

Malestar docente: reflexiones frente al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios

Teacher discomfort: Reflections on the Low Academic Performance of University Students

Jacinto Joaquín Vértiz-Osores* 

Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7606-476X>

Guillermo Lorenzo Vílchez Ochoa 

Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9368-117X>

Ricardo Iván Vértiz-Osores 

Universidad César Vallejo, Lima, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-2784>

Edgar Damián-Núñez 

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7499-8449>

Héctor Chico Tasayco 

Universidad Privada San Juan Bautista, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9816-123X>

Antonio Rodríguez-Fuentes 

Universidad de Granada, Granada, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>

Recibido 12-05-19 Revisado 12-06-19 Aprobado 11-09-19 En línea 12-09-19

*Correspondencia

Email: joavertizo@gmail.com

Citar como:

Vértiz-Osores, J., Vílchez, G., Vértiz-Osores, R., Damián-Núñez, E., Chico, H., & Rodríguez-Fuentes, A. (2019). Malestar docente: reflexiones frente al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 273-299. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.387>

Resumen

La investigación examinó reflexivamente las causas del malestar del docente vinculadas a los resultados negativos del rendimiento estudiantil. Se realizó bajo un enfoque cualitativo con diseño de estudio de casos múltiples usando entrevistas en profundidad a 10 docentes universitarios. Los resultados se desagregaron en las categorías siguientes: predominio de sentimientos contradictorios; incapacidad para soportar la ansiedad; inhibición; depreciación del yo; ansiedad como rasgo dominante y equilibrio; aceptación del conflicto como realidad objetiva. Se concluyó que los entrevistados concordaron en una contradicción entre el sistema educativo superior para impulsar la calidad y la provisión real de las herramientas y condiciones para hacerlo en la praxis. Manifestaron posiciones de aletargamiento condicionado por la necesidad del trabajo para su provisión de recursos, pero con la consciencia de la relevancia de su rol social como educador de una generación de estudiantes que requieren de metodologías que desafíen y fomenten la creatividad en el contexto de la educación digital.

Palabras clave: Personal educativo; Tensión laboral; Ausencia injustificada; Evaluación.

Summary

The present research examined reflexively the causes of teacher discomfort linked to the negative results of students' performance. It was carried out under a qualitative approach with multiple case study design subjecting 10 university teachers to in-depth interviews. The results were disaggregated into the following categories: predominance of contradictory feelings; inability to endure anxiety; inhibition; self-depreciation; anxiety as a dominant trait and balance; acceptance of conflict as an objective reality. It was concluded that the interviewees agreed on a contradiction between the higher education system to promote quality and the real provision of the tools and conditions to do so in practice. They manifested positions of lethargy conditioned by the need to work for the provision of resources, but with the awareness of the relevance of their social role as educators of a generation of students who require methodologies that challenge and encourage creativity in a digital education context.

Keywords: Educational Personnel; Stress Related Diseases; Truancy; Evaluation.

Introducción

La tratativa de la calidad educativa implica mencionar el rendimiento académico como componente imprescindible, debido a que se constituye en el principal indicador de medición de la misma (Díaz, Apocada, Arias, Escudero, Rodríguez & Vidal, 2002). Sin embargo, yendo más allá de lo mensurable, se tienen suficientes argumentos para afirmar que, mayoritariamente, las políticas públicas de países latinos han puntualizado este aspecto como el primordial para transformar sus modelos de desarrollo, entendiéndolo como parte de un integrado que involucra economía, sociedad y cultura. Estos esfuerzos han llevado al desarrollo de múltiples modelos que explican los bajos niveles de rendimiento. Así Garbanzo (2007) indicó que es un resultado de la interacción de determinantes sociales, personales e institucionales, haciendo una reflexión adicional sobre la relevancia de la objetividad del monitoreo estratégico como parte sustantiva del éxito de las políticas educativas implantadas.

Por otro lado, es inevitable señalar al estrés como una causa/consecuencia del fracaso académico de muchos estudiantes alrededor del mundo (Umar, 2019), puntualizando que se define como una sensación incómoda en personas que sienten mucha exigencia o presión externa, excediendo los recursos personales y sociales que tienen para responder, erigiéndose una amenaza para su bienestar e integridad personal (Sarita, 2015). Estos estresores son visualizados en una sintomatología patrón entre los cuales se encuentra la falta de energía, participación de la

automedicación, depresión, inquietud, dificultad para concentrarse y para prestar atención (Nagle & Sharma, 2018).

A pesar de la veracidad de dichas aseveraciones, con la sobre-visualización de lo circundante al estudiante, se presta poca atención al entorno en el cual se desenvuelven los docentes, tomando, por lo general, a la metodología o didáctica de enseñanza como un factor causal modificable para disminuir la realidad del bajo rendimiento académico observado (Vélez, Veliz, Veliz & Vásquez, 2019). Aunque ya existen investigadores que demuestran niveles de insatisfacción y estrés de los docentes en la labor realizada (Acosta, Jiménez, Guillermo & Redondo, 2019; Rodríguez Ávila, Bermello, Pinargote & Duran, 2018; Padilla, Bonivento & Pérez-Suarez, 2017; Cárdenas, Méndez & Gonzáles, 2014; Urquidi & Rodríguez Jiménez, 2010) es notorio que este tema tiene un mayor desarrollo académico en profesionales de la salud y hasta en profesores de educación básica regular en donde se asume mayor niveles de malestar entre los trabajadores que en los escenarios educativos superiores. Por lo que, generar mayores evidencias, además de la necesidad de dilucidar mejor las causas del malestar en este grupo profesional fueron el punto motivador para la formulación de esta investigación, enfocándolo desde una perspectiva que pretende soportarse en el modelo de la teoría sociocognitiva del yo (Gil-Monte & Peiró, 1999) que recoge gran parte de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986a), proponiendo cuatro categorías basadas en la explicación del malestar docente desde su propia concepción (Esteve, 1997) y ensayando una suerte de explicación adicional en las interrelaciones sociales y organizacionales que explican también la aparición del estrés en trabajadores (Gil-Monte, 2003). De acuerdo con la teoría sociocognitiva del yo, de Albert Bandura, la autoeficacia, definida como los juicios de los individuos sobre sus mismas capacidades para alcanzar niveles designados por el rendimiento, difiere de la autoestima y el autoconcepto porque se basa en las creencias que las personas tienen de sí mismas proyectadas en el futuro (Mohamadi, Asadzadesh, Ahadi, & Jomehri, 2009). Ello, implica, que los docentes que no esperan tener éxito con algunos de sus estudiantes tienen mucha probabilidad de esforzarse menos en la preparación y disponibilidad de instruirlos, desatendiendo la primera señal de dificultad que estos tengan, aun cuando podrían emplear estrategias, siempre y cuando éstos sean más aplicados (Bandura, 1997b). Por consiguiente, la creencia o grado de seguridad que tiene el individuo en sus propias capacidades repercuten en el desempeño al momento de cumplir con objetivos o en la facilidad o dificultad que tengan para conseguirlo; bajo este parámetro algunas de sus reacciones emocionales se manifestarán como depresión, ansiedad o estrés (Gil-Monte & Piero, 1999, López-Ríos & Ortega-Ruiz, 2004; Manzano-García & Ayala-Calvo, 2013). Esta teoría proporciona una guía general sobre las posibles fuentes del sentido de eficacia de los docentes (Mohamadi et al, 2009).

A manera de reseña se sabe que los primeros trabajos que proporcionan evidencia de insatisfacción en docentes del nivel universitario se hicieron a inicios de 1970 (Eckert & Williams, 1972), acrecentándose en la década de los 80's, destacando los trabajos Gmelch, Lovrich & Wilke (1984; 1986), de los cuales se sistematizaron las fuentes del estrés de este grupo humano hasta la actualidad, destacando la inestabilidad laboral, sobrecarga de trabajo, factores limitantes de tiempo, y falta de reconocimiento institucional en la mayoría de docentes occidentales.- Mientras que para los japoneses y chinos destacan los efectos de tensión vinculados con los procesos evaluativos de desempeño profesional (Xiao-Xing et al., 2000). Para el caso de los latinoamericanos destacan condiciones de bajos salarios, poco reconocimiento, precariedad de la infraestructura de trabajo (Martínez- Rizo, 1998) y condiciones de políticas laborales volubles (Urquidi & Rodríguez Jiménez, 2010). Actualmente, se está dando mayor importancia al estudio de indicadores que revelarían el estrés, así se tienen los trabajos de Suchodoletz, Rojas, Nadyukova, Larsen & Uka (2019) y de Jones-Rincon & Howard (2019), en los cuales se busca estandarizar procedimientos que favorezcan la identificación temprana del estrés en docentes con la finalidad de emplear estrategias que reviertan esa condición.

Selye (1978) indicó que el estrés se entiende como una fuerza interna o acciones externas que perturban la estabilidad individual. En una extensión de esta definición, Kyriacou & Sutcliffe (1978), Marenci & Ávila (2016) precisaron que el estrés laboral tiene relación directa con el estrés

mental y con la presión asociada a las habilidades, capacidades y competencias del trabajador para que reaccione y maneje diversas situaciones dentro de sus escenarios de trabajo de la forma más inteligente y resiliente posible. Por otro lado, Agbatogun (2010) identificó que, para el caso de los docentes, los principales factores estresantes son la sobrecarga laboral, conflictos dentro de las aulas, relaciones interpersonales conflictivas y las condiciones que ofrece la institución que emplea. Asimismo, Addae, Parbooteah & Velinor (2008) añadieron otros factores más que son la ambigüedad y conflicto de roles enmarcados dentro del desempeño de sus funciones laborales. Por otra parte, también hay evidencias científicas que señalan que los niveles de estrés de los docentes se incrementan cuando ellos no sienten un estado socioeconómico que les permite tener una vida decorosa, transformándose en angustia social que se expresa en un rechazo a los regímenes de gobierno debido a que se enfoca como único culpable al sistema económico que impere dentro de los países (Humphrey, 2002).

Es conocido también que el estrés laboral tiene una relación negativa con el desempeño laboral, el cual es el criterio básico sobre el cual se realizan las evaluaciones que condicionan la continuidad laboral de los docentes. Por lo que, en términos positivos, si la entidad tiene personas autoeficaces, satisfechas y motivadas en la realización de sus labores entonces obtendrá un excelente rendimiento del alumnado (Sonntag, Kuttler & Fritz, 2010) y satisfacción docente (García, Escorcía & Pérez, 2017). Para el caso de los docentes el rendimiento se visualizaría en buenos procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, a pesar de que en muchos países emergentes la profesión docente se reduce a una percepción colectiva de “fácil”, en realidad no lo es, debido a que desde fines de los años 80’s los cambios sociopolíticos y económicos han reducido estas labores a un apostolado, pues son sumamente duras y pésimamente remuneradas (Winefield, Stough, Dua, Hapuarachchi & Boyd, 2003). Tal situación conduce, irremediamente, hacia una desvalorización de los docentes que terminan agotándose, dando como consecuencia las fallas en el trabajo, situación que también fue ampliamente esclarecida por Maslach, Schaufeli & Leiter (2001), Ashtari, Farhady & Khodae (2009) y García-Carmona, Marín & Aguayo (2019).

El desempeño docente está ligado estrechamente a la formación académica de los estudiantes, en cualquiera de sus condiciones y niveles. El desenvolvimiento pedagógico discurre en la temática de las relaciones interpersonales que, a lo largo de la etapa formativa de los estudiantes, se consolidan y permanecen en el conjunto de experiencias que forman parte de su bagaje. No obstante, los seres humanos en su capacidad teleológica encuentran lazos y se fortalecen en sí, niveles de convivencia y estados sociales; más aún si existe experiencia gnoseológicas y pragmáticas. De este modo, existen condiciones que suelen presentarse de manera continua, generando una serie de reacciones fisio-psicológicas que, en virtud de incrementar la serotonina, disminuyen la secreción de endorfinas, exteriorizándose un cuadro de estrés (Suchodoletz et al. 2019). Para el caso docente, hay suficientes indicios para señalar que se deben a las dificultades que encuentran en su desempeño profesional para alcanzar las metas trazadas y/o propósitos programados. Sin embargo, las creencias propias de cada docente universitario son un componente crítico en la mayoría de las teorías modernas de la motivación humana (Mohamadi, et al., 2009), situación que se pretende explorar en esta investigación.

En la práctica cotidiana de la labor docente, se observan una serie de elementos estresores que modifican el comportamiento docente a tal punto de desmotivarlo para su labor profesional. Así, hay investigadores que señalan patrones casi similares en esta desmotivación vinculados al rendimiento de estudiantes de áreas disímiles de contextos académicos (Taddei, Contena, Pepe & Venturini, 2019, Gagnon, Huelsman & Kidder-Ashley, 2019), por lo que se indicaría que el malestar docente es correspondiente de manera directa a patrones conductuales estudiantiles, siendo un resultado de interacciones que podrían ligarse a conflicto entre las percepciones y expectativas tanto de los mismos estudiantes y de los docentes (Danish, Qaseem, Mehmood, Ali, Ali & Shahid, 2019), pudiendo generar un menoscabo en la performance docente en las aulas (Willis, Reynolds & Lee, 2019), lo cual, agudizaría la contrariedad descrita por Danish et al. (2019). En esa perspectiva, la aparición de cuadros más agudos de estrés en los docentes se hace

presentes en el síndrome de burnout, el mismo que, a pesar de no ser motivo de esta investigación, no deja de ser interesante en la medida que explicarían la agudización de este malestar hacia cuadros patológicos (Gil-Monte & Peiró 1999; Gil-Monte, 2003; Esteras, Chorot, & Sandín, 2014) teniendo como base aspectos complejos ligados a la relación del binomio docente – estudiante y la cosmovisión de cada uno de ellos en la interrelación académica de transmisión – captación (Rodríguez-Fuentes, Caurcel & Ramos, 2008); cantidad – calidad (Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad & Rodríguez-Fuentes, 2019) y rigurosidad – aplicabilidad (Keay, Carse & Jess, 2019). De esa manera, el cuestionamiento planteado ¿Qué aspectos del malestar docente son explicados desde una causalidad del bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios? pretende examinar reflexivamente las causas del malestar del docente vinculadas a los resultados negativos del rendimiento estudiantil mencionado, teniendo como punto de análisis lo referido por los docentes desde su actividad cotidiana en los claustros universitarios.

Método

Es un estudio cualitativo que pretende conocer las percepciones de los docentes universitarios sobre su malestar como tales, así como los argumentos que lo propician y justifican. Se seleccionó a 10 docentes universitarios, diferenciándolos en dos grupos cinco varones como “docentes A” y cinco mujeres como “docentes B”, con más de 20 años de experiencia docente que trabajan en diferentes universidades del país. Entre estos profesionales se clasificó a docentes especialistas que han dictado en humanidades, ingenierías, ciencias sociales, ciencias de la educación, ciencias de la salud y ciencias exactas. El criterio de selección de la muestra tuvo en cuenta la propuesta de Stake (1999, p. 16) en cualquier estudio, los casos otorgan determinada información, especificación en la temática y profundidad para la toma de decisiones. En efecto, se siguió el diseño de investigación de estudio de casos múltiple, que viene a ser la capacidad para contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando (Yin, 1984), en este estudio, por tanto, se hace el diagnóstico de un conjunto de docentes que desempeñan su labor en el ámbito universitario. La elección de docentes con más de 20 años de experiencia se basó en la disyuntiva de Rivas, Sepúlveda & Rodrigo (2000) y de Day (2005) quienes sugieren que no solo se debe enfocar la actividad docente como trabajo per se sino como una actitud de entrega para reconocerla como profesional en esta actividad, por lo que, teniendo en cuenta que estas personas se encuentran inmersos en el mundo académico cerca de la mitad de una vida humana promedio, se asume que deberían ser los más indicados para el recojo de la información. Por otra parte, se hizo interesante clasificar a los informantes en las cuatro áreas propuestas debido, justamente, a que no todos los que hacen docencia universitaria son profesionales en educación.

Se empleó la técnica de la entrevista a profundidad (Flick, 2004), la misma que sigue un modelo de conversaciones entre iguales, teniendo encuentros consecutivos cara a cara entre los investigadores y los informantes (Taylor y Bogdan, 1992, p. 101), buscando profundizar detalles trascendentes, sus preferencias, temores, satisfacciones, angustias, alegrías, entre otros aspectos significativos relacionados con el malestar en su práctica docente con la finalidad de descifrar y vislumbrar las características relevantes del entrevistado. Para efectos de la toma de datos se tuvo el consentimiento informado de cada uno de los participantes, teniendo su autorización para la grabación de la entrevista.

Para el análisis de contenido, se consideró cuatro categorías propuestas por Abraham (1975, cómo se citó en Esteves, 1997), mismas que se empleó en las entrevistas a profundidad, y sirvieron para comprender las diversas reacciones de los docentes universitarios:

Predominio de sentimientos contradictorios: Esta categoría se argumenta en el marco del Modelo de Competencia Social de Harrison (1983), al considerar que los docentes desarrollan su labor en contacto con los estudiantes. Sin embargo, en el entorno laboral existen múltiples elementos que posibilitan u obstaculizan su eficacia (sobrecarga laboral, ambigüedad de roles, disponibilidad de recursos y otros insumos educativos) que no permiten un mejor desempeño como docente frente al bajo rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la motivación que tenga el

docente será determinante para mejorar su eficacia en relación a los objetivos propuestos. De manera que, a mayor motivación en la mejora en la eficacia laboral mejor serán sus sentimientos relacionados con su competencia profesional. De lo contrario, los sentimientos de eficacia disminuirán al no poder lograr las expectativas de éxitos en los propios estudiantes.

Incapacidad para soportar la ansiedad. Inhibición: Se soporta en el modelo teórico Cherniss (1993), en el cual sostenía que las características del ambiente laboral interactúan con los aspectos propios de los individuos y los factores extralaborales tales como apoyo social o las demandas externas (Ventura, Salanova & Llorens, 2014). La inhibición tiene estrecha relación con la autoeficacia, por un lado, las experiencias negativas son estresores en escenarios desafiantes, mientras que las experiencias positivas en este tipo de escenarios son menos estresantes cuando el docente se inhibe para no soportar la ansiedad. No obstante, la consecución independiente y exitosa de las objetivos y metas aumenta la autoeficacia, mientras que el fracaso para cumplir con los objetivos deviene en baja autoeficacia independientemente de la manifestación de la cohesión social que el docente pueda sentirlo.

Depreciación del yo, ansiedad como rasgo dominante: El modelo de Pines sobre la autoeficacia es la variable relevante en la depreciación del yo como para el desarrollo de la depreciación (Gil-Montes & Pieró, 1999). Bandura postuló que las creencias de autoeficacia se construyen en base a cuatro fuentes de información de eficacia: experiencias de dominación, experiencias indirectas, persuasión verbal y estados fisiológicos (Tschannen-Moran et al., 1998).

Equilibrio: aceptación del conflicto como realidad objetiva: Cuando las expectativas de éxito y sus sentimientos de autoconfianza que tiene el docente para alcanzar los objetivos propuestos no se alcanzan, el profesional experimenta sentimientos de frustración tiende a evadir intelectual o conductualmente la situación problemática (Alonso, 2014). Con ello, se acepta el conflicto como realidad objetiva, por tanto, el comportamiento despersonalizado está considerado como el modelo de autocontrol (Thompson, Page y Cooper, 1993). La imposibilidad de no afrontar las dificultades es un indicio que disminuye la confianza para con los demás sujetos.

Para el análisis de contenido de las categorías, se recurrió a la asistencia del software Atlas ti, versión 8; mismo que permitió un mejor tratamiento de los datos y selección de hallazgos procedentes de las entrevistas.

Resultados

Predominio de sentimientos contradictorios

En la práctica docente, se están suscitando fenómenos que repercuten en la perspectiva del futuro profesional; pues muchos estudiantes al término de los estudios de media (secundaria) tienden a percibir la carrera docente como la última opción profesional: “(...) yo sabía que no sale a cuenta estudiar educación, somos un sector mal pagado, se vulneran nuestros derechos y nos consideran como los peores profesionales” (Docentes B). En este sentido, la imagen de los docentes se contrapone desde dos perspectivas: una que parte de lo subjetivo, y la otra va con la imagen que tienen los demás actores de él. Frente a ello, se observó cierto descontento al relacionar la carrera docente como una escapatoria de sobrevivencia: “a lo largo en mi vida profesional, la carrera docente me ha dado grandes penurias, no se tenía más opción (...), sin embargo, me ha compensado en el sentido de sentirme parte de la formación profesional de muchos jóvenes que ahora aportan positivamente al país” (Docentes A).

Las expectativas de las personas ajenas a la profesión docente influyen en las relaciones hacia el docente. No obstante, los estereotipos que se tienen hacia los profesores, tanto en su trato

con los estudiantes como entre sus colegas, influyen en las tomas de decisiones de estos, ocasionando una autoselección a partir de la identificación o no con la imagen pública que tiene el docente (Esteve, 1997). Imagen que, desde la perspectiva colectiva de los entrevistados, está deteriorada, tanto es así que, incluso, señalan que hay un rechazo social invisible a los profesionales que sin ser profesores de formación, ejercen la docencia, cuestionando que “(...) seguramente no encontraste trabajo en tu área profesional, por eso realizas labor docente” (*Docentes B*), disminuyendo la vocación de enseñar que todos los entrevistados señalaron tener.

Por otro lado, frente al bajo rendimiento de los estudiantes, los sentimientos observados en los docentes se vuelven muy susceptibles, pues “*al no cumplir con los objetivos de la enseñanza/aprendizaje, el menoscabo del rendimiento académico de los estudiantes actúa como una especie de barómetro que permite comprender el rol que cumplimos en la formación de cada uno de ellos*” (*Docentes B*). La contradicción surge como una especie de “culpa”, según la cual, por una parte, demuestra un empeño profesional para brindar todas las facilidades al estudiante para lograr los objetivos, y por otra, exterioriza una suerte de frustración al evidenciar el bajo rendimiento académico de sus discípulos, atribuyéndose la responsabilidad de esos resultados, que incluso llega hasta la adopción de una conducta fluctuante en su práctica docente y en su autovaloración.

Incapacidad para soportar la ansiedad. Inhibición.

En 1993, Cary Chernis, propuso un modelo teórico, en él sostenía que las características del ambiente laboral interactúan con los aspectos propios de los individuos y los factores extralaborales tales como apoyo social o las demandas externas (Ventura, Salanova & Llorens, 2014). La inhibición tiene estrecha relación con la autoeficacia, por un lado, las experiencias negativas son estresores en escenarios desafiantes, mientras que las experiencias positivas en este tipo de escenarios son menos estresantes cuando el docente se inhibe para no soportar la ansiedad. No obstante, la consecución independiente y exitosa de las objetivos y metas aumenta la autoeficacia, mientras que el fracaso para cumplir con los objetivos deviene en baja autoeficacia independientemente de la manifestación de la cohesión social que el docente pueda sentirlo.

El hecho de intentar negar la realidad del bajo rendimiento académico de sus estudiantes hace que el docente se inhiba para no soportar la ansiedad, siendo una estrategia de afrontamiento que se pudo identificar en los entrevistados. Como parte de la negación se observó que todos los entrevistados coincidieron en señalar que “*son alumnos que, en su mayoría, trabajan, destacándose el esfuerzo de estudiar para ‘ser algo más’...*” (*Docentes A*), justificando de esa manera su bajo rendimiento y, aunque se mostraron conscientes de la gran relevancia que tiene la calidad educativa en la formación de estos futuros profesionales, deciden inhibirse de proceder con la rigurosidad que deberían con ellos, adoptando posiciones que ‘facilitan’ los estudios de estas personas ante la materialización de su capacidad intelectual. Así, demuestran su incapacidad para soportar la ansiedad natural de observar mejores resultados en estos estudiantes, producto del esfuerzo docente por prodigarles más y mejores conocimientos/técnicas, lo que condiciona finalmente que “*(el docente) adopte una actitud rutinaria, evadiendo su participación en los hechos, (...) actitud de reacción muy frecuente en la práctica académica de muchos colegas*” (*Docentes B*). Esta revelación, si bien no resultaría novedosa desde la praxis docente, es preocupante, debido a que el esquema en el cual el estudiante es el que respondía a las exigencias del docente se trastoca en una inversión en la que el docente es el que se allana a las condiciones de sus estudiantes, con la finalidad de ganar simpatías, no ser señalado como una persona

insensible, o, muy probablemente, como resultado de un agotamiento mental que le incapacita para seguir soportando la misma ansiedad de cambiar esa realidad que sigue invariable en tantos años de servicio.

Depreciación del yo, ansiedad como rasgo dominante.

El modelo de Pines sobre la autoeficacia es la variable relevante en la depreciación del yo como para el desarrollo de la depreciación (Gil-Montes & Pieró, 1999). Bandura postuló que las creencias de autoeficacia se construyen en base a cuatro fuentes de información de eficacia: experiencias de dominación, experiencias indirectas, persuasión verbal y estados fisiológicos (Tschannen-Moran, et al., 1998).

En el ámbito de la educación universitaria pública también se sienten los efectos del bajo presupuesto que otorga el Estado, observándose precariedad tanto en la implementación de infraestructura y equipamiento como también en la asignación del pago por horas para los docentes contratados. En muchos casos *“los docentes tratamos de subsanar dicha falencia; no obstante, la continua pasibilidad de los escasos recursos de trabajo para llegar a los procesos mínimos ideales nos causa malestar” (Docentes A)*. Este malestar se entiende como una culpa por el incumplimiento ante la responsabilidad de educar con calidad a las futuras generaciones, lo que condiciona al docente en la búsqueda de alternativas de solución, para brindar las condiciones necesarias, de modo que evite ser catalogado como un ciudadano despreciable ante la sociedad, *“con el peso de la culpabilidad de no formar bien a los futuros ciudadanos” (Docentes A)*. Situación que genera estados depresivos y de ansiedad en la percepción misma de su práctica docente, pudiendo crear cuadros de depreciación del yo: *“si no logra hacerse la práctica correspondiente a la teoría, entonces un docente no puede considerarse como tal” (Docentes B)*. En esa misma óptica, teniendo en cuenta que, actualmente la calidad educativa es un tema que ha sido asumido como política de estado, implementándose una serie de instrumentos y herramientas técnicos-normativos que conminan al docente al cumplimiento de metas evaluadas en los logros estudiantiles, el peso de la responsabilidad recae en los hombros de estos profesionales, quienes están obligados al cumplimiento oportuno de lo estipulado en los sílabos, puesto que la evaluación final no se hace a la entidad sino al docente, conociéndose también que, como resultado final de ésta evaluación se condiciona su continuidad laboral. Esto hace que el docente sufra ansiedad como rasgo dominante, con el riesgo de transformarse en un ser con rasgos ciclotímicos que pudieran derivar hacia un deterioro psicológico mayor.

Equilibrio: aceptación del conflicto como realidad objetiva

Cuando las expectativas de éxito y sus sentimientos de autoconfianza que tiene el docente para alcanzar los objetivos propuestos no se alcanzan, el profesional experimenta sentimientos de frustración tiende a evadir intelectual o conductualmente la situación problemática (Mansilla, 2009). Con ello, se acepta el conflicto como realidad objetiva, por tanto, el comportamiento despersonalizado está considerado como el modelo de autocontrol (Thompson, Page y Cooper, 1993). La imposibilidad de no afrontar las dificultades es un indicio que disminuye la confianza para con los demás sujetos.

Desde la formación docente hasta la práctica misma, cada profesional es consciente de la realidad a la cual estaría sometida *“(…) bajos sueldos, pocas oportunidades de capacitación, sobrecarga laboral, escasos recursos de trabajo” (Docentes B)*. Por lo que, con conocimiento de

causa, el profesional de formación distinta a la pedagógica busca equilibrar sus actividades para que le permitan el logro del equilibrio económico, a partir del cual busca equilibrar los demás aspectos de su realidad objetiva. En ese ejercicio, el docente busca respuestas en su misma práctica pedagógica, sin que ello signifique su satisfacción de lograr los objetivos trazados al inicio de los ciclos universitarios. No obstante, se observó que todos los participantes fueron conscientes también de que la realidad no parte de cero, tratan de comprender la situación actual de los estudiantes frente a un sistema débil para la atención académica universitaria: procesos de admisión de estudiantes con bajos niveles académicos, lo que muy probablemente sea la causa de deserción ante la exigencia académica: “(...) *todo el problema académico se origina desde la permisibilidad de los procesos de admisión, los mismos que emplean viejas estrategias para seguir captando estudiantes, sin considerar los nuevos cambios generacionales y la nuevas competencias que tenemos que formar en ellos*” (Docentes B). Creándose, así, el descontento en los docentes que ven en los ingresados universitarios a un grupo de personas con muchas deficiencias cognitivas básicas para que alcancen los objetivos trazados en el semestre académico, siendo la causa de los conflictos en el aula que el docente tendrá que resolver en sus jornadas laborales: “(...) *cuándo se exige calidad académica a estudiantes mediocres, ellos no asumen una actitud crítica propositiva sino que buscan el modo de sacar de en medio al docente que les exige*” (Docentes A). Y frente a ello el docente tiene que asumir una posición que se contraponga a esa fuerza, considerando también que los estudiantes lo evaluarán al final del semestre y, que el resultado de esa evaluación lo categorizará, condicionando también su continuidad laboral en la institución, como se ha indicado. La aceptación de este conflicto genera que el docente adopte una posición de resignación que equilibra las condiciones que podrían afectarle, o que el docente deje la cátedra y busque otro nicho laboral para poder seguir con sus ideales académicos. En ambos casos, este conflicto permite equilibrar las posiciones del docente frente a la realidad que, impotentemente, la concibe difícil de cambiar, optando por aceptar el conflicto como parte de su trabajo y “*soñar con el cambio de las condiciones que favorezcan una vida decorosa y académicamente satisfactoria*” (Docentes B), comprendiendo que, finalmente, su condición actual sólo es un estadio de cambio que será positivo tanto para los estudiantes como para ellos mismos.

Discusión

Si bien es cierto que los niveles de bajo rendimiento académico, tanto en las universidades públicas como en las privadas, se han convertido un problema educativo, también es verdad que los gobiernos han iniciado cambios que buscan revertir esta realidad, dentro de un contexto de transición entre un modelo y sistema de evaluación de enseñanza – aprendizaje constructivista, investigativo y continuo en la planificación curricular. Pero, también, tradicional, por descubrimiento y eminentemente orientada hacia la productividad económica (Tapia, 2019), hacia un modelo digital educativo que impulsa la despersonalización de la enseñanza – aprendizaje, con clara orientación del auto y libre aprendizaje de forma asincrónica, enmarcado dentro de un ciberespacio de interacción continua sin límites ni prejuicios (García, 2019). En ese contexto evolutivo, los docentes tendrían que adaptarse a los cambios generacionales, teniendo la responsabilidad de formar nuevos profesionales, competentes y globales, pero se hace necesario cambiar el paradigma de la educación centrado en el estudiante, pensando que también se hace imprescindible su formación sabiendo que, en el futuro, ellos serán los docentes de las generaciones venideras. Por otro lado, en este estudio se ha dado a conocer que, indistintamente de las áreas de desempeño académico, los docentes exteriorizan rasgos similares que conllevan a afirmar que hay suficientes indicios para coincidir con lo señalado por Gagnon, Huelsman &

Kidder-Ashley (2019) y Taddei, Contena, Pepe & Venturini (2019) en cuanto a que son las relaciones docente- estudiantes las que predecirían el ‘estrés en la enseñanza’. De manera tal que, si las relaciones fuesen conflictivas y dependientes, se predecirían altos niveles de estrés y, por el contrario, las relaciones cercanas predecirían las mejores condiciones para ambos actores, considerando que, adicionalmente al estrés de la enseñanza, las políticas de conflicto laboral, el agotamiento laboral y sobre todo la insuficiente compensación tendrían un impacto sustancial en el desempeño docente (Danish, Qaseem, Mehmood, Ali, Ali & Shahid, 2019; Willis, Reynolds & Lee, 2019). A ello se suman las variables sociodemográficas puestas de relieve en investigaciones previas (Rodríguez Flores y Sánchez, 2018).

Sin embargo, se hace necesario ampliar pesquisas referidas a otros aspectos de los docentes, como la autoeficacia (García, Escorcía & Pérez, 2017; Putwain & Von Der Embse, 2019), que podrían explicar mejor lo analizado, pudiendo considerar un enfoque cuantitativo que permita comprender los factores múltiples generadores del malestar docente (Ismail & Abdullah, 2019), teniendo argumentos para futuras propuestas que permitan la prevención del estrés, como lo demostraron Eskic, Kuhlmann, Kreinbihl & Hammerle (2019).

Finalmente, se hace importante la propuesta de cambios paulatinos en el sistema educativo superior, a menudo responsables del burnout del docente (Esteras, Chorot, & Sandín, 2014), en donde no se tenga un enfoque lineal y excesivamente recursivo para explicar el aprendizaje profesional de los docentes, sino un sistema donde se tenga que reconocer y sopesar las condiciones iniciales de cada uno de ellos y la necesidad de contar con un programa estratégico de continua preparación en retrospectiva de su interacción y autodeterminación, para crear y consolidar conexiones genuinas con y dentro de su entorno a través de sus conocimientos, habilidades y relaciones (Keay, Carse & Jess, 2019), en una mixtura de experiencias que consoliden, desafíen y fomenten la creatividad en el contexto de la educación digital de esta nueva era de la humanidad. Se precisa empoderar al alumno, además del profesor, en su propio proceso de aprendizajes, a través de la optimización de metodologías más activas del docente (Rodríguez Fuentes, Caurcel y Ramos, 2008) así como estrategias de aprendizaje para el discente (Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad y Rodríguez Fuentes, 2019). E, igualmente, dotar de ese poder también en su propia evaluación y en la de sus compañeros, en un intento de compartir todas las tareas del acto didáctico, lo que reduciría el estrés docente frente a esta tarea al ser el único responsable de la misma (Gallego & Rodríguez Fuentes, 2017). Complementariamente, contribuiría a reducir los niveles de ansiedad si se aumentara al trabajo cooperativo y colaborativo entre los docentes de un mismo grupo de estudiantes, al ser decisiones tomadas en equipo, asumiendo entre todos los éxitos y los fracasos, otorgando, de esta manera, un poder al grupo que sería mayor que el de la suma de cada uno de los componentes.

Referencias

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Acosta, Jiménez, Guillermo & Redondo (2019). Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del departamento del Cesar, Colombia. *Encuentros*, 17(01), 24 – 33. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1595>
- Addae, H. M., Praveen Parboteeah, K., & Velinor, N. (2008). Role stressors and organizational commitment: public sector employment in St Lucia. *International Journal of Manpower*, 29(6), 567-582. doi: <https://doi.org/10.1108/01437720810904220>
- Agbatogun, A. O. (2010). Teachers’ Management of Stress Using Information and Electronic Technologies. *The Social Science Journal*, 24(1): 1-7. Recuperado de <https://bit.ly/2Jg3cWn>

- Alarcón, A., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J. A., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Alonso, E. (2014). *El síndrome de Burnout en trabajo social*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7150>
- Ashtari Z, Farhady Y., & Khodae M. (2009). Relationship between job burnout and work performance in a sample of Iranian mental health staff. *African Journal of Psychiatry*, 12(1), 71–4. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19526650>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Cárdenas, M., Méndez, L. M. & González, M. T. (2014) Evaluación Del Desempeño Docente, Estrés Y Burnout En Profesores Universitarios. *Revista actualidades educativas en educación*, 14 (1). Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876006>
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Danish, R. Q., Qaseem, S., Mehmood, T., Ali, Q. M., Ali, H. F. & Shahid, R. (2019). Work related stressors and teachers' performance: evidence from college teachers working in Punjab. *European Scientific Journal (ESJ)*, 1(4), 158–173. doi: <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n4p158>
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Díaz, M., Apocada, P., Arias, J. M., Escudero, T., Rodríguez, S. & Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento académico en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98971>
- Eckert, R. E. & Williams, H. Y. (1972). *College Faculty view themselves and their jobs*. College of Education. USA: University of Minnesota.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandin, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: paepl de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92 doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Eskic, J., Kuhlmann, S. M., Kreinbihl, K. & Hammerle, F. (2019). Mindfulness-based and cognitive-based stress prevention in student teachers (startklar): study protocol of a randomised controlled trial. *BMJ Open*, 9(2), 1 -11. Doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-021941>
- Esteve, J. (1997). *El malestar docente*. (3era ed.) Barcelona: Paidós.
- Flick, U (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallego, J. L. & Rodríguez Fuentes, A. (2017). Alternancia de roles en la evaluación universitaria: docentes y discentes evaluadores y evaluados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 349-366. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.8780>.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., & Kidder-Ashley, P. (2019). Preschool Student–Teacher Relationships and Teaching Stress. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 217-225 doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0920-z>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia – Ried*, 22(2). doi: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(19), 189 – 208. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García Padilla, A. A., Escorcía, C. V., & Perez, B. S. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65-126. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>.

- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. Recuperado de <https://bit.ly/2HofDGV>
- Gil-Monte, P. R. (2003). *Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?* *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197. Recuperado de <https://bit.ly/2FwdeRY>
- Gmelch, W. H., Lovrich, N. P., & Wilke, P. K. (1984). Sources of stress in academe: A national perspective. *Research in Higher Education*, 20 (4), 477-490. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00974924>
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24 (3), 266-286. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00992075>
- Harrison, W. D. (1983). *A social competence model of burnout*. En B. A. Farber (ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (1985, 20 ed., pp. 29-39). New York: Pergamon Press.
- Humphrey, J. H. (2002). *An anthology of stress: selected works of James H. Humphrey*. UK: Nova Science Publishers.
- Ismail, S. N. & Abdullah, A. S. (2019). A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1251-1262. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201236>
- Jones-Rincon, A. & Howard, KJ. (2019). Anxiety in the workplace: A comprehensive occupational health evaluation of anxiety disorder in public school teachers, *Journal of Applied Behavioral Science*, 24, e12133. doi: <https://doi.org/10.1111/jabr.12133>
- Keay, J. K., Carse, N. & Jess, M. (2019) Understanding teachers as complex professional learners. *Journal Professional Development in Education*, 45(1), 125-137. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449004>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress, Prevalence, Sources and Symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- López-Ríos, F., & Ortega-Ruiz, C. (2004). El Burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Manzano-García, G., & Ayala-Calvo, J. (2013). New perspectives: Towards an integration of the concept "Burnout" and its explanatory models. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809.
- Marengo, A., Ávila, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100.
- Martínez-Rizo, F. (1998). *La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética*. En: Fresán, M. & Vera, Y. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico y propuesta de metodología básica*. México: Anuies. Recuperado de http://www.angelfire.com/ak5/eduardobustos_1/lectura14.pdf
- Mohamadi, F.S., Asadzadeh, H., Ahadi, H. & Jomehri, F. (2011) Testing Bandura's Theory in school. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 426-435.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), pp. 397-422. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Nagle, Y. K. & Sharma U. (2018). Academic stress and coping mechanism among students: An Indian perspective. *Journal of Child Adolescence Psychology*, 2(1), 6-8. Recuperado de <https://bit.ly/2PMmu7b>
- Padilla, A. A. G., Bonivento, C. V. E., & Pérez Suarez, B. S. (2017). Síndrome de burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65-96. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>
- Putwain, D. W. & P. Von Der Embse, N. (2019) Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress, *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P. & Rodrigo, P. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (39). 133 - 146.

- Rodríguez Alava, L. A., Bermello, I. D., Pinargote, E. I., & Durán, U. C. (2018). El estrés y su impacto en la salud mental de los docentes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://bit.ly/2ViDibK>
- Rodríguez Flores, E. A. & Sánchez, M^a. A. (2018). Síndrome de Burnout y variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 401-419. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.282661>.
- Rodríguez-Fuentes, A., Caurcel, M.J. y Ramos, A.M. (Dir.) (2008). *Didáctica en el EEES: Guías de Trabajo Autónomo*, Madrid: EOS.
- Selye, H. A. (1978). *Stress without Distress*. Philadelphia, PA: Lipincott.
- Sarita, S. (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents. *International Journal of Applied Research*, 1(10), 385-388. Recuperado de <http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue10/PartF/1-10-3.pdf>
- Sonnentag, S., Kuttler, I., and Fritz, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion, and need for recovery: a multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 355–365. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.005>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da. Ed.). Madrid: Morata.
- Suchodoletz, A., Rojas, NM, Nadyukova, I., Larsen, RA y Uka, F. (2019), Exploring Diurnal Cortisol Rhythms of Kindergarten Teachers in Kosovo and Ukraine. *Am J Community Psychol*. 0, 1 - 12. doi: <http://dx.doi.org/10.1002 / ajcp.12308>
- Taddei, S., Contena, B., Pepe, A., & Venturini, E. (2019). The Development and Psychometric Properties of the Teacher Social Stress Scale-Student Related (TSS-Sr). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 272-284. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1336481>
- Tapia, W. O. (2019). Problemática de la Educación Científica en Latinoamérica entre 2006 y 2017. *Sciéndo Ciencia para el Desarrollo*, 22(1), 47-58. doi: <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2019.006>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Ed. Paidós.
- Thompson, M. S., Page, S. L., & Cooper, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Umar, U. S. (2019). Impact of Academic Stress and Coping Strategies among Senior Secondary School Students in Kaduna State, Nigeria. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research* 7(1), 40-44. <http://seahipaj.org/journals-ci/mar-2019/IJISSER/full/IJISSER-M-6-2019.pdf>
- Urquidi, L. E. & Rodríguez Jiménez, J. R. (2010). Estrés en Profesorado Universitario Mexicano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910006>
- Velez, H. J., Veliz, M. R., Veliz, M. L., & Vásquez, A. (2019). Desmotivación y rendimiento académico en primer año de universidad. *Revista internacional de investigación de gestión, informática y ciencias sociales*, 6(1).
- Ventura, M. Salanova, M., & Llorens, S. (2014) Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Willis, L., Reynolds, K. J., & Lee, E. (2019). Being well at work: the impact of organizational climate and social identity on employee stress and self-esteem over time. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(3), 399-413. doi: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1587409>
- Winefield, G. N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational negative relationship with and job resources like decision Stress in Australian University Staff: Results from National Survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1): 51-63. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.51>
- Xiao-Xing H., Zhu-Yu L., Jian, S., Rong, M., Rong-Hua, M., & Yi-An, Z. (2000). A comparative study of stress among university faculty in China and Japan. *Higher Education*, 39, 253-278. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003994500538>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park, C.A.: Sage.