenta una serie de expectativas idealizadas sobre su trabajo. Estas expectativas conformarán el motor por el cual el docente estará fuertemente comprometido al punto de realizar actividades laborales incluso de manera voluntaria además de tener una sobreidentificación con el alumnado.

Fase de estancamiento: El docente sigue realizando su trabajo pero ya no lo constituye en motor de su vida, trata de repartir su tiempo con la familia, amigos, otras actividades. Además de que comienza a sopesar las compensaciones recibidas a cambio del esfuerzo invertido en su trabajo (como el salario, las horas de trabajo, la promoción profesional, el reconocimiento).

Fase de frustración: El profesor empezará a cuestionar el valor y el sentido de su trabajo ante las demandas y la frustración de luchar contra ellas. Se cuestiona el sentido de prestar ayuda a personas que no colaboran y si vale la pena seguir luchando contra obstáculos burocráticos, materiales, etc., que sólo entorpecen su trabajo y frustran la consecución de sus metas. Se considera el inicio del síndrome y dónde empieza surgir sintomatología psicológica y física.

Fase de apatía: Ante la frustración y la insuficiencia de recursos para superarla, se desarrolla la apatía como mecanismo defensivo. La frustración estaría generada por el conflicto y ambigüedad de rol, la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento, los conflictos interpersonales, la falta de apoyo y ya todos los estresores anteriormente expuestos. Aunque está frustrado, el docente sigue en su trabajo porque lo necesita, por lo que para poder seguir siendo funcional se distancia emocionalmente; realiza el mínimo esfuerzo, evita las innovaciones, evita atender a las personas. Lo único que busca es estabilidad.

Se ha subrayado que la detonación del síndrome ocurre debido a que las demandas agotan los recursos del profesor. Es decir, antes de desarrollar apatía y despersonalización, y evitación de tareas y poco compromiso laboral, el docente ya habrá intentado manejar la sobrecarga de demandas a través de todas las estrategias de afrontamiento a su alcance (tratando de resolver los problemas, duplicando el nivel de esfuerzo en sus tareas, organizando mejor su tiempo, tratando de buscar apoyo emocional, etc.). La despersonalización y sus actitudes asociadas (irritabilidad, cinismo, distancia emocional) no son su primera elección como estrategia de afrontamiento si no las finales, cuando ninguno de sus intentos anteriores ha funcionado (Napione, 2008).

Esta situación explicaría los datos de algunas investigaciones que reportan que el Burnout aparece más en los docentes con mayor antigüedad profesional que en los docentes más jóvenes. Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) encontraron en profesores de primaria de Guadalajara una relación del síndrome con la antigüedad. En profesores de primaria de Aguascalientes aunque de manera global sólo se detectó la presencia del síndrome en el 2.6% de la población, la cifra se duplica en profesores con una antigüedad de 26 o más años de docencia, los resultados también se duplican para la dimensión despersonalización respecto a la media del profesorado (Noyola y Padilla, sf.). En Monterrey, en profesores de primaria y secundaria, Sieglin y Ramos (2007) encontraron que los maestros con menos experiencia laboral experimentan mayores niveles de ansiedad mientras que los maestros con menor experiencia laboral experimentan niveles más altos de agotamiento.

Las autoras explican el resultando señalando que es probable que los mayores índices de ansiedad en los maestros jóvenes se deba a que todavía conserven expectativas altas entorno a resolver los restos y conflictos de su vida profesional, además en esta etapa los maestros apenas están aprendiendo a ejercer su profesión y aún tienen incertidumbre sobre si alcanzarán sus metas, mientras que los profesores con mayor antigüedad “ya han arrojado la toalla” presentando índices

más altos de depresión, ya han perdido la esperanza de modificar su entorno laboral (consecuencia del síndrome del burnout) (Sieglin y Ramos, 2007).

El síndrome de Burnout se retroalimenta así mismo conformando un círculo vicioso. Al presentar actitudes negativas hacia los alumnos y el resto de personas alrededor, el profesor pueden experimentar un sentimiento de culpa que a la vez provoca que aumente sus esfuerzos en el trabajo para disminuir el remordimiento y la culpa, pero si las condiciones laborales estresantes se mantienen sólo conseguirá desgastarse más apareciendo mayor agotamiento y aumentando las actitudes de despersonalización y fracaso (Napione, 2008).

El desgaste, la culpa, el desencanto profesional en ausencia de apoyo emocional vulnera al docente a un cuadro depresivo (Napione, 2008).

El síndrome de Burnout afecta gravemente el bienestar emocional del docente, sobretodo la dimensión del agotamiento; mientras que las consecuencias de las dimensiones de despersonalización y falta de realización personal se reflejan más evidentemente a nivel organizacional

Las consecuencias para los centros educativos de la aparición de este síndrome en profesores es obvia: impacta directamente sobre la forma en que el docente se compromete con él. De hecho Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006) confirman en un modelo estadístico sobre burnout y compromiso laboral entre profesores finlandeses que existe una relación negativa entre burnout y compromiso con el trabajo.

Ha existido un creciente interés en investigar la prevalencia de este síndrome en los centros educativos debido a que como organización de servicio la calidad de atención a las personas con las que trata (alumnos) es esencial para su éxito.

En México se encontró que en los profesores de tres primarias de la Ciudad de México, el 35% reportaron un alto nivel de agotamiento, y el 28.6% despersonalización (Cárdenas y Pérez, sf.), cifras no tan distantes representan las reportadas por Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) en profesores de primaria de Guadalajara donde el 25.9% presenta agotamiento emocional, 21.6% baja realización en su trabajo, aunque aquí sólo el 5.6% reportó despersonalización; su puntaje global es que el 8.3% está afectado en las tres dimensiones; el 37.2% en dos y sólo el 20.6% en ninguna, lo que quiere decir que alrededor del 80% está afectado por el síndrome al menos en

alguna de sus dimensiones El 22% de los profesores de los tres niveles educativos de la ciudad de Durango experimentan el síndrome a nivel global; el 22% presenta agotamiento emocional mientras que el 25% y el 19% manifiestan despersonalización y baja realización personal respectivamente, sin embargo no encontró diferencias significativas de prevalencia entre diferentes variables sociodemográficas incluida la antigüedad (Barraza, Carrasco y Arreola, 2007). En cambio sólo el 2.6% los profesores de primaria de Aguascalientes experimentan el síndrome de manera global, el 30% reporta agotamiento, el 2.4% despersonalización y sólo 2.1 sigue manteniendo ilusión por su trabajo.

Todos los países del estudio de la UNESCO (2005) reportaron experimentar agotamiento emocional los rangos van del 62.9% (medio a alto) en Chile a 29.2% (medio a bajo) en Ecuador.

Sieglin y Ramos (2007), en profesores de Monterrey encontraron una asociación significativa entre agotamiento y depresión en los docentes de Monterrey.

Si bien los niveles de burnout en los profesores no son tan elevados, sí se observa un incremento en sus dimensiones de agotamiento y despersonalización. El agotamiento suele presentarse en una gran proporción de docentes.

### Deterioro de la calidad de servicio en la escuela.

Actualmente ya no basta con proveer a la población de educación, sino se busca que esta sea de calidad, capaz de proveer a los estudiantes de los conocimientos y competencias necesarias para enfrentarse y resolver los retos que les impone el mundo actual. La educación es proporcionada por los docentes por lo que su calidad está estrechamente vinculada con el bienestar de estos.

La calidad del servicio puede verse seriamente afectada por la presencia de docentes estresados o con síndrome de burnout que se sienten abrumados por las excesivas presiones, poco reconocidos por su labor y que no se sienten realizados en su trabajo.

Aunque es difícil evaluar los mecanismos precisos por los que el estrés en los profesores impacta en el nivel de la calidad educativa, es posible realizar algunas inferencias a partir de lo que se conoce sobre estrés laboral en general y la información expuesta en el apartado de factores desencadenantes del estrés laboral.

El estrés laboral y el síndrome de Burnout se asocian con insatisfacción laboral que se define como “El sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas” (Napione, 2008).

Como se vio, el caso de la profesión docente existe un claro desequilibrio entre sus expectativas y esfuerzos y las compensaciones recibidas lo que en conjunción con un desequilibrio entre demandas y recursos lo que produce estrés y conlleva a la vez a la insatisfacción laboral.

La poca satisfacción laboral junto con la baja motivación alteran el desempeño laboral del profesional al impactar sobre la manera en que se compromete con su trabajo influyendo en la calidad de su servicio a través de la afectación de diferentes procesos (Napione, 2008: Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006):

- Creatividad e innovación: La creatividad y la innovación son necesarias si se pretende la realización de mejoras continuas en una organización, incluyendo la escuela. Un poco de presión puede resultar estimulante para producir propuestas y soluciones creativas. Sin embargo ante el estrés laboral y el síndrome de burnout ocurre lo contrario, el trabajador se encuentra tan agotado y fatigado que todo esfuerzo agregado le parece excesivo por lo que se limita a la ejecución de las actividades cotidianas de forma automática y rutinaria, no existe margen para el pensamiento original.

En las organizaciones dónde existe un alto índice de estrés se observa muy poca creatividad y un notorio desagrado a los cambios, las innovaciones o transformaciones se aceptan de mala gana (Williams, 2004).

Dentro de este marco, se puede inferir que en el caso del docente, es posible que los cambios curriculares sólo representen una carga más en lugar de una oportunidad de mejorar su trabajo por lo que no serán aceptados con agrado y se mostrará renuente a comprometerse con ellos, cumpliendo sólo porque se le obliga a hacerlo.

En el aula, ante la pluralidad y complejidad de problemas que surgen como resultado de una gran diversidad del alumnado respecto a ritmos de aprendizaje, el docente no encontrará una forma creativa de resolverlos, es menos probable que busque e implemente estrategias-pedagógicas novedosas, limitándose a la ejecución de métodos

tradicionales y de manera uniforme a todo el alumnado, aunque esto marque la diferencia entre alcanzar los objetivos educativos.

-Toma de decisiones: La presencia de estrés y burnout afecta la capacidad de concentración de los docentes e impacta su sensación de autoeficacia, lo que provoca que duden constantemente acerca de sus conocimientos y capacidades.

Bajo estas circunstancias, la capacidad de toma de decisiones de un profesor puede verse alterada, puede, incluso, dificultarle el elegir en cuestiones sencillas, lo cual es importante puesto que otra característica inherente de la profesión es que el maestro está tomando continuamente decisiones dentro del salón de clases (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

El docente goza de una relativa autonomía dentro del aula, pero esta implica un mayor uso del criterio personal lo que requiere que ocupe más tiempo y recursos cognitivos en tomar decisiones.

En condiciones de estrés, ante la cantidad y complejidad de información que tiene que manejar y el número de personas con las que tiene que lidiar, se puede sentir tan abrumado que puede perder la capacidad de discriminar entre opciones. Sin embargo la exigencia de seguir tomando decisiones produce que la persona realice elecciones de manera rápida y sin medir mucho sus consecuencias para poder pasar a la siguiente con el posible resultado de un error que a su vez lo abrume más.

Otra forma de reaccionar es que cuando la cantidad de decisiones sobre las interacciones interpersonales se vuelve aplastante y rebasa su capacidad de afrontamiento, el profesor probablemente se despersonalizará, mostrándose totalmente indiferente ante la toma de decisiones y sus posibles consecuencias, dañando su desempeño al volver su trato indiscriminado sin tomar en cuenta las necesidades de sus alumnos (Williams, 2004).

- Errores: Una consecuencia natural de una falta de concentración y de la alteración de la capacidad de toma de decisiones es el aumento en el número de errores y de accidentes de trabajo (Williams, 2004).

Un profesor estresado suele cometer más errores que uno que no lo está. Los errores conducen a la aplicación de estrategias ineficaces lo que puede conducir a costos que aunque no se vean de modo inmediato no quiere decir que no estén ahí.

Por estas razones, el estrés laboral, incluso en niveles no necesariamente incapacitantes, decrementa la capacidad y motivación del docente para lograr un rendimiento que llegue a satisfacer un estándar de calidad elevado. El estrés promueve un bajo rendimiento laboral por lo que un profesor estresado tendrá un desempeño en su trabajo que esté por debajo de su verdadera capacidad, repercutiendo el rendimiento académico de los alumnos.

### Ausentismo laboral.

La tasa de ausentismo suele ser un indicador del estado de salud general de los trabajadores. El empezar a faltar al trabajo se considera como una de las consecuencias directa o indirecta del estrés laboral principalmente cuando existe un cuadro de Burnout (Napione, 2008; Manassero 2003; Secretaria de Salud, 2010; OMS, 2004).

En general, las consecuencias del estrés laboral y el síndrome de burnout son difíciles de evaluar; el ausentismo laboral no es la excepción. La dificultad se presenta al querer establecer una correlación (ya no hablar de establecer una relación causal, que ha sido imposible) entre la existencia de estos padecimientos y las bajas laborales.

La complejidad de dicha tarea reside en que por una parte es extremadamente raro que un trabajador justifique su ausencia como consecuencia directa del estrés (y como se verá más adelante pasa lo mismo con cualquier tipo de problema psicológico o psiquiátrico) y por otra, que el estrés suele manifestarse o devenir en sintomatología física (por ejemplo desde dolores de cabeza hasta úlceras gástricas) de tal manera que las ausencias se justifican a través de dicha sintomatología médica dificultando vincular al estrés laboral como posible génesis de éstas y por lo tanto del ausentismo laboral que producen.

La dificultad en investigar el tema aumenta cuando se hace una distinción entre bajas laborales oficiales; es decir, las que son certificadas por un médico y las bajas circunstanciales que consisten en ausencias por motivo de enfermedad que no presentan justificante médico alguno, incluyendo aquellas faltas en las que el profesor se ausenta y se justifica sólo con una “excusa y una disculpa”. Teniendo la distinción entre faltas, la evaluación se vuelve difícil pues se tiene menos control de los datos que se están contabilizando; aunque las bajas oficiales constituyen datos más confiables puesto que implican el diagnóstico médico, conforman sólo una parte de las bajas laborales totales.

Sin embargo, los datos sobre ausentismo son de poca información cuantificable con la que se cuenta para percatarse acerca de los costos del estrés laboral y el síndrome de burnout al nivel organizacional.

Los costos que conllevan una alta tasa de ausentismo laboral se refieren a gastos en el plano económico pues implican una continuación del salario y de recursos humanos en buscar sustitutos y reemplazos; además de tiempo perdido de producción.

En el campo de la docencia quizá donde se hace más obvio el perjuicio es en el tiempo de clase que acaban perdiendo los alumnos, afectando su desempeño académico

A pesar de los obstáculos mencionados, existen datos que vinculan al ausentismo con el estrés laboral ya sea de manera directa o indirecta a través de sus efectos.

Muestra de ello es que se ha reportado que en la Unión Europea entre el 50% y el 60% del total de faltas laborales se relacionan con el estrés laboral; e identifica a éste como el segundo problema de salud más frecuente en el trabajo (Napione, 2008).

Respecto a la misma población, la European Agency for Safety and Health at Work encontró que alrededor de 28% de los trabajadores reportaron problemas de salud relacionados con el estrés laboral, lo que significa alrededor de 41 millones de trabajadores afectados por problemas de salud y alrededor de 600 millones de días perdidos al año debido a problemas de salud relacionados al estrés (citado en Leontaridi y Ward, 2002).

En la investigación de Leontaridi y Ward (2002) del Institute for the Study of Labour, de Alemania, con el objetivo de estimar la importancia del estrés laboral como predictor de absentismo analizaron auto reportes sobre la experimentación de estrés y el ausentismo en 15 países de la OCDE. Encontraron que los trabajadores que reportaron experimentar estrés laboral tenían 8% más de probabilidad de ausentarse en el trabajo que aquellos que no lo experimentaban y que la probabilidad aumentaba conforme más estresante se viva el empleo llegando a un 13% de probabilidad en aquellos que reportan estar siempre estresados en el trabajo.

A pesar de llegar a dichos índices promedio, los autores también señalan que los resultados varían mucho a través de los países, puesto que aunque algunos reportan altos niveles de estrés no presentan altos índices de ausentismo laboral y viceversa atribuyendo la variación a factores como

los sistemas de licencias laborales y la flexibilidad del mercado laboral, aunque existe una relación positiva entre los niveles de estrés y el ausentismo en la mayoría de los países encuestados.

En el caso de México, no existen cifras oficiales sobre estrés, ni mucho menos de estrés laboral y su relación con el ausentismo. Como señala Joel Ortega, Médico de la División de Riesgos del trabajo de Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), no existen datos que permitan estimar los efectos del estrés laboral en el país tanto porque no suele considerarse al estrés en sí como una enfermedad además de que los trabajadores afectados frecuentemente no lo consideran como motivo de consulta médica. Sin embargo estima que entre el 15% y 25% de las ausencias laborales tiene como origen algún padecimiento derivado del estrés (“Estrés, limitante del buen clima organizacional” en [www.articulosinformativos.com](http://www.articulosinformativos.com) )

Más alarmantes son los resultados arrojados por la encuesta *Síntomas somáticos y Salud Mental en trabajadores de la Ciudad de México* realizada por Voz Pro Salud Mental, una red de organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional, que indican que el estrés laboral está íntimamente relacionado con la existencia de depresión, que a la vez explica directa o indirectamente alrededor de los 54% del ausentismo laboral en la ciudad de México (consistente con los primeros datos reportados en la Unión Europea) y que dicho ausentismo puede llegar hasta 25 días al año. La presidenta de la organización, Gabriela Cámara, indica que dicho porcentaje no se refleja en bajas laborales reales puesto que debido al estigma que se tiene alrededor de los trastornos mentales los trabajadores tienden a disfrazar sus verdaderas razones al justificar sus ausencias a través de otros padecimientos. El estigma también se refleja en la reglamentación de bajas laborales puesto que no es posible acudir al IMSS O al ISSSTE a solicitar una incapacidad por esta causa y que los seguros de gastos médicos tampoco la catalogan como incapacitante (“Provoca depresión 54% de ausentismo y 80% de accidentes laborales” Revista Proceso versión online).

Dentro de este marco de referencia de la relación entre estrés laboral y ausentismo a nivel general y ya constatado el hecho de que la docencia es una profesión altamente estresante es importante para los objetivos de la presente investigación, conocer la influencia del estrés laboral en el ausentismo en el profesorado. Algunas de las investigaciones consultadas se realizaron debido al interés que empezaron a mostrar algunas administraciones educativas al notar un incremento de ausentismo en este sector.

Dentro de los trabajos consultados al respecto destaca el estudio sobre la Salud Laboral en la Enseñanza Pública en el Estado Español, donde se muestra que aunque las principales causas de bajas laborales tanto oficiales como circunstanciales en los profesores se deben a problemas otorrinolaringólogos, afecciones musculoesqueléticas y procesos infecciosos, la cuarta causa reportada son problemas psiquiátricos o psicológicos. Dentro de esta causas las bajas oficiales son mayores que las circunstanciales (2.6% y 1.4% respectivamente). Pero, aunque esta causa reporta un bajo índice de bajas reales, en el mismo estudio los docentes entrevistados manifiestan que son las causas de mayor incidencia, por lo que se infiere que la sintomatología psicológica y psiquiátrica se vive de forma callada, es algo que se vive en privado.

En cuanto datos de México en el estudio *Perspectivas OCDE, México Políticas Clave para un Desarrollo Sustentable* (OCDE, 2009), los directores encuestados indicaron que en sus escuelas el 67.5% de los profesores presentan ausentismo y que el 69.2% tiene retardos de manera recurrente y consideran que dichas conductas obstaculizan la instrucción en su escuela; un índice muy alto si se compara con Bulgaria donde el porcentaje es de aproximadamente 10%, pero no se especifican las causas, ni si son bajas oficiales o circunstanciales.

En el estudio de la UNESCO (2005), como se mencionó en el apartado de estrés docentes, el 27% de los docentes fueron diagnosticados con estrés y el 9% con depresión resultando la tercera y novena enfermedad diagnosticada respectivamente en la población evaluada. También se reportó que el 21% de los profesores reportaron haber solicitado licencia por enfermedad en el último año, con un promedio de 1.5 por persona. Sin embargo no se exploró la correlación entre tipos de problemas médicos y las licencias médicas solicitadas, de manera que no es posible saber hasta qué punto las bajas se debieron a problemas relacionados al estrés y el burnout.

Aun así es importante resaltar que dichos datos son contrastantes con los descritos a nivel general; el nivel de bajas laborales son muy pocas en esta población.

Existe una incongruencia entre la cantidad de licencias médicas solicitadas con la prevalencia de padecimientos diagnosticados: alrededor del 38% de los docentes presentan entre 2 y 7 enfermedades y no presentaron una licencia médica en el último año; el 34% presentaron persistentemente más de dos síntomas de algún padecimiento y tampoco solicitaron licencia médica. A lo que los autores infieren que los profesores no le prestan suficiente atención a su salud y/o no son oportunos al tratarla o que se presentan a trabajar aun estando enfermos.

Hipótesis que es apoyada por datos cualitativos de la misma investigación donde directivos de centros escolares manifiestan que debido a su sobrecarga de trabajo y exceso de responsabilidades en conjunción con que el ISSSTE “casi no da incapacidad” los profesores suelen ir a trabajar enfermos. En México el Instituto de Seguridad Social y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) es la única instancia autorizada para expedir licencias médicas válidas para los trabajadores del sistema público de educación básica. Por reglamentación los docentes pueden solicitar tres días cada tres meses para resolver asuntos personales de urgencia y no se considera a la depresión ni al estrés como causa de licencia médica (UNESCO, 2005).

De todos los datos descritos hasta ahora se pueden inferir varias conclusiones. Para empezar hacen faltas más datos empíricos que logren describir y explicar la relación entre la experimentación de estrés laboral y el ausentismo, particularmente en el sector docente. Dicha necesidad es más apremiante en el caso de los docentes mexicanos donde se tiene casi nula información al respecto y la poca que hay con los datos de la OCDE (2010) es alarmante. Como señalan Leontaridi y Ward (2002), aunque ha habido un creciente interés sobre las ausencias laborales aún es raro encontrar investigaciones que desmenucen las razones de estas.

Aunque en un principio los datos parecen indicar que las razones psicológicas o psiquiátricas, entre ellas el estrés laboral, tienen un peso escaso en las faltas laborales reales de los maestros, estas no reflejan necesariamente la realidad. Se vislumbran una serie de factores que influyen a que se reporten un mínimo de faltas oficiales en este sector.

Se pueden realizar varias inferencias. La primera, como se señaló en México, el ISSSTE no considera la depresión ni tampoco al estrés como causa de incapacidad, lo que explicaría el número tan bajo de faltas oficiales. Y dentro de las bajas circunstanciales, por una parte es difícil llevar un verdadero control y registro sobre éstas y por otra puede deberse a una razón más importante, como el estigma social que implica el padecer un padecimiento psicológico.

Todavía existe en la mayoría de las organizaciones la concepción de que los trabajadores sólo faltan a sus labores porque están físicamente enfermos o están fingiendo y en dado caso se les concibe como perezosos y poco comprometidos con el trabajo. Concepción que resulta contradictoria puesto que es más probable que los empleados que falten al trabajo sean los altamente perfeccionista y comprometidos que a la vez, no se les reconoce, ni apoya, tienen carga excesiva de trabajo o están tan aburridos que simplemente no pueden ir a trabajar, porque cada

vez tienen menos energía y recursos para enfrentar otro día en su trabajo; la motivación para asistir es realmente baja y al final sólo siguen yendo por el aspecto monetario (Williams, 2004). Por parte de los trabajadores pocas veces justifican las ausencias por estrés o algún padecimiento de tipo psicológico tanto por el estigma como por temor a que si lo hacen obstaculice su promoción profesional o que sea causa de un despido (Williams, 2004).

En el caso del profesorado, se podría aplicar esta inferencia. Según la UNESCO (2005) Y Sevilla y Villanueva (2000) al tratar de explicar sus resultados, sugieren que los trastornos emocionales se asocian a la locura y por lo tanto manifestar abiertamente problemas en ese campo pudiera denigrar al docente como profesional además de ser un motivo de exclusión en su trabajo. Además predomina entre el profesorado la creencia de que tienen que asistir a sus labores a excepción de que se tenga una afección realmente grave, sobretodo física, con tal de evitar problemas con la escuela y que los alumnos se retrasen académicamente.

Tal concepción es un problema, resulta una paradoja, puesto los datos indican que los profesores se presentan a trabajar aun estando enfermos con tal de cumplir con su trabajo y sin embargo precisamente hacer de lado su salud y no atenderla debidamente conlleva a una mala calidad de vida y por ende a un pobre rendimiento y baja calidad de su trabajo.

Se agrega que debido a lo explicado en el primer apartado de esta investigación, dado que el estrés es generador de una variedad de enfermedades psicosomáticas también queda la hipótesis de si muchas de las enfermedades físicas que justifican las ausencias son producto del estrés en sí, en dado caso el estrés laboral sería el motivo principal de ausentismo en el trabajo (Williams, 2004).

De acuerdo a los datos señalados prácticamente la mitad de las faltas laborales a nivel global estarían causadas por el estrés laboral o por afecciones relacionadas con el estrés. Es una cifra muy alta que genera tantos costos como para que las organizaciones, incluyendo las escuelas sigan sin proporcionarle la importancia suficiente a su causa principal.

### Consecuencias en la salud del docente.

En el primer apartado de la presente investigación se describieron de manera general las consecuencias psicosomáticas que devienen de la experimentación del estrés a largo plazo: desde

cefaleas frecuentes, tensión muscular en cuello, espalda y pecho, espasmos, fatiga, desórdenes gastrointestinales como diarrea, indigestión, pérdida de deseo sexual y alteraciones en el patrón de sueño hasta infecciones recurrentes, cardiopatías, trastornos gastrointestinales como úlceras, cardiopatías y trastornos psiquiátricos como la depresión.

Pero es necesario conocer los padecimientos que se presentan más frecuentemente en los docentes y si existe una posible vinculación con el estrés.

En el estudio de la UNESCO (2005) entre un 48% (Ecuador) y un 27% (México) de los docentes están diagnosticados médicamente con estrés. Y dentro de los padecimientos de salud general figuraron principalmente gastritis, resfriados frecuentes e hipertensión arterial diagnosticadas cada una en aproximadamente la tercera parte de todos los profesores encuestados.

También informaron padecer los siguientes malestares se manera persistente en el último año: dolor de espalda (65% Uruguay, 43% México), angustia (47% Argentina, 35% Ecuador), insomnio (chile 49%, México 32%) y dificultades de concentración (44% para Argentina y Uruguay)

Se resalta el hecho de un alto porcentaje de profesores ha sido diagnosticado con estrés al igual que un alto porcentaje informa presentar angustia, insomnio y dificultades de concentración en el último año. Aunque no realizaron un análisis de correlación entre estos malestares y el nivel de estrés diagnosticado, sí lo hicieron con la dimensión de agotamiento emocional diagnosticada en la mayoría de los profesores.

En México, los directores entrevistados perciben que los problemas de estrés, agotamiento y angustia detectados en los profesores derivan de la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo y fatiga.

Sieglin y ramos (2007) evaluaron sintomatología relacionada al estrés en profesores de Monterrey y reportaron que el 40.4% expresaron sentirse frecuentemente cansado sin poder definir el origen de la fatiga; el 34% y el 24% señaló tener dolores de cabeza e insomnio respectivamente, de manera frecuente; otro 24% reportó colitis.

Los datos son consistentes, los docentes encuestados coinciden en los padecimientos presentados. Aunque hacen falta investigaciones que profundicen y puedan establecer estadísticamente la vinculación entre estrés laboral y la sintomatología reportada, el que

alrededor de la mitad de los profesores reporten padecer sintomatología que ha sido relacionada al estrés proporciona una idea de la manera en que este afecta la salud del profesorado.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo la realización de una descripción de las principales condiciones laborales consideradas como fuentes generadoras de estrés en los docentes de educación básica, así como de las consecuencias a nivel personal y organizacional que implica la experimentación de estrés laboral en dicho sector profesional.

Para lo cual se recurrió a la consulta de estudios realizados en América Latina, Europa y México, a partir de la cual se describieron los estresores y las consecuencias de estos que han sido consistentemente identificados por los maestros a través de la literatura, tratando de hacer un mayor énfasis en la descripción de dichas fuentes y sus consecuencias en relación con el contexto de los docentes mexicanos de educación básica.

Constituye una aproximación monográfica no empírica, por lo que, aunque la información aquí presentada no puede considerarse generalizable y representativa de toda la población docente de educación básica mexicana y por lo tanto no es posible ejecutar afirmaciones concluyentes, el trabajo realizado permite dibujar una bosquejo sobre las condiciones en las que laboran muchos profesores y proporciona indicios acerca del porque éstas pueden generar estrés en un buen porcentaje de ellos.

El primer punto a destacar es que aunque son pocos los estudios, todos concuerdan en que la docencia es una profesión estresante. A pesar de que no todos los profesores se reportan estresados y las prevalencias varían al igual que los niveles de severidad, en conjunto apuntan a que un porcentaje importante de los profesores encuestados (entre una tercera parte y la mitad) padecen de estrés laboral (UNESCO, 2005; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; OMS, 2001; Barraza, Carrasco y Arreola, 2007).

Al respecto se resalta la necesidad de realizar investigaciones que abarquen una población mayor en México incluso poder tener cifras oficiales obtenidas a partir de una metodología más rigurosa y homogénea, que permita realizar análisis comparativos entre modalidades y niveles educativos y entre regiones para poder conocer qué poblaciones se encuentran en mayor riesgo. Empresa que

aún parece difícil de llevar a cabo puesto que en el país ni siquiera existen datos oficiales acerca del estrés en general ni de estrés laboral en particular, o los pocos que se citan no se encuentran accesibles al público, lo que representa un problema pues denota una falta de reconocimiento oficial como problema de salud pública, requisito indispensable para tomar medidas encaminadas a la prevención y manejo de la problemática.

En el caso de los docentes, los trabajos referidos representan un gran esfuerzo para llamar la atención y concientizar sobre el padecimiento del que sufren muchos maestros, la mejor forma de hacerlo es con datos empíricos, sobre todo cuantitativos que aunque no sean los únicos ni necesariamente los más importantes resultan contundentes.

Las prevalencias son importantes porque dan cuenta de la magnitud de un problema, pero más importante resulta el explorar sus fuentes ya que su comprensión permite el diseño y la elaboración de planes de intervención.

Al respecto, las fuentes descritas en esta investigación proporcionan una idea del porque la profesión docente es tan estresante. Deja de manifiesto que el estrés laboral en los profesores de educación básica es un problema muy complejo y multifactorial, donde las diversas fuentes existen de manera simultánea, por lo que sus efectos son acumulativos e incluso en ocasiones se influyen entre sí.

La cuestión se vuelve más compleja al manifestarse el hecho de que la mayoría de las condiciones reportadas como estresores por los profesores no son elementos fácilmente modificables. La mayoría se refieren a características inherentes al propio puesto de trabajo (sobrecarga de trabajo, demandas relacionales, papel en la organización, pocas oportunidades de promoción); mientras que algunas otras tienen que ver con aspectos socioeconómicos y macro estructurales del país (salarios insuficientes, falta de valoración social de la profesión), cuestiones que están más allá de la profesión en sí por lo que escapan totalmente de su control, pero que no por ello dejan de afectarla directamente.

Debido a esta situación, se puede tener la impresión de que no se puede hacer nada al respecto, lo cual no es necesariamente correcto. Es cierto que por su naturaleza los estresores mencionados no pueden ser eliminables fácilmente pero los hallazgos permiten conjeturar que sí se puede proveer a los profesores de herramientas para lidiar con ellos, y en el camino, de paso reducir e incluso eliminar otras “fuentes de estrés” reportadas aquí.

Es decir, de acuerdo a los datos, parece que mientras que los estresores preponderantes son inherentes al puesto como es el caso de la sobrecarga de trabajo y las demandas relacionales, otros se constituyen como tales al representar recursos que los profesores requieren para poder lidiar con los primeros, pero de los cuales carecen porque le son proveídos de manera insuficiente y/o inadecuada como es el caso de las capacidades y habilidades profesionales insuficientes, la carencia de condiciones materiales necesarias o pertinentes para realizar su trabajo, así como la falta de apoyo social.

En la investigación se identifica a la sobrecarga de trabajo como la razón fundamental para el desarrollo de estrés laboral y la dimensión de agotamiento del síndrome de burnout en los maestros. Existe una desproporción entre la cantidad de tareas a realizar y el tiempo de jornada laboral para completarlas. Lo cual se debe a la fragmentación y diversidad de actividades que se incluyen dentro de las funciones del puesto de trabajo.

Esto conlleva al profesorado a ciertas tensiones, en primer lugar obstaculiza su trabajo, puesto que el tener tantas actividades que realizar no le permite proporcionarle la suficiente dedicación a cada una. A lo que se le agrega que la falta de tiempo promueve una difuminación de los límites del trabajo (su labor continúa después de su jornada laboral), crea conflictos entre el área laboral y la doméstica, altera hábitos alimenticios y de sueño, disminuye el tiempo de descanso y restringe la oportunidad de realizar otras actividades recreativas, deportivas y/o sociales que protejan al docente contra la aparición del estrés.

Otra característica inherente a la profesión considerada como muy estresante son las demandas relacionales. La docencia es una profesión que se fundamenta en la interacción interpersonal, no sólo con sus usuarios que son los alumnos si no con los padres de familia, sus superiores y colegas. Lo estresante al respecto es que además de que esto exige un constante compromiso emocional por parte del profesor, cada relación implica la potencial aparición de conflictos que obstaculizan el logro de sus objetivos pedagógicos y que para cuyo manejo carece de las habilidades y el apoyo social requeridos.

Sin embargo otros factores considerados como estresantes no son elementos inseparables de la profesión si no que se vuelven estresores al constituir la falta de recursos requeridos por los docentes tanto para cumplir eficientemente con las demandas de su trabajo como para poder enfrentarse al estrés derivado de ellas.

Por lo que se puede deducir que quizá lo que resulte más estresante para el docente es la carencia de medios para poder cumplir con las exigencias que su labor le impone. Lo cual finalmente constituye la definición de estrés laboral en sí (cuando las demandas laborales sobrepasan las capacidades y recursos del trabajador) (OMS, 2004).

Por ejemplo, dentro de los aspectos reportados como estresantes en el profesorado en cuanto a su relación con los alumnos, se encuentran los problemas disciplinarios y la presencia de niños con requisitos especiales de aprendizaje dentro de la heterogeneidad del alumnado. A la par, muchos profesores señalan la falta de capacitación- actualización como estresante, no sólo porque consideran que no cuentan con los conocimientos técnicos –pedagógicos para poder realizar apropiadamente su trabajo (lo cual ya es grave en sí), sino porque enfatizan la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades justo en los campos que les generan estrés en su día a día en el aula. Los profesores demandan la necesidad de actividades de desarrollo profesional que los capaciten en la resolución de problemas disciplinarios en clase, el manejo de niños con requisitos especiales de aprendizaje, además de cursos que les enseñen como organizar y gestionar mejor su tiempo para poder lidiar con la sobrecarga de trabajo (TALIS, 2009; El Sahili, 2010).

Por lo tanto, el proveer a los profesores de la capacitación adecuada para el manejo de dichas situaciones, eliminaría una fuente de estrés (insuficiencia de capacitación) y reduciría el impacto de otras (relación alumno- profesor, sobrecarga de trabajo).

De igual manera en el caso de la carencia o poca pertinencia de recursos materiales para la enseñanza, constituye un estresor porque impide el cumplimiento satisfactorio de los objetivos pedagógicos de los docentes. Situación que empeora cuando ellos mismos son los terminan por proveer de su propio bolsillo lo necesario para continuar con su labor.

El profesorado tiene que cubrir demandas que ni siquiera les corresponde resolver como las mencionadas arriba; por lo que se subraya el hecho entonces de que existe una contradicción esencial por parte de las autoridades educativas entre las exigencias y demandas en cuanto a cumplimiento de objetivos y nivel de desempeño que le imponen a los docentes y los medios con que los provee para lograrlos. Corresponde a dichas autoridades tomar cartas en el asunto y asumir responsabilidad al respecto.

Por otra parte, el estrés en el profesorado emerge no sólo de un desequilibrio entre demandas y recursos, si no entre nivel de esfuerzo y las compensaciones recibidas.

Pareciera que a los docentes se les pide mucho pero se les da poco, sus logros casi no son reconocidos por sus superiores, obtienen poco prestigio a nivel social y su compensación económica es baja (TALIS, 2009; IEESA, 2012). Lo cual los hace sentir menos competentes con su trabajo y contribuye a que le vean poco sentido a su quehacer. En este caso, salvo por el reconocimiento por parte de los superiores, el poco prestigio social y la baja compensación económica se deben a factores que superan el nivel incluso de centro educativo pero que no por ello dejan de afectarlos, como se ha mencionado anteriormente.

Particularmente se aprecia esto en el salario que reciben los maestros dado que aunque ha aumentado (IEESA, 2012) sigue pareciendo insuficiente, de modo que promueve que un gran porcentaje de docentes ejerza un doble turno, busque un empleo aparte de la docencia o se involucre en carrera magisterial (a veces con cursos arbitrarios que no le son de mucha ayuda en su práctica) con tal de incrementar sus ingresos económicos. Por lo que a su vez alimenta a la principal fuente de estrés y de agotamiento en los docentes que es la sobrecarga de trabajo (UNESCO, 2005).

Ante la panorámica de la compleja red de estresores a los que se enfrentan muchos profesores, se pretende recalcar la importancia de la expansión y profundización de líneas de investigación sobre el tema, pues aunque se revisaron trabajos realizados en distintos lugares de la República, salvo la investigación de Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007) en Guanajuato que fue el único de los estudios consultados que tuvo por objeto la identificación de las principales fuentes de estrés en los docentes, la mayoría se han abocado sólo a la cuantificación de prevalencias del estrés laboral y el síndrome de burnout y a realizar incipientes esfuerzos de correlacionarlas con variables sociodemográficas como el sexo, la edad y la antigüedad profesional (Ávila y Argelia, sf.; Barraza, Carrasco y Arreola, 2007; Noyola y Padilla, sf.; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003; Siglin y Ramos, 2007; y Cárdenas y Pérez, sf.).

Es menester el desarrollo de investigaciones de campo que profundicen en la exploración e identificación de los factores que propician el desarrollo de estrés laboral en los profesores mexicanos. Se sugiere la realización de estudios no sólo cuantitativos, si no también cualitativos, puesto aunque el uso de cuestionarios permite una estandarización de los datos tiene un alcance muy limitado. El uso de cuestionarios al tratar de facilitar el manejo de los datos predetermina y preestablece respuestas, lo que en este caso conduciría a que quizá se perdieran de vista factores que los profesores consideran estresantes dentro de su profesión. En cambio, métodos

cualitativos como entrevistas y grupos de enfoque, permitirían encontrar otras fuentes que puedan generar estrés en los maestros que no han sido consideradas por los investigadores, además de que se podría profundizar acerca de las razones por las que ciertos factores generan más estrés que otros, todo dentro del contexto del sistema educativo mexicano.

Cabe mencionar que si una mayor investigación acerca de las causas de estrés en los docentes es requerida, la urgencia aumenta en el caso de los estudios sobre las consecuencias a las que conlleva, en donde los datos en el caso de México son casi inexistentes. Esto obstaculiza a la vez percatarse de la magnitud del problema.

Parte de las razones de la escasez de información se debe a la complejidad de estudiar los costos del estrés pues estos no son fácilmente determinables. El estrés se resiente partir de las consecuencias a muy largo plazo, cuando ya es muy difícil y problemático establecer relaciones causales. Aunado a las complicaciones metodológicas de su estudio, se encuentran las acepciones negativas que socialmente se le adjudican, derivado en parte de su falta de reconocimiento como problema de salud pública. Es un padecimiento que a pesar de su obviedad se vive en silencio o se subestima. Un trabajador difícilmente admitirá de forma abierta que sufre de estrés laboral por miedo a ser considerado flojo o incompetente o incluso y arriesgarse a perder su empleo; por su parte los empleadores ven con normalidad el estrés laboral, y juzgan de simuladores a los trabajadores más afectados, a pesar de los enormes costos que puede representar.

En el caso de la docencia, estas concepciones se agudizan puesto que se le ha visto tradicionalmente como una profesión de vocación, abnegación y sacrificio, como si el estrés laboral fuera algo “tan natural” en ella, qué ni siquiera es algo que se pone a discusión, creencias, que algunos autores consideran como explicación de la falta de consideración e interés sobre la salud y bienestar del docente (UNESCO, 2005).

Sin embargo, los pocos datos que se tienen dan idea acerca de los enormes costos que podría estar generando el padecimiento de estrés laboral en este sector, tanto a nivel individual como a nivel organizacional.

A nivel individual, los datos revelan que alrededor de una tercera parte de los docentes encuestados padecen el síndrome de burnout completo, cifra que se multiplica en el caso del padecimiento de su dimensión de agotamiento emocional (alrededor el 80% de los docentes)

(Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003; Barraza, Carrasco y Arreola, 2007; Noyola y Padilla, sf. Sieglin y Ramos, 2007; Cárdenas y Pérez, sf.).

El síndrome de burnout emerge como consecuencia de un estrés laboral crónico, cuando ya todos los recursos y estrategias de afrontamiento que el profesor tiene disponibles se han depletado por lo que el índice de prevalencia en la población evaluada, da idea acerca del carácter permanente de las condiciones estresantes en las que está sumergido.

Al mismo nivel también se encuentran el impacto en su salud, donde es más difícil establecer al estrés como génesis de varios de los padecimientos físicos que se reportan frecuentemente en este sector (desde dolores de cabeza hasta hipertensión y gastritis), pero que al menos en el caso de Sieglin y Ramos (2007) se ponen en relación con el estrés laboral.

Si en verdad los padecimientos reportados tuvieran como principal causa el estrés laboral, a gran escala esto tendría un enorme costo a nivel económico dentro del sector salud.

Aunque, la principal causa para investigar más a fondo sobre el estrés laboral en los docentes es el velar por su bienestar como trabajadores, las consecuencias no se limitan a este nivel.

A nivel organizacional, el estrés laboral en los docentes afecta a través del ausentismo y el decremento de la calidad de sus servicios. Temas que se encuentran en la misma circunstancia que los descritos anteriormente: no hay datos relacionables directamente al estrés laboral.

TALIS (2009) reporta un índice muy alto de ausentismo de los docentes mexicanos (alrededor del 70%), y de acuerdo a investigaciones en diferentes partes del mundo, un factor importante de las bajas laborales, sobre todo de tipo circunstancial tienen es el estrés laboral; si esto aplicara para este caso implicaría que el padecimiento fomentaría que el alumnado se retrasara en clases debido a esta circunstancia, pero no hay modo de saberlo hasta que no se realicen las investigaciones empíricas pertinentes.

La determinación del impacto del estrés laboral en la calidad de la educación que imparten los docentes es más difícil de determinar, pero a través de la información descrita en el trabajo a través de las consecuencias del estrés en general, es posible realizar conjeturas acerca de la forma en que pudiera afectarla. Al docente se le dispone una red de condiciones estresantes que puede llevar al límite sus capacidades de concentración, de toma de decisiones, de sensibilización hacia las necesidades de las personas con las que interactúa en especial con sus alumnos y de satisfacción laboral, de manera que su desempeño laboral decrementa, no necesariamente por falta de vocación, sino porque no puede dar más.

Un docente estresado, disminuye su motivación y compromiso con su labor, deja de prestar atención a las necesidades de sus alumnos, no busca innovar en su práctica pedagógica con tal de evitar una mayor sobrecarga de trabajo, comete errores frecuentemente los cuales en el ámbito educativo quizá no se vean de manera inmediata, pero a largo plazo puede traer consecuencias como un bajo aprendizaje por parte de los alumnos. Incluso, algunos autores han señalado como el desconocimiento e interés sobre el bienestar docentes y esa falta de su concepción como persona y no sólo como instrumento son los responsables del fracaso de algunas reformas educativas (Torres, 2005).

Los docentes son las personas encargadas de impartir la educación, es necesario ver al docente como una persona completa, más allá de las cuestiones técnico-pedagógicas, y reconocer que cualquier circunstancia que afecte su bienestar puede tener un impacto en la calidad educativa y por lo tanto en el rendimiento de los alumnos.

Si afecta la calidad de la educación, entonces la importancia del estrés laboral de los docentes es algo que trasciende este sector profesional, no sólo corresponde a los maestros, y a las autoridades educativas, si no al sindicato y la sociedad en general.

## Referencias.

- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C y Balcázar, N. (2003) Síndrome de Burnout en maestros de educación primaria de Guadalajara (citado en <http://www.cucs.udg.mx/iiso/files/File/501%20Sindrome%20de%20burnout%20en%20maestros%20de%20educacion%20basica%20nivel%20primaria%20de%20Guad.pdf> el 26 de octubre del 2012)
- Ayuso (sf) Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout (citado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf> el 10 de octubre del 2012)
- Barraza, A., Carrasco, R. y Arreola, M. (2007) Síndrome de Burnout: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango (citado en [www.upd.edu.mx/librospub/inv/sinburnout.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/sinburnout.pdf) el 13 de febrero del 2012)
- Ávila, R. y Aregelia., A. (s.f) ¿Estrés en las y los docentes de secundaria? Primer Congreso Internacional de Educación. ( Citado en [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_08/a8p3.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_08/a8p3.pdf) el 22 de febrero del 2013).
- Calera,A., Esteve, L. Roel y Uberti-Bona, V. (1999) La salud laboral en el sector docente citado en <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd30/docente.pdf> el 15 de noviembre del 2012)
- Cárdenas, V. y Pérez, M. El síndrome de estar quemado por el trabajo en profesores de educación primaria (citado en [www.unidad094.upn.mx/revista/57/04.html](http://www.unidad094.upn.mx/revista/57/04.html) el 26 de octubre del 2012)
- Carlson, N. (2001) Fisiología de la conducta. Madrid: Addison- Wesley
- Daroch, V. (2012) Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente: Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados, en el año 2010. Tesis para optar al título de Socióloga. Universidad de Chile: Santiago. (Citado [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-daroch\\_v/pdfAmont/cs-daroch\\_v.p](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-daroch_v/pdfAmont/cs-daroch_v.p) el 30 de marzo del 2013)
- “Estrés: limitante del buen clima organizacional” (citado en [http://www.articulosinformativos.com/ESTR%C3%89S\\_Limitante\\_del\\_buen\\_clima\\_organizacion-a962497.html](http://www.articulosinformativos.com/ESTR%C3%89S_Limitante_del_buen_clima_organizacion-a962497.html) el 3 de mayo del 2013)

- Ezpeleta, J. (1992) El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología. XII (42), pp. 27-42
- El Sahili, L. (2010) Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- ETUCE (2011) European-wide survey on teachers work related stress- assessment, comparition and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at workplace (citado en [http://etuce.homestead.com/Publications2011/Final\\_Report\\_on\\_the\\_survey\\_on\\_WRS-2011-eng.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2011/Final_Report_on_the_survey_on_WRS-2011-eng.pdf) el 14 de enero del 2013)
- ETUCE (1999) Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects and suggested approaches to reduce it (citado en [http://etuce.homestead.com/Publications\\_until\\_2004/1999/ETUCE\\_Rep\\_Stress\\_1999\\_eng.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications_until_2004/1999/ETUCE_Rep_Stress_1999_eng.pdf) el 21 de octubre Del 2012)
- Fuentes, R. (sf.) Las condiciones laborales y Profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 16: sujetos de la educación (citado en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1012-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1012-F.pdf) el 26 de octubre del 2012).
- Hakanen, J., Bakker, A. y Schaufeli, W. (2006) Burnout and work engagement among teachers. Journal of school Psychology. (43) 495-513.
- IEESA (2012) Respuesta salarial al magisterio directo al 07 del tabulador III 1998 al 2011 (Citado en [http://www.ieesa.org.mx/Datos/Respuesta\\_Salarial\\_al\\_Magisterio\\_Directo\\_al\\_07\\_del\\_Tabulador\\_III\\_1998\\_al\\_2011.pdf](http://www.ieesa.org.mx/Datos/Respuesta_Salarial_al_Magisterio_Directo_al_07_del_Tabulador_III_1998_al_2011.pdf) el 2 de mayo del 2013)
- INEE (2007) Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México (citado en [http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/InformesdeResultados/Condiciones\\_delaoferta/P1D231IEPRISECUMEX.pdf](http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/InformesdeResultados/Condiciones_delaoferta/P1D231IEPRISECUMEX.pdf) el 11 de abril del 2013)
- Jarvis, M. (2002) Teacher, stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research directions. 4 (1) pp. 1-7.

Leontaridi y Ward (2002) Institute for the Study of Labor Work- Related Stress, Quitting Intentions and Absteism, Bonn: IZA citado en <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2008/1684/pdf/dp493.pdf> El 5 de diciembre del 2012.

Lewis, R. (1999) Teachers Coping with the stress of Classroom discipline. Social Psychology of Education (3) pp. 155-171

Manassero, M. (2003) Estrés y Burnout en la enseñanza. Palma: Universitat de les Illes Balears)

Napione, M. (2008) ¿Cuándo se quema el profesorado en secundaria? Madrid: Díaz de Santos.

Noyola, S. y Padilla, L. (sf.) Desgaste Profesional (síndrome de burnout) en profesiones de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes. (Citado en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0314-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0314-F.pdf) el 26 de abril del 2013)

OCDE (2009) Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE (citado en <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43654730.pdf> el 5 de noviembre del 2012)

OCDE (2010) Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible (citado en <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf> el 2 de marzo del 2013).

OEI- SEP (sf) Estructura y Organización de la Formación Docente en Latinoamérica: México (citado en [http://www.oei.es/quipu/mexico/informe\\_docentes.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/informe_docentes.pdf) el 14 de noviembre del 2012)

OMS (2008) Sensibilizando sobre el estrés laboral en los países en desarrollo. Un riesgo moderno en un ambiente tradicional de trabajo: Consejos para empleadores y representantes de los trabajadores.

(Citado en [http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789243591650\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789243591650_spa.pdf) el 4 de abril del 2013)

OMS (2004). La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistémicas de la solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales (citado en [http://www.who.int/occupational\\_health/publications/pwh3sp.pdf](http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf) el 22 de octubre del 2012)

OMS (2001) Insights Into the Concept of Stress

(Citado en <http://helid.digicollection.org/en/d/Js2924e/6.html> el 14 de noviembre del 2012)

Prakke. B., Van Peet, A. y Van der Wolf, K (2007) Challenging teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education*. 1 (0), 36-44.

“Provoca depresión 54% de ausentismo y 80% de accidentes laborales” *Revista Proceso* versión online (Citado en <http://www.proceso.com.mx/?p=321965> el 14 de abril del 2012).

Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007) Estrés en docentes de educación básica: Estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los trabajadores*. 15 (1) pp.5-16.

Ruiz, N. (2009) La Salud del docente: Una necesidad por atender (Citado en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu20/ruizta20.htm> el 17 de noviembre del 2012)

Sandoval, E. (2001) Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, pp.83-102.

Secretaria de Salud (2010) Guía sobre el manejo y prevención del estrés laboral (citado en [www.promocion.salud.gob.mx/.../Guia\\_Manejo\\_Estres\\_30062010.pdf](http://www.promocion.salud.gob.mx/.../Guia_Manejo_Estres_30062010.pdf) el 19 de septiembre del 2012)

Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000) La salud laboral docente en la enseñanza pública. Madrid: federación de Enseñanza de CC. OO.

Silva, V. y Padilla González (sf.) Desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes (citado en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0314-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0314-F.pdf) el 11 de septiembre del 2012)

Sieglin, V. y Ramos, m (2007) *Revista Mexicana de Sociología*. 69 (3) 517-551.

“Sobrecarga de trabajo y estrés aqueja a docentes costarricenses” (citado en <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2010/10/14/sobrecarga-de-trabajo-y-estres-aqueja-a-docentes-costarricenses.html> el 7 de mayo del 2013)

Travers, Ch. J y Cooper, L. (1997) El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. Citado en Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007) Estrés en docentes de educación básica: Estudio de caso en Guanajuato, México. Salud de los trabajadores. 15 (1) pp.5-16.

TALIS (2009) Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados

(Citado en [http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis\\_TALIS\\_Internacional.pdf](http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf) el 17 de abril del 2013)

Torres, M., & Torres Herrera, M. (2004). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México (Tesis doctoral en Teoría de la Educación)*. Pátzcuaro: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ullrich, A.; Lambert, R. O'Donnell, M. y McCarthy, C. Teachers, Students, and Challenging Parent Behavior: Middle and High School Teachers' perceptions of Challenging Parent Behavior (Citando [http://coedpages.uncc.edu/teacherstress\\_and\\_coping/images/New\\_Folder/STAR%20Challenging%20Parent%20Behaviors\\_07\\_14.PDF](http://coedpages.uncc.edu/teacherstress_and_coping/images/New_Folder/STAR%20Challenging%20Parent%20Behaviors_07_14.PDF) en 13 de noviembre del 2012.

UNESCO (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay

(Citado en [unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf) el 30 de octubre del 2012)

Williams, s. (2004) Manejo del estrés en el trabajo: plan de acción detallado para profesionales. México: El Manual Moderno.