

# Causas de estrés en la enseñanza de Inglés en la Universidad Veracruzana: percepciones de los docentes

Juan Emilio Sánchez Menéndez  
Universidad Veracruzana

## **Resumen**

Esta investigación describe las percepciones que tienen nueve docentes de la asignatura de inglés como lengua extranjera (ILE) del Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad Veracruzana (UV) y las causas de estrés en su ámbito laboral. Se decidió adoptar un enfoque cualitativo y entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. Los resultados muestran que los principales estresores de los docentes son los grupos numerosos de estudiantes, la frecuencia de juntas académicas, el tiempo de traslado al trabajo y cumplir con el sentido de responsabilidad. Otros estresores fueron la sobrecarga de responsabilidades, la diversidad de funciones y las atribuciones relacionadas con el “*deber ser*” un buen profesor. Se concluyó que los factores de estrés descritos son crónicos y que pueden repercutir en la salud física y psicológica de los docentes si no se modifican estas condiciones.

## **Palabras clave**

Docentes, educación superior, estrés, asignatura de inglés como Lengua Extranjera (ILE), México, trabajo académico.

## Stress causes of English teaching at the Veracruzana University: teachers' perceptions

## **Abstract**

This research describes the perceptions of nine teachers of the subject of English as a Foreign Language (EFL) of the General Basic Training Area of the Universidad Veracruzana, about the causes of stress in their work environment. It was decided to adopt a qualitative approach and semi-structured interviews for data collection. The results show that the main stressors for teachers are the large groups of students, the frequency of academic meetings, commuting time to work, and fulfilling the sense of responsibility. Other stressors mentioned were the overload of responsibilities, the diversity of functions and the attributions related to the sense of duty. It was concluded that the stress factors described are chronic and that they can affect the physical and psychological health of teachers if these conditions are not modified.

## **Keywords**

English as a Foreign Language, (EFL) higher education, Mexico, stress, teachers, academic work.

Recibido: 30/09/2021

Aceptado: 13/07/2022

## Introducción

Diversos estudios señalan a la profesión docente como una de las más estresantes (Roeser *et al.*, 2022; Muhonen *et al.*, 2022; Rodríguez, 2019; Barradas, 2017; Randhawa, 2009), entre otras razones, porque el contexto educativo está formado por tres engranajes generadores de estímulos estresantes: la institución, los alumnos y el profesor mismo. En cuanto a la institución, pueden ser importantes estresores el modelo educativo, el programa educativo, los procesos administrativos y la falta de infraestructura; el engranaje de los alumnos puede ser un generador de estrés para el docente en función de la actitud comprometida o apática de los alumnos o su desempeño académico. En cuanto al profesor mismo, la producción de estrés depende de factores como el dominio disciplinar de lo que enseña, las habilidades para facilitar el aprendizaje en los alumnos, la actitud y vocación hacia la docencia, su personalidad y el currículo, tanto oficial como el oculto. En el caso de los profesores, Barradas (2017) señala:

[...] la diversificación de carga, que le exige no solo dar clases, sino que realice funciones de tutor, de gestión académica, como ser coordinador de alguna academia por área de conocimiento, integrante del consejo técnico, tener comisiones para reunir evidencias de los indicadores para el Plan de desarrollo de la entidad, participar en la comisión del rediseño curricular, estar comisionado en reunir las evidencias para la evaluación y certificación del programa de estudios, tener alguna jefatura [...] Aunado a esta diversificación de carga, el profesor tiene que enfrentar la extrema competitividad y ocasiones el acoso laboral, la deslealtad de los compañeros de trabajo y la ausencia de liderazgo por parte de los directivos. (Barradas, 2017, pp. 31-32)

Como puede verse, los docentes están a merced de una serie de factores que pueden perturbar seriamente su desempeño laboral y afectar su salud psicológica y física. En este marco, esta investigación pretende arrojar luz sobre esta cuestión y llenar el vacío que existe, en la literatura académica, acerca del estrés entre los docentes de la asignatura de inglés como lengua extranjera (ILE) del Área de Formación Básica General (AFBG) la Universidad Veracruzana (UV). Ante el hecho de que seguirá al alza el número de docentes de ILE en el AFBG, es vital conocer cuál es la fuente de estrés de estos docentes en su trabajo, qué consecuencias tiene sobre su desempeño docente y su salud física y mental, y qué estrategias usan para mitigar los efectos del estrés. Esta información servirá para poder idear estrategias que impacten positivamente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En esta investigación nos enfocaremos en los factores implicados en la producción de estrés de los docentes y en las condiciones ambientales que les producen sentimientos de tensión. En trabajos subsecuentes examinaremos las consecuencias que los estresores tienen sobre su trabajo de docencia, así como las actividades que los docentes realizan para lidiar con el estrés. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Experiencias de estrés en la profesión de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) en la Universidad Veracruzana, y sus efectos”, registrado ante el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI) de la Universidad Veracruzana.

## Revisión de la literatura

Si bien a la fecha no hay un consenso sobre los enfoques metodológicos para estudiar el estrés docente, Jarvis (2002) señala que los factores implicados se pueden agrupar en tres aristas: las variables intrínsecas a la enseñanza, entre ellas la sobrecarga de funciones y el control de los estudiantes en el salón; los factores cognoscitivos que impactan la estabilidad individual de los docentes, como la confianza en la propia capacidad para lograr los resultados pretendidos (eficiencia personal o autoeficacia) y las concepciones vinculadas con el “deber ser” un buen profesor y, por último, los asuntos sistémicos que funcionan en el nivel institucional, como el clima organizacional y la ayuda entre colegas.

Según Barradas, los estudiosos del estrés académico lo han investigado desde el enfoque psicobiológico y el personológico cognitivista (Barradas, 2017). El primero se basa en los estímulos, en la respuesta y en el concepto estímulo-respuesta al estrés. Este enfoque señala que hay condiciones ambientales (denominadas *estresores*) que producen sentimientos de tensión y se perciben como amenazantes o peligrosas. Según esta definición, el estrés es una estimulación nociva que proviene del ambiente. En el caso de la docencia, los estímulos estresores clásicos son la búsqueda de resultados exitosos, la tensión hacia los exámenes o el escaso tiempo para realizar las tareas.

En contraste, el segundo enfoque señala que el estrés es una consecuencia no específica del organismo ante las demandas que se le hacen. Este enfoque se basa en la teoría de Hans Seyle que apunta a que el estrés es un conjunto de síntomas específicos en su manifestación, pero inespecíficos en su causa, dado que cualquier estímulo –físico, psicológico, cognitivo, conductual, emocional– puede provocarlos (Barradas, 2017). Además, Seyle señala que, cuando el estrés es prolongado e intenso se da una cadena de reacciones fisiológicas que consisten en presentar alarma, resistencia y claudicación o agotamiento. El enfoque personológico también se fundamenta en la teoría de la interacción

creada por Richard Lazarus. El estrés, en esta teoría, incorpora tanto los estresores como las respuestas a los mismos e incluye la interacción entre la persona y el ambiente (Lazarus y Folkman, 1986). Según Lazarus, hay elementos psicológicos que median entre los estímulos estresantes y las respuestas del estrés, lo cual da al individuo un rol activo en la creación del estrés. El estrés psicológico es “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986: 43).

Para los fines de este proyecto utilizaremos el enfoque psicológico cognitivista, pues engloba el primer enfoque y añade el elemento de respuesta psicológica del individuo ante el estrés. Pensamos que, ante el cúmulo de engranajes generadores de estrés presentes en la profesión docente es imperativo utilizar un enfoque que estudie el estrés desde una dimensión sistémica y cognitivista. También es relevante que el enfoque utilizado tome en cuenta la evaluación que realice el individuo de la situación, de las exigencias del entorno y de sus estrategias individuales para considerarla desbordante o no. La definición de estrés que usaremos es la acuñada por Delgadillo *et al.* (2018: 6):

[...] el estrés implica cualquier factor externo o interno que induce a un aumento en el esfuerzo por parte de la persona para mantener un estado de equilibrio dentro de sí misma y en relación con su ambiente.

### **Estrés entre los docentes de inglés como lengua extranjera (ILE)**

A nivel global hay una amplia bibliografía sobre las causas y los efectos del estrés entre los docentes de inglés como lengua extranjera (ILE). Las investigaciones se dividen entre las que estudian la relación entre el estrés y el agotamiento profesional (Pishghadam *et al.*, 2022; Günes y Uysal, 2019; Genc, 2016; Lou y Chen, 2016), las que examinan el impacto de la autoconfianza sobre el estrés (Fathi y Derakhshan, 2019; Thompson y Dooley, 2019; Mazlum, Cheraghi y Dasta, 2015) y las que se centran en el vínculo entre el estrés y la satisfacción laboral (Villanueva, 2020; Sadeghi y Sa'adatpourvahid, 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2015; Akomolafe y Ogunmakin, 2014). Otros estudios se enfocan en la relación del estrés de los docentes de inglés con elementos tan variados como la soledad (Johnson *et al.*, 2014) y la enseñanza de las cuatro habilidades de ILE (Karademir y Gorgoz, 2019).

Si bien se ha llevado a cabo mucha investigación sobre el estrés en el ámbito de ILE, son inexistentes los estudios dedicados a este mismo tema en el ámbito mexicano. Es amplia, en cambio,

la lista de trabajos sobre el estrés entre los docentes de educación superior en México. Estos estudios se enfocan en el profesorado de la Universidad de Guanajuato (Rodríguez, 2019), la Universidad Nacional Autónoma de México (Palacios y Montes de Oca, 2017), la Universidad Autónoma de Nuevo León (Cárdenas, Méndez y González, 2014) y la región noroeste de México (Urquidi y Rodríguez, 2010). El libro *Estrés laboral y burnout en docentes de educación superior en México* (Aldrete y Cruz, 2013), incluye estudios sobre el profesorado universitario de Ciudad Juárez, Nayarit y la Universidad de Guadalajara. En cuanto al ámbito veracruzano, los estudios sobre el estrés se abocan a cuatro institutos tecnológicos pertenecientes al Tecnológico Nacional de México (Villarruel *et al.*, 2018) y el resto se enfocan en docentes de diversas áreas académicas de la Universidad Veracruzana: ciencias de la salud y humanidades (Barradas, 2015), artes (Escudero, Ortiz y Delfín, 2013) y el Instituto de Psicología y Educación (Bonola, 2006).

Los resultados de estos estudios son variados en cuanto a las fuentes de estrés del profesorado universitario. Mientras que algunos apuntan a que el estrés emana de un sueldo bajo respecto al volumen de trabajo, las tareas administrativas, la falta general de recursos y las exigencias de autoridades que piden buenos resultados (Rodríguez, 2019), otros muestran que surge de no estar adscrito a los programas de estímulos académicos (Palacios y Montes de Oca, 2017), de la necesidad de los docentes a involucrarse en diversas tareas al mismo tiempo (Barradas, 2015) de la falta de apoyo del supervisor y malas condiciones organizacionales (Cárdenas y González, 2014). Ninguno de estos estudios se enfoca en los docentes de ILE a nivel superior. La mayoría de estos estudios son de índole cuantitativo que, mediante la aplicación de los *test* estandarizados y escalas de medición, pretenden medir el nivel de estrés entre los docentes y saber sus principales causas. En este marco de antecedentes, este estudio se propone dar voz a los docentes de ILE de la Universidad Veracruzana mediante un estudio cualitativo.

## Metodología cualitativa

Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2010) consideran que en la metodología cualitativa “la recolección de los datos consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p. 9). En contraste con la metodología cuantitativa, en la cualitativa el proceso de indagación es más flexible, permite retratar las diversas facetas de los fenómenos sociales y es holística, porque abarca el todo sin simplificar el estudio de las partes. En este proceso, el investigador examina el mundo social para fraguar una teoría coherente con la información recabada.

Dado que el objetivo de la presente investigación es explorar las percepciones de los docentes de la asignatura de inglés como Lengua Extranjera (ILE) del Área de Formación Básica General (AFBG) sobre las causas del estrés, específicamente en su ambiente de trabajo, nos inclinamos por una metodología cualitativa. Hemos considerado que los docentes que participaron en esta investigación representan actores sociales que están dentro de un contexto, en este caso, el aula de ILE. La metodología cualitativa nos ha permitido explorar y analizar las condiciones ambientales que producen sentimientos de tensión en los docentes y son percibidas como amenazantes.

### Contexto y participantes

El contexto en que se llevó a cabo esta investigación es el Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad de Veracruz (UV), que nace en 1999 a raíz de la creación del Modelo Educativo, Integral y Flexible (MEIF). El MEIF planteó al AFBG como la base de la formación de todos los estudiantes universitarios, al margen de la opción profesional que eligieran cursar. Entre las cinco experiencias educativas (EE) que conforman el AFBG se encuentran el inglés I y II. En vista de que el AFBG es un factor común a todos los programas educativos y regiones donde tiene presencia la universidad, los docentes no pertenecen a un solo programa educativo (como, por ejemplo, un docente de derecho, pedagogía o filosofía).

En su modalidad presencial las experiencias educativas de inglés I y II se imparten durante 90 horas en total cada una (80 en el aula y 10 en el Centro de Autoacceso que es el centro de autoaprendizaje de la UV). Las 80 horas en el aula se distribuyen en cinco horas semanales y una hora de trabajo autónomo. De acuerdo con el programa de estudios de ambas experiencias educativas, el máximo número de estudiantes por grupo es de 25. La descripción de estas experiencias educativas (EE) establece que:

[...] La dinámica de trabajo se caracteriza por el desarrollo de estrategias para el aprendizaje por medio de las habilidades culturales y lingüísticas: comprensión auditiva y expresión oral; comprensión lectora y expresión escrita, con lo que se dará a los estudiantes la oportunidad de comunicarse en un nivel básico” (Dirección General del Área de Formación Básica General, 2021: 3). Se considera como evidencia de desempeño para este ambiente y para este nivel, actividades de aprendizajes individuales y grupales que conlleven al desarrollo de las competencias lingüísticas, así como la participación respetuosa y responsable. El objetivo de la enseñanza de inglés I y II es lograr que el estudiante se comunique en inglés hasta alcanzar un nivel A1+ del Marco Común Europeo.

La evaluación del desempeño de estas asignaturas, consiste en el reporte de bitácoras (10 %), tareas (20 %), examen parcial oral (5 %), examen parcial escrito (5 %) y el examen final estandarizado (examen escrito 40 % y examen oral 20 %). Hasta antes de 2021, para la realización del examen oral final, los docentes debían buscar un sinodal con el fin de que dicho examen fuera aplicado por dos docentes (titular y sinodal). En el examen oral, el sinodal daba un total de 16 puntos y el maestro titular cuatro puntos. Por lo que respecta a la cantidad, el total de docentes de inglés I y II es de 170, distribuidos entre los cinco campus académicos de la Universidad de Veracruz (UV).

Nueve docentes de ambos cursos participaron en este estudio y todos son licenciados en Lengua Inglesa por la Universidad Veracruzana y han enseñado estas experiencias educativas por más de nueve años en el AFBG. Seis de ellos tienen título de maestría y los otros tres de doctorado. Sus edades oscilan entre los 36 y los 55 años y su experiencia como docentes de ILE es de entre nueve y 33 años. Todos enseñan inglés I y II en la modalidad presencial en el campus Xalapa, salvo uno de los participantes, quien lo fue solo de 2011 a 2014.

• **Tabla 1.** Información de los participantes

Pseudónimo del participante	Edad	Años de docencia en ILE	Años de docencia en ILE en el AFBG	Máximo grado académico alcanzado
Ana	41	16	5	Maestría
Andrea	51	25	15	Maestría
Daniela	55	33	4	Doctorado
Rubí	53	17	16	Maestría
Soledad	53	30	22	Maestría
Nicasio	39	9	9	Maestría
Alma	46	21	17	Doctorado
Silvia	54	32	16	Maestría
Lisa	48	18	15	Doctorado

## Análisis de la información

En vista de que este trabajo pretende recabar y estudiar las percepciones de los docentes, consideramos que las entrevistas semiestructuradas eran la mejor opción para obtener la información. De acuerdo con Gill, Stewart, Treasure y Chadwick (2008), este tipo de entrevistas “consisten de varias preguntas clave que ayudan a definir las áreas que serán exploradas, pero también



permiten al entrevistador y entrevistado divergir para obtener una idea o respuesta con más detalle” (p. 291). Este tipo de entrevista también permite el descubrimiento de información que es de particular relevancia para los participantes, pero pudo omitirse por el investigador (Gill *et al.*, 2008). Para que este método sea eficaz, es necesario que el entrevistador cree un ambiente propicio en el cual el entrevistado pueda compartir elementos de su mundo interior y de sus perspectivas personales.

Para las entrevistas diseñamos una guía (véase apéndice A), cuyo fin es recordarle al entrevistado los temas a tratar y, proveer la flexibilidad necesaria cuando la entrevista se llevaba a cabo. En apego a las consideraciones éticas (De Laine, 2000; Delamont, 2002), los participantes dieron su anuencia para grabar y transcribir las entrevistas y fueron informados que se usarían pseudónimos. Todas las entrevistas se transcribieron textualmente utilizando un formato de tres columnas (Richards, 2003) que resultó muy útil para hacer el análisis preliminar (véase el apéndice B). El proceso de estudio de la información se realizó mediante un *análisis de contenido temático* que se enfocó en el contenido de las experiencias de los docentes en busca de temas similares, que luego hemos agrupado en categorías para encontrar patrones de asociación entre dichas categorías (Barkhuizen, 2015), las cuales veremos más adelante.

## Resultados y discusión

El objetivo de los resultados de las entrevistas no es cuantificar los datos obtenidos, sino dar a conocer cualitativamente un panorama de los factores que requieren estrategias de intervención entre los docentes de la enseñanza del inglés en el Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad Veracruzana (UV).

### Causas de estrés

Del análisis de las causas del estrés emergen cuatro categorías: (a) Grupos de estudiantes demasiado grandes, (b) Exceso de juntas, (c) Transporte y (d) Autogeneración de estrés.

#### *a. Grupos de estudiantes numerosos*

Si bien el programa de estudios de Inglés I y II indica que el máximo número de estudiantes por grupo es de 25, algunos de los docentes señalan que el número de estudiantes excede esta cifra. Ana señala:

Hay facultades donde sí nos cargan treinta, treinta y cinco, treinta y siete. El semestre... hace... bueno, el año pasado, an-



tes de que empezara la pandemia tuve un grupo de casi cincuenta, entonces, ahí sí es un... para empezar, el estrés es de... para empezar, poder entrar al salón de clase, porque están todos apretados y no te puedes mover, las diferentes estrategias, bueno, las estrategias que utilizamos para enseñar con un grupo reducido cambia en su totalidad cuando tú llegas a un salón y ves a un grupo así de lleno, pues la verdad no... te quedas así como... como pasmado, ¿no? (03.06.2021:190-200).

Para esta docente, el excesivo número de alumnos en un salón de clases le impide usar las estrategias que emplea con un grupo reducido. Dado que el programa de inglés I y II del AFBG señala que los cursos pretenden desarrollar las cuatro habilidades de la lengua para que los estudiantes se comuniquen con un nivel básico, los docentes utilizan estrategias que promueven la comunicación, como el trabajo en parejas o en grupos, las discusiones colectivas o los juegos de rol. Para que el enfoque comunicativo sea funcional, los docentes deben monitorear las interacciones entre los estudiantes y corregir posibles errores, labor que se dificulta con un grupo numeroso. El pasmo que refiere esta docente deriva de la inviabilidad de usar las estrategias comunicativas en un grupo tan grande.

Los grupos excesivamente nutridos de estudiantes también constituyen un escollo para aplicar los exámenes orales finales, como señala Silvia:

Nosotros aplicamos un examen oral, entonces, tenemos que buscar un sinodal y a veces los maestros no quieren trabajar con nosotros por el número de estudiantes que debemos evaluar, ¿no? entonces se junta el de ellos más el de nosotros y si son dos grupos numerosos, a veces evaluamos más de sesenta estudiantes, para los maestros es demasiado. Sí, sí, ese es el estrés más fuerte, al final de semestre. (04.06.2021:103-109)

En este caso, la fuente de estrés para el docente es la duplicación del trabajo al tener que aplicar sus propios exámenes orales y ser, al mismo tiempo, sinodal de otros docentes. Como se explicó en el apartado dedicado al AFBG, hasta antes de 2021 se esperaba que cada docente consiguiera sus propios sinodales en un acuerdo de mutua colaboración con los otros docentes. Así pues, si un docente solicitaba el apoyo de un sinodal para cada uno de sus grupos de inglés I o II, idealmente debía retribuir el mismo apoyo a quienes fueron sus sinodales. En ocasiones, el docente al cual apoyaban tenía más de 25 estudiantes en su grupo, por lo que la carga de trabajo aumentaba considerablemente, pues se convertía en un importante estresor. La definición de estrés laboral acuñada por Cruz *et al.* (2016), en la cual este se presenta cuando las

exigencias del entorno superan la capacidad del individuo para hacerles frente o mantenerlas bajo control, define a la perfección la situación de estrés de este docente.

### *b. Juntas académicas*

Algunos docentes identificaron las juntas académicas como factor de estrés en su trabajo, ya que según la Legislación Universitaria (2021) y de acuerdo con el Estatuto del personal académico de la Universidad de Veracruz (UV) entre las obligaciones del personal académico se encuentra “asistir puntualmente a las juntas académicas de la entidad de su adscripción” (p. 21) y, entre las obligaciones del personal académico en funciones de docencia, “asistir y participar en las reuniones de academia” (p. 21). Andrea señala que las juntas de las facultades son un estresor porque los alejan de su labor docente y debido a que, en dichas reuniones, tratan temas que no les competen:

En este semestre estoy en cuatro facultades [...] Y si hay juntas académicas somos convocadas a las cuatro facultades y hay que acudir porque pues, pues es responsabilidad y obligación de uno acudir a esas juntas académicas. Entonces uno se hace, así como que trizas para estar yendo a una, yendo al otro y el otro y esta parte implica pues el no dar clase, ¿sí me explico? El decirle al joven: “¿sabes qué? Pues este pues tengo junta académica, no voy a poder” ¿no? [...] Y yo acudo a las juntas académicas de todas las facultades que a veces son cosas que ni a nosotros como maestros del AFBG nos concierne, la verdad, ¿sí? Son cosas que a veces son de la propia facultad [...] Aparte esto repercute en que yo me atraso en los contenidos del programa [...] Entonces sí me estresa eso, precisamente porque bueno, el objetivo es terminar, ¿sí? Todos los contenidos del programa y terminarlos bien, no terminarlos así de... de... de a la carrera. (18.06.2021:95-124)

En vista de que los docentes de la asignatura de ILE del AFBG imparten clase en distintas facultades son convocados a juntas en cada una de ellas, con lo que aumenta considerablemente su carga de trabajo. En el caso de esta docente, el factor de estrés es la sobrecarga de responsabilidades que implica tener que asistir a las juntas de todas las facultades. Hay que subrayar que, si bien las juntas en las facultades no son obligatorias para los docentes de la asignatura de ILE del AFBG, estos tienen la percepción de que si no asisten se da la apariencia de no querer integrarse a la comunidad académica. A este respecto, Soledad señala:

“También tengo que hacer presencia, ¿no? Tengo que darme a notar, por lo menos que vean, que estoy ahí participando de

vez en cuando". (09.06.2021:181-183)

Los directores de las facultades convocan, al menos, una junta académica al semestre para atender asuntos particulares de las dependencias, tales como nombrar al consejero maestro, al consejero alumno, la formación de comisiones y situaciones precisas de estudiantes. Debe haber un quórum entre los docentes de tiempo completo, asignatura e investigadores que están activos en la facultad. En vista de que el quórum para estas reuniones es la mitad más uno, la convocatoria se externa también a los docentes de la asignatura ILE. Podemos ver que, aunado al estrés generado por la idea de que es su obligación asistir a estas juntas, un estresor adicional es el hecho de que los temas vistos en las juntas nada tienen que ver con el AFBG.

Es claro que Andrea siente una carga de presión al tener que seleccionar entre dos opciones: acudir a las juntas académicas de las facultades para cumplir con su responsabilidad y dar la impresión de integrarse a la comunidad o acabar con la totalidad del programa académico. Esta fuente de estrés es característica del ámbito académico que, como vimos en la introducción, implica que los docentes hagan gran diversidad de funciones. En el caso de esta docente, las actividades del entorno institucional superan su propia capacidad para hacerles frente, con lo cual se presenta el estrés. En este caso, el estrés es la salida emocional y física a un cambio originado por el desbalance entre los requerimientos percibidos y los recursos y capacidades percibidos de la docente para hacerle frente a esas exigencias. El contexto laboral en que trabaja Andrea genera un estrés vinculado con las dinámicas laborales y se produce al momento en que las necesidades del trabajo sobrepasan las capacidades de la docente.

Otros docentes refieren que la excesiva cantidad de juntas convocadas por las coordinaciones académicas por área de conocimiento les impide hacer su trabajo académico y de evaluación. Daniela apunta:

Y sí puedo o puedo ahorita decir que en estos últimos semestres sí es una exageración de juntas, es este... noto, noto también en los docentes, así como de que, pues ya como que déjenme tantito hacer las cosas que me piden que haga, este... porque no me dan tiempo de hacerlas. (14.06.2021:83-87)

Los coordinadores de las academias de inglés AFBG suelen convocar a tres juntas semestrales entre los docentes que forman dicha academia. Los objetivos de estas reuniones son, entre otros, dar seguimiento al desempeño de los estudiantes y a las indicaciones de la academia estatal de inglés y asignar a cada docente el trabajo que deberá hacer después de la reunión, como la elaboración

de reactivos o secciones de exámenes parciales. Este es el tipo de trabajo al cual se refiere Daniela cuando dice “déjenme tantito hacer las cosas que me piden que haga”. Si en el caso de Andrea la fuente de estrés derivaba del no poder completar los contenidos del programa académico debido a la asistencia a las juntas de las facultades, en el caso de Daniela la fuente de presión radica en que el asistir a las juntas de la academia de inglés del AFBG le quita tiempo para hacer el trabajo que le fue asignado en la junta anterior de esta academia.

El documento “Plan de Desarrollo de las Dependencias (PLADE 2017-2021) de la Dirección del Área de Formación Básica General, región Xalapa” de 2018, incluye un diagnóstico FODA que señala, entre las fortalezas, el trabajo docente colegiado y colaborativo. Este tipo de trabajo busca que los docentes sean actores de las decisiones curriculares y no meros observadores y operadores del programa que se diseña sin su participación. Si bien es evidente que el trabajo de las academias es fundamental para que se discutan, analicen y propongan los elementos que conforman el programa de estudio, los testimonios de los docentes sobre el estrés que les generan las juntas muestran que su exceso constituye un gran esfuerzo por parte del docente para mantener el equilibrio. Es pertinente preguntarse si la sobrecarga derivada del trabajo colaborativo que perciben los docentes no impactará, a largo plazo, en su salud psicológica y física.

### *c. Transporte*

Otro grupo de docentes consideró que un importante estresor es el transportarse de una facultad a otra para impartir sus cursos de inglés. Rubí señala:

Otro aspecto que sí me estresa mucho cuando es presencial [...] es el hecho de que yo ando en transporte público, entonces me tengo que andar transportando de una facultad a otra y salir con... sin comer o comer a la carrera, es llegar a prisa o pagar taxis que siempre es la mayor parte del tiempo... (14.06.2021:166-171)

Como dijimos en la introducción, la AFBG es un común denominador a los programas educativos y regiones de la UV, razón por la cual los docentes de esta área no pertenecen a un solo programa educativo e imparten ILE en diversas facultades. En el caso de Rubí, el tener que usar el transporte público para trasladarse de una facultad a otra aumenta el esfuerzo por mantener un estado de equilibrio. Este equilibrio se ve perturbado por el hecho de que, como señalan Lámbarry *et al.*, el transporte público en los países en desarrollo es un importante estresor para los usuarios, debido a la falta de regularidad en las rutas de los autobuses, el

tráfico de la ciudad, el acoso sexual y el exceso de velocidad en que incurren los conductores (2016). Aunado a esto, el errático crecimiento urbano de Xalapa ha tenido como consecuencia la saturación de los espacios de circulación debido a la multiplicación de los autos privados en detrimento del transporte público (Dirección de Comunicación de la Ciencia, s.f.).

Podría señalarse que el transporte no tiene un vínculo con los factores clásicos productores estrés docente (institución, alumnos y el profesor mismo). No obstante, en el caso del AFBG, el hecho de que los docentes no pertenezcan a un solo programa educativo los constriñe a transportarse para llegar a las facultades donde dan clases, a diferencia de los docentes que están adscritos a un solo programa educativo e imparten todas sus clases en este. Claramente, el engranaje institucional, mediante su modelo educativo, añade una condición ambiental adversa (el transporte) a la vida diaria de los docentes y eleva su nivel de estrés. Si bien es el docente mismo quien organiza el horario de sus clases, el hecho de que estas se impartan en distintas facultades añade una condición ambiental adversa.

Para otros docentes, el estresor primordial no es el transporte mismo sino la posibilidad de llegar tarde a clase y, por ello, recibir un descuento en su pago. Lisa señala:

Ah... pues básicamente es a veces el tener que trasladarme de un lugar a otro y que me dé tiempo de llegar puntual de una facultad a otra y básicamente pues eso me estresa [...] porque hay facultades que tienen unas políticas muy estrictas respecto de la puntualidad [...] no se puede llegar tarde porque, si no, retiran la firma y hay que hablar con el secretario académico y explicarle las razones [...] Es como que llegas y ellos registran a qué hora ingresas y tú firmas, pero ha habido maestros que les han descontado [...] por llegar cinco minutos tarde, por ejemplo. (07.07.2021:103-117)

En la UV, cada entidad académica determina sus lineamientos para el seguimiento del registro de asistencia. En algunas facultades un docente no puede firmar el registro de asistencia si llega más de diez minutos tarde. En un contexto vial como el descrito anteriormente, llegar puntual a dar clases puede ser un importante factor de estrés. Si, en cambio, el docente perteneciera a un solo programa educativo y, por lo tanto, solo debiera trasladarse diariamente de su hogar a una facultad, el nivel de estrés podría permanecer dentro de lo que Korman, citado por Durán, denomina “nivel de estrés óptimo”, es decir, un nivel en el cual el docente podría hacer su trabajo sin que la tensión repercutiera en su salud psicológica y física (Durán, 2010: 74). En el caso de los docentes del AFBG, la tensión para llegar puntuales a clase se multiplica por el hecho de dar clases en varias facultades diaria-

mente y, con ello, el nivel de estrés deja de ser óptimo y hay un desequilibrio entre demanda y capacidad de control. El hecho de que se pueda hacer un descuento de la nómina por llegar tarde añade un factor adicional de tensión.

#### *d. Autogeneración de estrés*

Otro grupo de docentes consideró que el estrés no proviene de las condiciones ambientales sino de ellos mismos. Esta visión del estrés se enmarca en la teoría de Lazarus según la cual hay elementos psicológicos que median entre los estímulos estresantes y las respuestas de estrés, lo cual da al individuo un rol activo en la creación del estrés. Nicasio señala:

Te digo... es más bien la responsabilidad lo que siento, ¿no? De pronto digo: “bueno, tengo que hacer tantas cosas y pues tengo que cumplir” es ese sentido de responsabilidad. Sé que no debe ser así, ya sufrí, ya padecí, tengo una gastritis severa por *malpasarme*,<sup>1</sup> pero es eso, te digo, el sentido de responsabilidad que debo cumplir con todo lo que tengo, ¿no? Y sí, es estresante porque, te digo, de pronto es el dolor de estómago, pero también las actividades que tengo que hacer... eh, no lo sé. (03.06.2021:103-111)

En los últimos años, diversas investigaciones indagaron la relación entre la generación de estrés y el modelo de personalidad de los cinco factores (Molnar *et al.*, 2020; Abella y Bárcena, 2014; Jackson *et al.*, 2010). Este modelo, conocido como *Five Factor Model* (FFM) categoriza la personalidad en cinco dimensiones básicas: Neuroticismo (N), Extraversión (E), Apertura (O), Amabilidad (A) y Responsabilidad (C). Los estudios que se han enfocado en el estudio de la dimensión de Responsabilidad usualmente le atribuyen componentes como laboriosidad, compromiso, orden, alto control de impulsos y confiabilidad (Jackson *et al.*, 2010). Asimismo, estos estudios sugieren que esta personalidad suele gestionar eficazmente situaciones de tensión y alta demanda de atención.

No obstante, investigaciones recientes muestran que, con frecuencia, las personas de la dimensión de Responsabilidad tienden a generar más estrés de lo que antes se creía (Dahm *et al.*, 2018; Buckley *et al.*, 2017). Dahm *et al.* muestran que el cerebro de los individuos con esta personalidad produce más cortisol (la principal hormona del estrés) cuando perciben que no pueden cumplir o realizar eficazmente demandas externas, que individuos con

---

<sup>1</sup>En ciertas regiones y estratos socioculturales de México, “malpasarse” significa perder alguno de los alimentos y tener, por tanto, largos periodos de ayuno.

otras personalidades. En el ámbito de la docencia, este tipo de personalidad podría ser más vulnerable ante estímulos estresores clásicos, como la búsqueda de resultados exitosos o la tensión hacia los exámenes.

En su testimonio, Nicasio señala que tiene un alto sentido de responsabilidad y que este lo conduce a cumplir con todas sus obligaciones, aunque le genere estrés, gastritis y dolor de estómago. A comparación de las categorías anteriores de estresores (grupos numerosos, juntas y transporte), que son condiciones ambientales que producen tensión en los docentes y son percibidas como amenazantes, este testimonio se enmarca en la concepción que tiene el propio docente sobre el “*deber ser*” un buen profesor. Es la personalidad misma del docente la que contribuye a la generación de estrés.

Un caso similar es el de Alma:

Yo creo que también me exijo mucho, trato de hacer mi trabajo lo mejor que puedo [...] quizás a lo mejor por eso me exijo yo a ser perfeccionista, ¿no? [...] Yo creo que también a raíz de eso pues me genera estrés, pienso yo, no sé, que yo les explico [a sus colegas]: “mira, vas a hacerlo así” yo soy muy... como decirle... quizás a lo mejor soy muy cuadrada y digo: “paso uno, es esto; paso dos, es esto” soy muy lineal, ¿no? Soy muy lineal y digo: “a ver, si voy a hacer esto, va a ser así, paso 1, 2, 3, 4, 5” y como que sigo el manual, ¿no? Este... entonces cuando hay algo que no sigue mi manual, me genera estrés. (17.06.2021:115-123)

El perfeccionismo es otro rasgo de la personalidad vinculada a la dimensión de Responsabilidad, según el FFM (Achtziger y Bayer, 2013). De acuerdo con Molnar *et al.* (2020), los rasgos del perfeccionismo son la búsqueda incesante de la perfección, un fuerte autocriticismo, reacciones negativas hacia errores propios y de otros, inflexibilidad al momento de resolver problemas y la incapacidad para sentir satisfacción incluso cuando se han alcanzado las metas propuestas. Estos rasgos, como señalan Achtziger y Bayer (2013), pueden desembocar en estrés, ansiedad y depresión cuando el individuo percibe que no puede alcanzar sus metas.

En el ámbito académico, donde los docentes se encuentran en situaciones que están fuera de su control (tanto en el engranaje de la institución como el de los alumnos), una personalidad perfeccionista se encontrará en constante tensión, pues los estresores tradicionales serán incrementados por los rasgos perfeccionistas del individuo. En estos con-



textos, las condiciones ambientales que no necesariamente sean amenazantes serán percibidas como tal por un docente quien suele reaccionar negativamente hacia los errores. En el caso de Alma, su marcado compromiso con la responsabilidad y el “*deber ser*” un buen docente la vuelven perfeccionista e inflexible hacia las estrategias alternativas empleadas por sus colegas. Como en el caso de Nicasio, hay un aspecto psicológico que media entre los estímulos estresantes y las respuestas al estrés. En el caso de Alma, su marcado perfeccionismo provoca que la manera en que trabajan sus colegas sea evaluada como amenazante, con lo cual se genera estrés.

## Conclusiones

Como ya se dijo en la introducción, el objetivo de esta investigación es conocer la percepción que tienen los docentes de enseñanza de ILE del AFBG en cuanto a las causas de estrés en su trabajo de docencia. Las voces de los participantes dieron a conocer estresores como los grupos numerosos de estudiantes, la frecuencia de las juntas académicas, el tiempo de traslado y el tipo de personalidad generadora de estrés. Insertadas en estas categorías emergieron otras, tales como no tener tiempo para revisar tareas, la sobrecarga de responsabilidades, la diversidad de funciones y las atribuciones relacionadas con el “*deber ser*” un buen profesor.

Hay que resaltar que los resultados fueron consistentes con los estudios presentados en la introducción y en la revisión de la literatura. Los estímulos estresantes reportados por los docentes surgen de los tres engranajes que forman el contexto educativo: la institución, los alumnos y el profesor mismo. Los testimonios muestran que, en el caso de los alumnos, no son una fuente de estrés en cuanto a su actitud apática o poco comprometida en el aula sino porque el número de alumnos por grupo excede, con mucho, la cifra establecida en el programa de estudios. Esta fuente de tensión la provoca el engranaje institucional. Es el mismo caso para el estresor del transporte. El hecho de que los docentes deban de trasladarse de una facultad a otra se debe a que, en su diseño, el AFBG fue concebida como un factor común a todos los programas educativos y, por tanto, los docentes no pertenecen a un solo programa educativo al cual puedan transportarse diariamente.

Los factores de presión descritos por los docentes son crónicos, de acuerdo con la tipología de Slipak (1996). El exceso de trabajo caracterizado por la abundancia de juntas y la impartición de clases a grupos grandes de estudiantes y el transportarse diariamente a varios puntos de trabajo genera un estrés habitual que puede repercutir seriamente en la salud física y psicológica de los docentes. Contrario al estrés episódico, que no se posterga por mucho tiempo, el que padecen los docentes del AFBG deriva de actividades cotidianas y recurrentes que, con el paso del tiempo,

umentan el esfuerzo para mantener el equilibrio en sus vidas y en relación con su ambiente. Es recomendable que las autoridades actúen para modificar estas condiciones laborales en aras de salvaguardar la salud física y psicológica de los docentes y para mantener altos estándares de docencia.<sup>2</sup>

Es claro que, entre los docentes, cumplir con el sentido de responsabilidad es una continua causa de estrés. Ya sea los que están dispuestos a quedarse sin comer para llegar puntuales, los que sacrifican su salud física y psicológica en aras de cumplir con sus obligaciones académicas o los que se exigen un alto grado de perfeccionismo en su desempeño laboral, todos perciben un desbordamiento de sus propios recursos con tal de colmar su concepción del “*deber ser*” un buen profesor. Si bien es loable que los docentes deseen desempeñarse eficazmente en su ámbito laboral, es claro que este deseo les produce estrés y que, a largo plazo, puede haber consecuencias físicas y psicológicas. Dado que esta causa de estrés no emana de las condiciones ambientales sino de la personalidad misma de los docentes, sería recomendable derivarlos hacia alguno de los talleres que ofrece la Universidad de Veracruz (UV) sobre el manejo sano del estrés.

### Limitaciones del estudio

En vista del limitado número de participantes, este trabajo no pretende establecer un patrón de los factores de estrés para todos los docentes de la asignatura ILE de la UV sino dar voz a un grupo específico –los docentes de la asignatura ILE del AFBG de la región de Xalapa– al cual ningún estudio había prestado atención. Originalmente este estudio pretendía incluir también una tipología de las consecuencias del estrés en la salud física y psicológica de los docentes, así como las estrategias empleadas por estos para hacerles frente, pero las limitaciones de espacio nos lo impidieron. Como dijimos en la introducción, esa tipología y estrategias serán presentadas en un trabajo subsecuente.

### Investigación a futuro

Nuestra investigación se enfocó en revelar las percepciones de los docentes, por tanto, es recomendable que investigaciones futuras estudiaran a profundidad cada uno de los estresores presentados en este estudio, con el fin de mejorar el ámbito laboral de los

---

<sup>2</sup>Hay que señalar que, en el FODA del documento “Plan de Desarrollo de las Dependencias (PLADE 2017-2021) de la Dirección del Área de Formación Básica General, región Xalapa”, 2018, ya se señala como una de las “debilidades” del AFBG “Dificultades para atender la oferta programada por los programas educativos en función de los horarios y el sobrecupo de las secciones” (p. 14).

docentes y salvaguardar la calidad académica. Una investigación centrada en las condiciones laborales de los docentes de la asignatura ILE de la UV, y no solo en la percepción de estos, podría aportar elementos que expliquen las causas de estrés presentadas en este estudio.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

## • Referencias

- Abella, V. y Bárcena, C. (2014). PEN, Modelo de los Cinco Factores y Problemas de Conducta en la Adolescencia. *Acción Psicológica*, 11(1), 55-68. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13867>
- Achtziger, A. y Bayer, U. (2013). Self-control mediates the link between perfectionism and stress. *Motivation and Emotion*, 37, 413-423. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9321-6>
- Akomolafe, M. y Ogunmakin, A. (2014). Job Satisfaction among Secondary School Teachers: Emotional Intelligence, Occupational Stress and Self-Efficacy as Predictors. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487-498. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p487>
- Aldrete, M. y Cruz, O. (eds.) (2013). *Estrés laboral y burnout en docentes de educación superior en México*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://repositorio.unicach.mx/bitstream/handle/20.500.12753/956/956.pdf?sequence=1>
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. En A. De Finna y A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 97-115). Oxford, GBR: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch5>
- Barradas, M. E. (2017). *¡Auxilio! ¡Tengo estrés! Soy profesor. ¡Y yo también, y soy estudiante!* Palibrio. Edición de Kindle.
- Barradas, M. E., Trujillo, P., Guzmán, M. y López, J. (2015). *Nivel de estrés en docentes universitarios*. RICEA Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración, 4(8), 142-162. <https://doi.org/10.23913/ricea.v4i8.38>
- Bonola, A. (2006). *Síndrome de burnout y productividad en académicos universitarios* [tesis de maestría no publicada]. Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/46553/BonolaJimenezAlejandra.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Buckley, D. E., Abbott, D. W. F. y Franey, J. (2017). An Exploration of Irish Teachers' Experiences of Stress. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 17(1), 28-47. <https://doi.org/doi:10.21427/D7M71K>
- Camacho, S., Maldonado, G., Zarazúa, A., Moreno, B., Hernández, B. y Bravo, I. (2017). *La entrevista como técnica de investigación cualitativa*. XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan, 4(7). <https://doi.org/10.29057/xikua.v4i7.1332>
- Cárdenas, M., Méndez, L. y González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a05v14n1.pdf>
- Cruz, M., López E., Cruz, R. y Llanillo, M. E. (2016). El estrés laboral en México. En R. Paredes, N. Peña, I. Vacio (eds.). *La Micro y Pequeña Empresa: Un análisis desde la perspectiva económico-administrativa* (pp. 368-376). Tópicos Selectos de Micro y Pequeñas Empresas-©ECORFAN.
- Dahm, A., Schmierer, P., Veer, I., Streit, F., Görgen, A., Kruschwitz, J., Wüst, S., Kirsch, P. Walter, H. y Erk, S. (2017, abril). The burden of conscientiousness? Examining brain activation and cortisol response during social evaluative stress, *Psychoneuroendocrinology*, 78, 48-56. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.01.019>
- De Laine, M. (2000). *Fieldwork, Participation and Practice: Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. Londres, GBR: Sage.

- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres, GBR: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453513>
- Delgadillo, R., Barradas, M. E., Mora, J. (2018). Fundamentos del estrés. En Barradas, M. E., Delgadillo, R., Gutiérrez, L., Posadas M., García, J., López, J., Denis, E. *Estrés y burnout: Enfermedades en la vida actual* (pp. 1-62). Palibrio. Edición de Kindle.
- Dirección General del Área de Formación Básica General (2021). *Programa de Inglés I*.
- Durán, M. (2010). Bienestar psicológico: El estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional De Administración*, 1(1), 71-84. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i1.285>
- Escudero, J., Ortiz, J. y Delfín, L. (2013). La antigüedad en el trabajo y su relación con el síndrome de quemado por el trabajo (*burnout*) en los profesores del área académica de artes de la Universidad Veracruzana, en Xalapa-Enríquez, Veracruz, México. Periodo de estudio 2012-2013. *Ciencia Administrativa*, (2), 19-25.
- Genc, G. (2016). Learned Resourcefulness and Burnout Levels of English Teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.01.001>
- Gill, P., Stewart, E., Treasure, E. y Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6) 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Günes, C. y Uysal, H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 339-361. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212105>
- Fathi, J. y Derakhshan, A. (2019). Teacher Self-efficacy and Emotional Regulation as Predictors of Teaching Stress: An Investigation of Iranian English Language Teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143. <https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jackson, J., Wood, D., Bogg, T., Walton, K., Harms, P. y Roberts, B. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of Research in Personality*, 44(4), 501-511. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.005>
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News*, 4(1), 1-7.
- Johnson, R., Harrold, M., Cochran, D., Brannan, D. y Bleistein, T. (2014). An Examination of the First Years: Novice ESOL Teachers' Experiences with Loneliness and Stress. *PURE Insights*, 3(1), <https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/8>
- Karademir, C. y Gorgoz, S. (2019). English Teachers' Problems Encountered in Teaching Four Basic Language Skills. *International Education Studies*, 12(4), 118-127. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n4p118>
- Lámbarry, F., Trujillo, M. y Cumbres, C. (2016). Stress from an administrative perspective in public transport drivers in Mexico City: Minibus and metrobus. *Estudios gerenciales*, 32(139), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.02.003>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lou, Y. y Chen, L. (2016). A Study of the English Teachers' Burnout in a Local Comprehensive University in China. *Creative Education*, 7(4), 646-654. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.74067>
- Mazlum, F., Cheraghi, F. y Dasta, M. (2015). English Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Students Learning Approaches: the Role of Classroom Structure Perception. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 305-328. <https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1137>
- Molnar, D., Flett, G. y Hewitt, P. (2020). Perfectionism and Perceived Control in Posttraumatic Stress Disorder Symptoms. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00315-y>
- Palacios, M. y Montes de Oca, V. (2017). Condiciones de trabajo y estrés en académicos universitarios. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 49-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100049>

- Pishghadam, R., Yousofi, N., Amini, A. y Tabatabayeeyan, M. (2022). Interacción de reactividad psicológica, agotamiento e inteligencia espiritual: Un caso de profesorado iraní de inglés como lengua extranjera. *Revista de Psicodidáctica*. 2022; 27: 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.06.001>
- Randhawa, G. (2009). Teachers Stress: Search for Right Vision, *NICE Journal of Business*, 4(1), 81-88.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230505056>
- Rodríguez, L. (2019). Aproximación al estudio del estrés en profesores universitarios. *Revista IRICE*, 36(36), 11-31. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1036/1132>
- Rodríguez, H. (s. f.). Xalapa, monstruo urbano. En *Dirección de Comunicación de la Ciencia, Universidad Veracruzana*. Recuperado el 2 de septiembre de 2021, de: <https://www.uv.mx/cienciauv/blog/xalapamonstruourbano/>
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408-425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Sadeghi, K. y Sa'adatpourvahid, M. (2016). EFL teachers' Stress and Job Satisfaction: What Contribution Can Teacher Education Make? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 75-96. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20355>
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8 (3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Slipak, O. (1996). Estrés laboral. *ALCMEON. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*. Recuperado de: [https://www.alcmeon.com.ar/5/19/a19\\_03.htm](https://www.alcmeon.com.ar/5/19/a19_03.htm)
- Thompson, G. y Dooley K. (2019). Exploring the key domains where teacher efficacy beliefs operate for Japanese high-school English teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20(3), 503-518. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09607-y>
- Universidad Veracruzana (2021). *Legislación Universitaria. Estatuto del Personal Académico*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/06/Estatuto-Personal-Academico-28-05-2021.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2018). *Plan de Desarrollo de las Dependencias (PLADE 2017-2021) de la Dirección del Área de Formación Básica General, región Xalapa. Dirección del Área de Formación Básica General*. Recuperado de: [https://www.uv.mx/afbg/files/2018/11/PLADE-AFBG\\_17-21.pdf](https://www.uv.mx/afbg/files/2018/11/PLADE-AFBG_17-21.pdf)
- Urquidí, L. y Rodríguez (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. *Revista actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10111>
- Villanueva, A. T. L. (2020). Relación entre satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de colegios [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13236>
- Villarruel, M., Chávez, R., Hernández, I., Naranjo, F., Salazar, J., Roque, E. y Tejeda, R. (2018). Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(3), 188-199.

## Apéndice A: Guía de la entrevista (algunas preguntas posibles)

¿Edad?

¿Años de ser docente de la asignatura ILE?

¿Grado máximo de escolaridad?

¿Años de ser docente de la asignatura ILE en el AFBG?

¿Modalidad en que imparte la asignatura ILE en el AFBG?



- ¿Ha sentido estrés en su trabajo como docente de la asignatura de inglés en el AFBG?
- ¿Cuáles son las causas del estrés?
- ¿Considera que el estrés afecta su desempeño docente?
- ¿De qué formas afecta el estrés su desempeño docente?
- ¿Considera que el estrés afecta su salud física y psicológica?
- ¿De qué formas afecta el estrés su salud física y psicológica?
- ¿Considera que el estrés afecta su vida familiar?
- ¿De qué formas afecta el estrés su vida familiar?

### Apéndice B: Transcripción (extracto)

Nombre:

Fecha: 5 de julio de 2021.

Seudónimo: Silvia (S).

Entrevistador: Investigador 1 (E)

		Observaciones
057	E: ¿Podría darme un poco más de detalles en cuanto a	
058	esta problemática con los alumnos que no entregan a	
059	tiempo, es decir, usted cómo se siente ante esa situa-	
060	ción?	
061	S: Bueno, si yo no tengo actividades que ellos envíen,	Modo de evaluar las actividades en la
062	no tengo trabajo porque ¿qué voy a evaluar? Si... si	plataforma.
063	no hay. Yo abro la plataforma, me voy al apartado de	
064	actividades y no hay nada, entonces, ¿qué hago? No	
065	tengo... y me comunico con ellos: "chicos, por favor"	
066	entonces, les pongo fecha límite y... y ellos ya saben	
067	que tienen que entregar sus actividades antes de esa	
068	fecha o en la fecha que indico, pero ellos al tener esa	
069	libertad de que si mi trabajo vence el siete de junio,	
070	ellos tienen todo el derecho de mandarme sus traba-	
071	jos hasta el siete de junio, entonces, el estrés para mí	
072	es que se me van a acumular todos esos trabajos para	Estrés causado por el trabajo acumulado.
073	ese día, ¿no? Si ellos me lo mandan paulatinamente	
074	para mí es mucho mejor, pero es algo que nosotros	
075	como docentes, no podemos este... pues obligarlos,	
076	porque... yo tengo la obligación de darles las activi-	
077	dades y les digo: "esta actividad tiene dos semanas o	
078	tres semanas, y ustedes van a trabajar en ella y me van	
079	a enviar sus actividades dentro de tres semanas cierra."	
080	¿no? Entonces ellos... ¿qué tal si los treinta estudiantes	
081	que tengo me mandan la actividad el último día? Tie-	
082	nen derecho a hacerlo porque lo pueden hacer, enton-	
083	ces yo tendría que revisar todas esas actividades juntas,	
084	y ahí es donde se provoca el estrés para mí, pero si yo	
085	voy calificando paulatinamente, no tengo ningún pro-	
086	blema.	
087	E: Qué curioso esto que me cuenta, porque sería muy	
088	fácil solucionarlo, ¿no?; es decir, que el alumno tuviera	
089	un calendario como muy claro, obligatorio...	
090	S: Lo tienen, sí lo tienen. O sea, yo el calendario lo	
091	marco, entonces... lo malo es que ellos pues... bueno,	
092	no es lo malo, es que así es la actividad virtual, ¿no?	
093	Yo tengo la libertad de trabajar en mi tiempo y en mi	
094	horario.	
095	E: ¿Pero no son penalizados ellos, si no lo entregan en	
096	ese horario?	
097	S: No, son penalizados más bien... yo no doy prórro-	
098	ga, esa es la penalización para ellos. Si ellos no me	
099	entregan su trabajo el día que yo lo indico, entonces	
100	lo que hacen es... después me mandan: "maestra, ¿me	
101	puede dar prórroga?", "maestra, por favor", entonces	
102	yo nunca les doy prórroga porque siempre les digo,	
103	eh... "para mí es respeto para las personas cumplidas,	
104	¿no?, no es castigo para los que son incumplidos, yo	
105	estoy premiando a los que son cumplidos" entonces, si	
106	es estrés para mí.	Estrés causado por las solicitudes de prórroga.