

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSGRADO



**“ESTRÉS CRÓNICO Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS
ACADÉMICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA
DE LAS AMÉRICAS, LIMA, AÑO 2017-I”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**

TESISTA: ORLANDO JESÚS DORIVAL CASTILLO

ASESORA: DRA. DIMNA ALFARO QUEZADA

HUÁNUCO - PERÚ

2017

DEDICATORIA

In Memoriam

A CARLOS Y MERCEDES,

mis amados padres, por su amor,
cuidados y dedicación.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi muy especial agradecimiento:

A los docentes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán", en particular, a los docentes de la Maestría en Educación.

Al Decano de la Universidad de las Américas, por su consideración y por concedernos el tiempo necesario para el desarrollo de las sesiones experimentales.

A los estadísticos y revisores de estilo de este modesto trabajo de investigación.

RESUMEN

La investigación que aquí presentamos y titulamos “**Estrés crónico y su relación con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I**”, tuvo como *propósito principal* determinar la forma cómo el *estrés crónico* se relaciona con las *competencias académicas* del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

En la investigación seguimos el *procedimiento metodológico* establecido por la Universidad; se aplicó, para ello, un *instrumento* (encuesta) compuesto por 13 preguntas a 129 docentes, según la *muestra* seleccionada. Posteriormente se procesó la información estadística y se presentaron los gráficos y tablas respectivos, los mismos que fueron analizados.

Se llegó a la conclusión de que, en efecto, el estrés crónico se *relaciona significativamente* con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I; y que estos factores son principalmente: a) la *sobrecarga laboral*, b) la *presión laboral*, y c) las *responsabilidades y funciones asignadas* a los docentes.

Palabras claves: Estrés, competencias, enseñanza.

ABSTRACT

The research presented and titled "**Chronic stress and its relation with the academic competences of the university professor of the Faculty of Business Sciences of the Peruvian University of the Americas, Lima, Year 2017-I**" was intended to determine how chronic stress Relates to the academic competencies of the university professor of the Faculty of Business Sciences of the Peruvian University of the Americas, Lima, Year 2017-I.

The research followed the methodological procedure established by the University, an instrument (survey) composed of 13 questions was applied to 129 teachers according to the selected sample. Subsequently, the statistical information was processed and the respective charts and tables were presented and analyzed.

It was concluded that chronic stress is significantly related to the academic competencies of the university faculty of the Faculty of Business Sciences of the Peruvian University of the Americas, Lima, Year 2017-I and that these factors are mainly the labor overload, The labor pressure and the responsibilities and functions assigned to the teachers.

Key words: Stress, competencies, teaching.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los docentes no solamente deben estar académica y profesionalmente bien preparados en sus respectivas ciencias y disciplinas, deben de tener la experiencia profesional comprobada y en los valores éticos y deontológicos profesionales propios; sino que, también, tienen que lidiar con algunos factores sociales e institucionales que generan *estrés* agudo o crónico, y que influyen en las *competencias académicas*; entre estos factores tenemos: la sobrecarga laboral, la presión laboral, y las responsabilidades y decisiones que deben tomar como parte de su trabajo. Estos factores son importantes porque, muchas veces, determinan (tanto positiva como negativamente) los resultados de su *desempeño laboral*.

La tesis titulada **“Estrés crónico y su relación con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I”** se llevó a cabo en base a un estudio *in situ* que permitió determinar que el estrés crónico se *relaciona significativamente* con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

Como conclusiones, podemos indicar que se logró determinar que los factores estresantes sobrecarga laboral, presión laboral, y responsabilidades y funciones excesivas se relacionan significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

En cuanto a la estructura de la investigación, ésta estuvo conformada de la siguiente manera: En el *Capítulo I* se desarrolla la Problemática de la Investigación, se formulan problemas, objetivos, hipótesis, y también contiene la justificación,

importancia, viabilidad y limitaciones propias de la investigación. En el *Capítulo II* se desarrolla el Marco Teórico de la investigación; para ello, se recopiló información teórica y conceptual sobre las variables en estudio de los diversos autores o tratadistas.

Asimismo, en el *Capítulo III* se presenta el Marco Metodológico de la Investigación, que contiene el tipo de investigación, diseño y esquema de la investigación; se indica y desarrolla la población y muestra; se señalan los instrumentos de recolección de datos; así como las técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos. El *Capítulo IV* contiene los Resultados de la Investigación, se presentan las diversas tablas y gráficos estadísticos debidamente analizados y descritos, asimismo se desarrolla la contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis, y se incluyen los aportes científicos de la investigación.

Finalmente, en el *Capítulo V* se presenta la Discusión de Resultados y también se incluyen las Conclusiones y Recomendaciones, las Referencias bibliográficas y los Anexos correspondientes.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO I	10
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
a. Descripción del problema	10
b. Formulación del problema	11
Problema general.....	11
Problemas Específicos	11
c. Objetivo General y objetivos específicos.....	12
Objetivo General.....	12
Objetivo Específicos	12
d. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	13
Hipótesis General	13
Hipótesis específicas	13
e. Variables	13
Variable Independiente.....	13
Variable Dependiente	13
Operacionalización de variables.....	14
f. Justificación e importancia	14
g. Viabilidad.....	15
h. Limitaciones	16
CAPÍTULO II	17

MARCO TEÓRICO	17
a. Antecedentes	17
b. Bases Teóricas.....	22
CAPITULO III	54
MARCO METODOLÓGICO	54
a. Tipo de investigación.....	54
b. Diseño y esquema de la investigación.....	54
c. Población y muestra.....	55
d. Definición operativa del instrumento de recolección de datos.....	56
e. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	57
CAPÍTULO IV.....	58
RESULTADOS.....	58
a. Resultados del trabajo de campo	58
b. Contrastación de las hipótesis secundarias.....	72
CAPÍTULO V.....	78
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	78
a. Contrastación de los resultados del trabajo de campo	78
b. Contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis	78
c. Aporte científico de la investigación.....	80
CONCLUSIONES	82
SUGERENCIAS	83
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXOS	89
Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	89
Anexo 2: INSTRUMENTO – ENCUESTA.....	90

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a. Descripción del problema

En el mundo laboral profesional las personas esperan una recompensa por su preparación, desempeño y experiencia, así como por sus habilidades y esfuerzo en el trabajo. Y cuando perciben que se les recompensan justamente, desarrollan una muy buena motivación intrínseca.

En el caso de los *docentes universitarios*, tienen muchas actividades que desarrollar, muchas cargas (laboral, profesional, familiar y social, entre otras) que deben saber manejar o planificar durante el desarrollo de sus actividades, las responsabilidades que se les asigna en el dictado de cursos y control de sus alumnos, la revisión de trabajos, formulación de evaluaciones y su respectiva revisión y asesoría a alumnos en su especialidad, entre otras labores; además de la carga académica que tiene. Y todo esto, en una sola universidad, sin contar con las otras, donde hace lo mismo.

Sabemos que los docentes universitarios, generalmente, son contratados por horas en una universidad, lo que les obliga a buscar otras opciones, es decir, que trabajan en dos o tres universidades a la vez, siempre por horas; toda esta carga multiplicada conlleva a que, de alguna manera, se genere un estrés agudo que se va acumulando con el tiempo, terminando en un *estrés crónico*.

Esta situación afecta muchas veces las habilidades y la *competencia académica* del docente universitario, tales como sus aspectos cognitivos, afectivos, conductuales, y sociales, entre otros, que pueden afectar no solo su desempeño profesional, sino también muchos otros aspectos relacionados con la competencia académica y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, y que analizamos en esta investigación.

b. Formulación del problema

Problema general

¿De qué manera el estrés crónico se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I?

Problemas Específicos

- a.** ¿De qué manera el factor estresante sobrecarga laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I?
- b.** ¿De qué manera el factor estresante presión laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I?
- c.** ¿De qué manera el factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona con las competencias académicas del

docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I?

c. Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo General

Determinar la forma cómo el estrés crónico se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

Objetivo Específicos

- a. Determinar si el factor estresante sobrecarga laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
- b. Determinar si el factor estresante presión laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
- c. Determinar si el factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

d. Hipótesis y sistema de hipótesis.**Hipótesis General**

El estrés crónico se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

Hipótesis específicas

- a) El factor estresante sobrecarga laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
- b) El factor estresante presión laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
- c) El factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

e. Variables**Variable Independiente:**

Estrés crónico

Variable Dependiente:

Competencias Académicas

Operacionalización de variables:

Se presenta la Matriz de Operacionalización de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE

Variable	Dimensiones	Tipo de Variable	Escala de Medición
Estrés crónico	Sobrecarga laboral	Cuantitativa	Ordinal
	Presión laboral	Cuantitativa	Ordinal
	Responsabilidades y decisiones importantes	Cuantitativa	Ordinal

VARIABLE DEPENDIENTE

Variable	Dimensiones	Tipo de Variable	Escala de Medición
Competencias académicas	Capacidades cognitivas	Cuantitativa	Ordinal
	Capacidades afectivas	Cuantitativa	Ordinal
	Capacidades académicas	Cuantitativa	Ordinal

f. Justificación e importancia

Toda buena universidad busca el prestigio. Y éste no se obtiene sino con muchísimo esfuerzo de equipo y con una buena *administración educativa* que logra crear las condiciones necesarias para el desarrollo de una óptima cultura y clima organizacionales, que hagan posible el buen proceso enseñanza-aprendizaje; y con una buena *plana docente* que no sólo cuente con habilidades andragógicas, sino también *humanas*. Por tanto, el **factor humano** en la universidad es de una importancia trascendental y, dentro de él, destaca el docente universitario bien formado, tanto profesional y

éticamente, así como andragógicamente. Por tanto, su bienestar, así como su salud mental y formación educativa superior toman una gran importancia, ya que las tres dimensiones o componentes están interrelacionados muy íntimamente. No se puede esperar de un docente psicológicamente enfermo y mal capacitado en andragogía, un buen desempeño académico y laboral. He aquí su importancia.

Con respecto al alcance de la investigación, y debido a que es un tema relativamente nuevo, no hemos hallado en la *bibliografía* mucha información al respecto, ya que nuestro tema de investigación combina complejos aspectos psicológicos de bienestar y salud como de educación superior. De un modo general, la investigación actual en educación superior universitaria parece centrarse más en las actividades, estrategias y técnicas educacionales o andragógicas del docente universitario, y no tanto en su salud y bienestar como persona humana. Creemos que estos datos son de suma importancia, no solo para la *docencia universitaria* propiamente dicha, sino también para la *gestión en educación superior* en general.

g. Viabilidad

Puesto que ya contamos con buena información e investigaciones básicas en *fisiología* y *psicología del estrés* en estos últimos veinte años, creemos que sí es posible tratar tan importante y estratégico tema en nuestra tesis, además de que es sumamente necesario. Por tanto, nuestra tarea básica consistirá en unificar estos dos temas (lo psicológico con lo educacional) con el fin de dar, como resultado o producto de nuestra investigación, información básica de cómo se influyen, afectando las *competencias académicas* del

docente universitario y, por tanto, afectando su buen *desempeño académico y laboral*.

h. Limitaciones

En nuestra investigación preliminar, no hemos encontrado muchos trabajos directos que enfoquen y traten unificadamente los problemas psicológicos de salud con los problemas de educación superior, y de gestión educativa universitaria. Por los pocos datos que hemos encontrado, parece ser que la causa es la supuesta gran complejidad del problema. Lo que es parcialmente cierto. Sin embargo, nuestro trabajo de investigación y sus limitaciones se justifican, ya que los problemas de salud así como los problemas de educación superior se unifican en los *procesos psicológicos de aprendizaje*. En efecto, últimos estudios han demostrado que hay trastornos y enfermedades que se *aprenden* a través de mecanismos parecidos (pero no iguales) a los mecanismos de aprendizaje que se dan en los centros de enseñanza-aprendizaje formales. Esto se hace muy evidente cuando sabemos distinguir acertadamente el aprendizaje como *proceso* y el aprendizaje como *producto*. El primero hace referencia a los procesos psicofisiológicos corporales internos, mientras que el segundo, refiere al contenido de lo aprendido gracias a estrategias educacionales de enseñanza.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

a. Antecedentes

Analizando la bibliografía actual, y para efectos de nuestra investigación, se han encontrado los siguientes antecedentes:

Valenzuela (2010), en su investigación titulada "Síndrome de Burnout de identificación de los factores de riesgo asociados en los trabajadores asistenciales de los establecimientos de salud de la Red de Salud Barranco Chorrillos Surco", para la Universidad Ricardo Palma, Perú, indicó que la investigación se realizó en la Red de Salud de Barranco – Chorrillos – Surco que involucra 25 establecimientos de salud, durante los meses de enero a junio del 2009 y donde participaron todo el personal asistencial de la red, tomándose como parámetro de medición los niveles altos, medios y bajos según la escala del Maslach Burnout Inventory (MBI). El propósito de la investigación consistió en hallar la prevalencia del Síndrome de Burnout y la identificación de los factores de riesgo asociados. El presente estudio se justificó por cuanto posee valor teórico, utilidad práctica y relevancia social en base a los beneficios netos que genera en salud pública y otras áreas. El estudio se sustenta en las investigaciones realizadas en nuestro país y en otros países. La metodología utilizada fue la de un estudio epidemiológico de tipo descriptivo-transversal, con la aplicación de un diseño de investigación de campo donde la población estuvo conformada por ochocientos veintiséis (826) trabajadores, de los cuales se tomó una muestra del 25% (180). La técnica empleada fue la observación

en la cual se aplicó una encuesta formada por 10 preguntas correspondientes a las variables sociodemográficas y el Maslach Burnout Inventory (MBI) que consta de 22 preguntas cerradas en escala de Lickert. El procesamiento de datos permitió determinar que la prevalencia en el periodo estudiado fue del 12% y que los factores de riesgo asociados fueron la edad de 41-50 años, el estado civil sin pareja, de 0 a 2 hijos, ser técnico o auxiliar, tener un trabajo asistencial, la condición laboral de contratado, con un tiempo de servicio de 6 a 15 años, y con un tiempo en el trabajo actual de 6 a 10 años, y tener un solo trabajo. En conclusión, se hallaron una prevalencia del Síndrome de Burnout y factores de riesgo asociados.

Cóndor y Domínguez (2013), en su investigación “Asociación entre el estrés crónico y la pre-eclampsia en mujeres de 20 a 34 años atendidas en el Instituto Nacional Materno Perinatal, 2013”, para la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú; indicaron lo siguiente: el objetivo de la investigación fue determinar la asociación entre el estrés crónico y la pre-eclampsia en mujeres de 20 a 34 años. En cuanto al diseño de investigación, se trató de un Estudio observacional, analítico de tipo caso-control. Lugar: Instituto Nacional Materno Perinatal, Lima – Perú, en los servicios “C” y “E”. Participantes: Mujeres con y sin diagnóstico de pre-eclampsia. Intervenciones: Se recolectó información de forma retrospectiva, desde enero del 2013 hasta marzo del mismo año. Se aplicó el instrumento a 290 pacientes hospitalizadas en el Instituto Nacional Materno Perinatal, de las cuales 145 tenían diagnóstico de pre-eclampsia (casos) y 145 no lo tenían (controles). Se consignó datos relevantes a partir de las historias clínicas. Principales resultados: Asociación entre la presencia del estrés crónico según el Prenatal Psychosocial Profile Stress Scale con un puntaje mayor o igual a 23 y la pre-eclampsia. Resultados: La presencia de estrés crónico se asoció significativamente a la pre-

eclampsia con un $X^2 = 17,3$, $p < 0,001$ y un $OR = 2,8$ [IC 95 % (1,7 - 4,7)], estableciendo así al estrés crónico como factor de riesgo para la pre-eclampsia. Además, se determinó que el rango promedio de las presiones arteriales sistólica, diastólica y media no son iguales en el grupo de pacientes con y sin estrés crónico, siendo la diferencia de sus valores estadísticamente significativa. Asimismo, se determinó la asociación entre el estrés crónico y la proteinuria con un nivel de significancia menor a 0,05. Conclusiones: la probabilidad de desarrollar pre-eclampsia teniendo estrés crónico en mujeres adultas es 2.8 veces mayor en comparación con aquellas que no tienen estrés crónico, constituyendo así un factor de riesgo para este trastorno.

Sánchez (2011), en su investigación "Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria cerealera", para la Universidad Abierta Interamericana, Argentina, planteó lo siguiente: Esta tesis se propuso identificar las situaciones que en el ámbito de la industria cerealera son percibidas como estresantes por los trabajadores, explorar la vinculación entre el estrés percibido con el bienestar psicológico y grado de satisfacción laboral. El estudio se realizó en una industria cerealera de la ciudad de San Lorenzo Santa Fe, en diciembre del 2010.

La investigación tiene un diseño correlacional. Los participantes seleccionados fueron 64 trabajadores hombres y mujeres que respondieron a los tres cuestionarios administrados. Se utilizó, para evaluar el estrés laboral, un cuestionario que evalúa situaciones que puedan resultar estresantes en el trabajo y sus vínculos con la empresa, jefes y compañeros. Otro es el cuestionario de J. M. Peiró y J. L. Meliá, que va a indagar sobre los distintos aspectos del trabajo que producen satisfacción o insatisfacción en algún grado. Y el último es el BIEPS-A de

Casullo que evalúa el bienestar psicológico en adultos, y que tiene por objetivo la evaluación psicológica individual.

Se obtuvo como resultado que existe algún grado de estrés en los trabajadores, los estresores frecuentes son “falta de justicia organizacional”, “dificultades interpersonales” y “sobrecarga laboral”; se encuentran insatisfechos con “la igualdad y justicia del trato de la empresa” y “las negociaciones sobre los aspectos laborales”; lo cual se encuentran bajos “sus proyectos y metas sobre la vida” y su “autonomía” para tomar decisiones independientes.

La relación entre las variables estrés laboral y satisfacción laboral están asociadas en forma negativa, es decir, los trabajadores que tienen menor satisfacción en el trabajo desarrollan mayor estrés. Lo mismo sucedió con estrés laboral y bienestar psicológico; y los trabajadores con buen bienestar psicológico desarrollan menos estrés.

Pozos (2014), en su investigación “El estrés académico como predictor del estrés crónico en estudiantes universitarios”, para la Revista Psicología Educativa, 2014, Vol. 20 Issue 1, pp. 47-52; refirió lo siguiente: El objetivo de este estudio fue examinar la correlación y el valor predictivo entre el Inventario de Estrés Académico (IEA) y el Inventario de Síntomas de Estrés (ISE) en estudiantes universitarios, así como su asociación con la edad y sexo en ambos inventarios. Se evaluó una muestra representativa y aleatoria de 527 estudiantes de una universidad pública en el año 2012. Se usó análisis de regresión múltiple. Los resultados mostraron que las situaciones del IEA que corresponden a intervención en clase, trabajos obligatorios y la realización de un examen predicen un nivel elevado de estrés crónico; el sexo femenino y las edades de 18, 23 y 25 años se asociaron mayormente con el estrés. Se concluye que la identificación exacta de estresores

podría ayudar a entender mejor el estrés y sus efectos dañinos en estudiantes universitarios.

Wiegering, A. (2011), en su investigación "Clima organizacional y su relación con el síndrome de burnout en enfermeras de las áreas críticas del Instituto Nacional de Salud del Niño-2010", para la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, refirió lo siguiente: El objetivo del estudio fue determinar la relación entre el clima organizacional y el síndrome de Burnout en las enfermeras que trabajan en las áreas críticas en el Instituto Nacional de Salud Infantil en 2010.

Fue un estudio descriptivo-comparativo y correlacional, y el diseño de selección transversal no experimental, de 149 enfermeras. Recoge información a través de la Escala de Clima Organizacional (*ad hoc*) y la Escala de Maslach Burnout. La validez factorial se explica por la varianza en 69.565% y 54.057%, respectivamente. La fiabilidad del instrumento se basa en la tasa de Cronbach $\alpha = 0,768$ y $\alpha = 0,789$, respectivamente. Para probar la relación entre las variables de estudio se utilizó *ANOVA*, *t* de muestras independientes y *Chi Cuadrado*. Las pruebas revelaron la existencia de una correlación inversa significativa ($r = -0,625 *$), dependencia y asociación entre las variables muestran significativa ($\chi^2 = 16.340$, $df = 4$ $p = 0,003$). Número de puestos de trabajo y la situación laboral que se muestran en el clima y el síndrome de burnout en diferencias significativas ($p \leq 0,05$). El estudio llega a la conclusión de que hay más pruebas de estrés (síndrome de burnout) en las enfermeras que perciben un clima organizacional negativo. Los que tienen más de un trabajo mostraron mayores signos y síntomas de estrés.

Comentando sobre la importancia de la investigación acerca del estrés y sus efectos en el rendimiento laboral, Rodríguez y de Rivas afirman:

"Y es que, en estas condiciones en la que el trabajo no facilita la integración y el desarrollo del individuo, o cuando se lleva a cabo en condiciones precarias, hace

que muchos profesionales experimenten frustración y un alto nivel de tensión emocional, que conlleva a un aumento de los niveles de estrés laboral y desgaste profesional. En una reciente investigación llevada a cabo en más de 2000 personas, trabajadores de diferentes sectores tanto públicos como privados (Paton, 2011), se observó que el 41 % informaba de altos niveles de estrés laboral. Dos de cada tres indicaban sentir un aumento significativo de sobrecarga de trabajo, y un 36 % un menor apoyo por parte de sus compañeros y supervisores. Además, uno de cada cinco no informaba sobre su alto nivel de estrés, y un 48 % evitaba cogerse días de baja por enfermedad, ambos por miedo al despido.

b. Bases Teóricas

Conceptos básicos y evolución histórica del concepto de estrés.

Según la Comisión Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (2014), el estrés laboral lo define como “Las nocivas reacciones físicas y emocionales que ocurren cuando las exigencias del trabajo no igualan a las capacidades, los recursos o las necesidades del trabajador”. Y según el modelo de Karasek y Karasek “el equilibrio que exista entre la demanda y el nivel de control de la situación producirá el grado de estrés en un aumento determinado. La ausencia de un proceso de recuperación tras un periodo de estrés continuado, así como la propia naturaleza acumulativa del mismo, puede llevar a un estrés crónico” (Woolfolk, 2003).

El concepto de *estrés* fue introducido por primera vez, en el ámbito de la salud, en el año 1926 por Hans Selye; y en la actualidad es uno de los términos más utilizados. Este autor definió el estrés como la respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante.

El término *estrés* partió de un concepto físico (*stress*), haciendo referencia a una *fuerza* o *peso* que produce diferentes grados de *tensión* o *deformación* en distintos materiales, Hans Selye (54), utilizando el término en fisiología y medicina, en 1956 no hace referencia al estímulo (peso o fuerza), sino a la *respuesta* del organismo, y para esto utiliza el término *estrés*, para describir la suma de cambios inespecíficos del organismo en respuesta a un estímulo o situación estresante (Woolfolk, 2003).

Posteriormente, el término se ha utilizado con múltiples significados y ha servido tanto para designar una respuesta del organismo, como para señalar los efectos producidos ante repetidas exposiciones a situaciones estresantes.

En 1989, tras controvertidas discusiones científicas sobre si el estrés era el *estímulo* o la *respuesta* del organismo, los autores comienzan a considerar el término estrés como un término genérico, que hace referencia a un área o campo de estudio determinado la existencia de gran número de dolencias y trastornos *psicosomáticos*, producto de constreñimientos y exigencias de la sociedad actual; y, muy en especial, con referencia al ámbito laboral, sujeto a incesantes transformaciones en la organización y en las demandas del trabajo, ha facilitado la difusión y la popularización de un término con el que, de un modo genérico, se define esta situación: el estrés.

Tal como hemos visto, término “stress” proveniente del idioma inglés, ha sido incorporado rápidamente a todos los idiomas. La idea, nombre y concepto ha tenido una rápida aceptación social y se ha hecho muy popular. El *síndrome del estrés* fue descrito en 1974 por el psicólogo Herbert Freudenberger, y en 1976 la psicóloga Cristina Maslach, utiliza el término para describir un proceso gradual de pérdida de interés en el trabajo, pérdida de responsabilidad hasta llegar a una depresión severa que podía invalidar a quien lo sufriera”

El estrés es un *trastorno biopsicosocial* que afecta actualmente a la población mundial, que exige y demanda cada día individuos aptos y capacitados para enfrentar y resolver cada una de los problemas de índole laboral, social y emocional que se le presenten (Woolfolk, 2003).

Las causas y efectos del estrés en el área laboral son variados, sin embargo, lo importante es motivar y preparar a los miembros de las organizaciones laborales para afrontar con tenacidad y valentía los retos planteados a nivel laboral, sin descuidar su salud ocupacional para obtener excelentes resultados en el logro de metas que se propongan.

Una definición que tiene mayor aceptación y, que tal vez, nos ofrezca más información que haga posible identificar al estrés psicosocial, considera el estrés como un desequilibrio sustancial (percibido) entre la demanda y la capacidad de respuesta (del individuo) bajo condiciones en la que el fracaso ante esta demanda posee importantes consecuencias (percibidas). Esta definición hace referencia a un proceso homeostático que es resultado del balance entre las demandas de la realidad y la capacidad de respuesta del individuo; siendo modulado este balance por la percepción que el individuo tiene de sí mismo y del mundo.

La psicología y la medicina han incorporado el término *stress* (que en lenguaje técnico como vocablo inglés designa “una fuerza que deforma los cuerpos o provoca tensión”) como el proceso o mecanismo general con el cual el organismo mantiene su equilibrio interno, adaptándose a las exigencias, tensiones o exigencias, tensiones e influencias a las que se expone en el medio en que se desarrolla.

Hace más de medio siglo que Hans Selye definió el estrés ante la Organización Mundial de la Salud (OMS) como: "La respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda del exterior". Estrés “es la respuesta no

específica del organismo a toda demanda que se le haga”. Este concepto involucra la interacción del organismo con el medio en el proceso de adaptación, lo que nos podría llevar a definir el estrés tanto como *estímulo* o como *respuesta* (Woolfolk, 2003).

Estrés es el *estímulo* que actúa sobre el individuo, y que da lugar a una respuesta tanto mental como corporal, dentro de una situación específica.

También podemos decir que estrés es la *respuesta* fisiológica o psicológica del individuo ante un estresor del entorno, sea social o físico. Por último, el estrés es una consecuencia de la *interacción* de los estímulos ambientales y la respuesta e idiosincrasia del individuo (Lazarus, 1984).

Es esta respuesta la que lleva a una serie de cambios orgánicos, fisiológicos y hormonales, previa evaluación o atribución consciente o inconsciente de los factores estresantes la que permite responder adecuadamente a las demandas externas. Es decir, las respuestas del organismo se realizan en los planos fisiológicos y psicológicos, a través del complejo sistema psico-neuro-endocrino.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define el estrés como: “El conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción”, que es el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Woolfolk, 2003).

Cuando estas respuestas se realizan en armonía, respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del individuo, son adecuadas en relación con la demanda, y se consume biológica y físicamente la energía dispuesta por el sistema general de adaptación. A este estrés bueno o adaptativo, llamamos técnicamente *eustrés* (o estrés positivo).

Cuando, por el contrario, las respuestas han resultado insuficientes o exagerados en relación con la demanda, ya sea en el plano biológico, fisiológico o psicológico, y no se consume la energía emocional, se produce el *distrés* (o estrés patológico), que por su permanencia (cronicidad) o su intensidad (respuesta aguda) produce, lo que se llamaba antes (hasta principios de la década de 1970) el Síndrome General de Adaptación. Hasta llegar al trastorno de adaptación, o una enfermedad psicosomática, por *distrés*, el proceso deberá pasar por las fases de alarma, resistencia y agotamiento.

Uno de los mecanismos de respuesta psicológica, previa valoración de un estresor, es la lucha o la huida. Si estas situaciones de estrés se dan en el plano laboral (como la inseguridad, la competencia, la búsqueda de eficacia), nos encontramos con que no podemos luchar con el gasto energético correspondiente, ni tampoco teóricamente corresponde con la huida (escape del *distrés*). Es claro que la huida en el ámbito laboral es el ausentismo, que junto con las enfermedades laborales, son índices elocuentes de la repercusión del estrés organizacional sobre los trabajadores (Woolfolk, 2003).

La actividad laboral, dentro de un mal clima organizacional, es generadora de estrés, y es justamente por la conveniencia de mantener nuestros puestos de trabajo que esa lucha es hoy más cognitiva y afectiva, o psicológica, que física, por lo que en ella no se consume la energía resultante (*distrés*).

El avance tecnológico en el campo laboral, ha provocado que el trabajo manual, artesanal, creador y fuente de buen estrés sea remplazado por un trabajo mecanizado, automatizado, en cadena; a veces viable, pero muy veloz; quizás menos fatigoso físicamente, pero causante de *distrés* por mayor estímulo psicológico del tipo cognitivo o afectivo. Por otro lado, la sociedad organizada (pero con problemas sociales y delincuenciales) pide a sus miembros una calma aparente

y que soporten presiones sin protestar, lo que potencia los factores causantes de estrés.

La Organización Internacional de la Salud (OIT) informa que el “estrés crónico es un peligro para las economías de los países industrializados y en vías de desarrollo, al afectar la salud física y mental de los trabajadores”. Así la OIT, sostiene que las empresas que ayuden a sus empleados a hacer frente al estrés y reorganicen con cuidado el ambiente de trabajo, en función de las aptitudes y las aspiraciones humanas, tienen más probabilidades de lograr ventajas competitivas. Las personas que se encuentran sometidas a estrés crónico tienden abandonar el empleo como respuesta de huida, lo que determina un alto índice de rotación de personal en las empresas, lo que es administrativamente nada conveniente. Las personas sufren cuando se sienten superadas por las demandas laborales, lo que los lleva a estresarse (Woolfolk, 2003).

Definición del estrés

Al inicio de la investigación científica del estrés, en las primeras décadas de 1900, se comenzó estudiando y enfatizando los procesos fisiológicos. Así con Canon y con Selye. Esto fue un gran avance. Sin embargo, la investigación fisiológica del estrés tuvo un momento de avance poco productivo porque se ignoró la dimensión psicológica del estrés: es decir, se enfatizó los procesos bioquímicos y electroquímicos neurosomáticos en perjuicio de los procesos cognitivos y afectivos (o psicológicos). Fueron Lazarus y Folkman los psicólogos que sacaron la investigación científica del estrés para pasar **de la fisiología a la psicología del estrés**. Lo que llevó a un gran avance, tanto científico como terapéutico.

Cruz Marín y Vargas Fernández (2008), dicen que el estrés es una conducta heredada, defensiva y adaptativa; y que frente a un estresor que amenaza a la persona, responde con una activación específica neuroendocrina.

Pero según Fontana (2009), el estrés es exigir las habilidades de adaptación de la mente y el cuerpo. Siempre y cuando lo hagamos dentro de ciertos parámetros, y dentro de lo que se conoce como estrés adaptativo o eustrés.

Sin embargo, Zaldivar (2006), sostiene que el estrés es un estado vivencial no placentero sostenido en un momento, acompañados de diferentes medidas de trastornos psíquicos y fisiológico; estos trastornos surgen como consecuencia de la alteración en su relación con el ambiente en el que se desenvuelve, e imponen al individuo demandas objetivas o que resultan amenazantes y cree no poder afrontar.

Melgosa (1994), sustenta que el estrés es un conjunto de reacciones físicas y psicológicas que el organismo presenta cuando se le somete a fuertes demandas y que el individuo cree no poder afrontar o superar.

Modelos teóricos del estrés

Wheeler y Frank (2008), mencionan que el trabajo, la escuela, la familia, los amigos, y los intereses, pasatiempos, recreación, comunidad e iglesia son elementos muy importantes para una vida satisfactoria. El estrés perjudicial a menudo surge al permitir que un elemento, sobre todo el trabajo o la escuela, explote al salirse de proporción. Su meta deberá ser la calidad de vida, no la cantidad. Tratar de alcanzar un equilibrio entre “el buen estrés” desafiante y la relajación.

Según John Baldoni (*Harvard Business Review*, 2009) nadie puede con todo, todo el tiempo. Los gerentes deben ser proactivos, y en tiempos de estrés severo, deben de saber cuándo hay que sacar a la gente fuera de la línea por lo menos hasta que la persona estresada puede buscar ayuda profesional y encontrar maneras saludables de lidiar con la presión laboral.

Flannery y Wieman (2007), refieren que el apoyo social (relaciones íntimas positivas con amigos o familiares) facilita una buena salud y produce un buen estado de ánimo, lo que redundará en una óptima y buena salud.

Taylor (1990), dice que el apoyo de la familia y los amigos sirve como amortiguador psicológico para disminuir el impacto de los eventos estresantes.

Holmes y Masuda (1972), confirmaron algo que se sospechaba desde hacía mucho: los acontecimientos estresantes reducen las defensas naturales del cuerpo contra las enfermedades. Por tanto, el estrés llega a incrementar la probabilidad de enfermedad debido a que tiene la capacidad de afectar la homeostasis y los procesos inmunitarios.

Weiten (2006), hace mención de que la presión psicológica es otro elemento del estrés, en especial del estrés laboral. La presión ocurre cuando deben acelerarse las actividades, cuando deben cumplirse plazos límites muy estrechos, cuando se agrega trabajo extra en forma inesperada o cuando una persona debe trabajar cerca de su capacidad máxima durante periodos largos de tiempo. Todo lo anterior no solo afecta al desempeño laboral (porque afecta las capacidades psicológicas), sino también porque nos predispone a enfermarnos.

Pillow, Zautra y Sandler (2005), mencionan que los eventos importantes de la vida generan frustración e irritaciones diarias innumerables, como pasar por un período de divorcio o despido intempestivo.

Finalmente, concluimos que el estrés es una reacción compleja que tiene el organismo frente a una situación inesperada que el individuo cree no poder controlar.

Fases del estrés

El problema con la actual sociedad de la postmodernidad es que crea y condiciona situaciones sociales (asaltos, violaciones, etc.) inesperadas y favorables para que

el estrés aparezca en las personas de modo repentino, como en los casos de accidentes de tránsito debido a la abundancia de vehículos y su mala conducción, un asalto o la pérdida del empleo. El estrés, desde que aparece hasta que alcanza su mayor efecto, pasa por varias fases, y que todo hombre capacitado puede detectar sus signos y síntomas, que son señales que determinan la aparición de estrés, pero también poder minimizarlos o manejarlos, si se está entrenado en ello. Zaldivar (2006), mencionó que los principales estresores (causas) de la tarea laboral son: La inadecuada carga mental de trabajo y la falta de control sobre las tareas laborales, ambiente laboral inadecuado (clima organizacional), sobrecarga de trabajo, alteración de ritmos biológicos, responsabilidades y decisiones relevantes, estimulación lenta y monótona, y condiciones laborales inadecuadas o insuficientes.

El exceso de trabajo, o su dificultad, producen estrés cuando el trabajador percibe que no posee la habilidad suficiente para realizar su tarea o no cuenta con las condiciones laborales suficientes, y todo esto se va dando de manera palatina y por fases.

Hans Selye (mencionado por Gómez y Escobar, 2002), mencionó que esta respuesta se desarrollaba en tres fases o etapas:

Fase de alarma: Esta fase es la primera reacción que ocurre como respuesta a un estresor; ocurren diversos cambios fisiológicos, para advertir al organismo y ponerlo en alerta, y éste pueda emitir una respuesta más adecuada de ataque o de huida, para restablecer el equilibrio interno (homeostasis) perdido o amenazado.

Fase de resistencia o adaptación: En la segunda etapa, el organismo hace frente al estresor, disponiendo de todos los recursos fisiológicos y psicológicos disponibles. Si en esta fase no se logra el restablecimiento del equilibrio interno (homeostasis), entonces se pasa a la fase denominada de agotamiento.

Fase de agotamiento: Es la última etapa del síndrome, y se caracteriza por la imposibilidad del organismo para hacer frente al agente estresante debido al enorme requerimiento y desgaste energético realizado. Los síntomas y signos más significativos de esta fase son la fatiga, la depresión y la ansiedad. Además de algunos problemas de salud física. Si el estresor continúa activo, el organismo desarrolla múltiples trastornos psicosomáticos, o, incluso, la muerte.

ESTRÉS CRÓNICO

Definiciones

El estrés crónico es un estrés prolongado que puede durar semanas, meses, o incluso años. Alguien que está en constante reubicación o cambio de trabajo puede experimentar los signos y síntomas del estrés.

La revista virtual "*American Psychological Association*" (2012), citando *The Stress Solution*, de Miller y Smith, explica el estrés crónico como el estrés agotador que desgasta a la persona día tras día, año tras año. El estrés crónico destruye al cuerpo, la mente y la vida. Hace estragos mediante el desgaste a largo plazo. Es el estrés de la pobreza, las familias disfuncionales, de verse atrapados en un matrimonio infeliz o en un empleo o carrera que se detesta o no produce satisfacción. Es el estrés que los eternos conflictos han provocado en los habitantes de Irlanda del Norte, las tensiones del Medio Oriente que afectan a árabes y judíos, y las rivalidades étnicas interminables que afectaron a Europa Oriental y la ex Unión Soviética.

El estrés crónico surge cuando una persona no puede ver salida a una situación amenazante. Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante periodos aparentemente interminables. Sin esperanzas, la persona abandona la búsqueda de soluciones, cayendo en los síntomas del estrés, como depresión, frustración o ansiedad. Todos estos son emociones negativas, muy patológicas.

Algunos tipos de estrés crónico provienen de experiencias traumáticas de la niñez que se interiorizaron y se mantienen dolorosas y presentes constantemente. Algunas experiencias afectan profundamente la personalidad como, por ejemplo, la pérdida de uno de los padres o una violación en la niñez o adolescencia. Se genera una visión del mundo, o un sistema de creencias, que provoca un estrés interminable para la persona. Cuando la personalidad o las convicciones y creencias profundamente arraigadas deben reformularse, la recuperación exige el autoexamen activo, y a menudo con ayuda de un profesional (APA, 2012).

El peor aspecto del estrés crónico es que las personas se acostumbran a él, se olvidan que está allí. Las personas toman conciencia de inmediato del estrés agudo porque es *nuevo*; ignoran al estrés crónico porque es algo *viejo*, familiar y, a veces y bajo ciertas circunstancias, hasta casi resulta cómodo (como cuando obtenemos ciertas ganancias o privilegios por nuestra condición).

El estrés crónico puede crear las condiciones necesarias para el suicidio, la violencia, cardiopatías, la apoplejía e incluso el cáncer. Las personas se desgastan más rápido, hasta llegar a una crisis psicológica final y fatal. Debido a que los recursos físicos y mentales se ven consumidos por el desgaste a largo plazo, los síntomas del estrés crónico son difíciles de tratar y pueden requerir tratamiento tanto médico como psicológico de largo plazo. Esto puede incluir no sólo fármacos, sino un entrenamiento psicoterapéutico en un cambio de conducta, de estilo de vida, y de manejo del estrés.

El estrés crónico es el tipo de estrés que se puede presentar cuando la persona se encuentra sometida a las siguientes situaciones:

- 1) Ambiente laboral inadecuado por problemas de clima organizacional.
- 2) Sobrecarga de trabajo y desconsideración de los jefes.
- 3) Alteración de ritmos biológicos.

- 4) Responsabilidades y decisiones muy importantes.
- 5) Cambio de puesto laboral, pero sin haber sido entrenado para las necesidad de dicho puesto.

El estrés crónico es aquel que se presenta varias veces, o frecuentemente, cuando un trabajador es sometido a un agente estresor de manera constante, por lo que los signos y síntomas de estrés aparecen cada vez que la situación se presenta (generalización); y, mientras el individuo no afronte esa exigencia de recursos, el estrés no desaparecerá (Quispe, 2013).

El estrés crónico es un estrés creciente que aparece día tras día, año tras año. El estrés crónico tiene la capacidad de modificar la bioquímica corporal y afectar la salud, el bienestar y la vida. Ya lo mencionamos y lo repetimos, es el estrés de la pobreza, de las familias disfuncionales, de estar atrapado en un matrimonio infeliz o en un trabajo no deseado. Es el estrés de los problemas interminables, económicos, políticos, de las tensiones religiosas, étnicas. Aparece cuando la persona no ve una salida a su situación. Es el estrés de demandas y presiones muy por encima de las posibilidades del individuo y durante interminables periodos de tiempo, sin esperanza, en donde el individuo renuncia a buscar soluciones. Se puede presentar en el trabajo cuando las actividades se realizan bajo condiciones estresantes (Lyle y Miller, 2007).

COMPETENCIAS ACADÉMICAS

Concepto de Competencia

No existe, es verdad, un concepto univoco que defina la competencia, ya que este término tiene múltiples acepciones y, en ocasiones, definiciones y conceptualizaciones confusas en el contexto educativo. Una causa puede ser que aún no se lo ha tratado científicamente ni filosóficamente, y en profundidad. Las tres acepciones más difundidas son las siguientes: *capacidad*, que es el saber hacer con los

conocimientos adquiridos; *competitividad*, que hace alusión a una sociedad en la que se tiene que demostrar ser el mejor o el más eficaz y eficiente; e *incumbencia*, que es la función que debe ser desempeñada por una persona o aquello que involucra afectivamente a un individuo.

La competencia es un tipo de cualidad única y exclusiva de los seres humanos, que involucra las tres dimensiones de la mente humana: el saber y el hacer o dimensión cognitiva; y la dimensión afectiva que son las actitudes, sentimientos y valores. Y, por último, la dimensión conductual, que unifica las dos anteriores. Aun así, el concepto de competencia ocupa un lugar central: alude a un *saber hacer* que lleva a un desempeño eficaz y eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones objetivas, observable y medibles. Se trata de una capacidad compleja para resolver problemas, que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas. La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que va acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales (Larios, 2011). Y es siempre específica, aplicable a un tipo de situación o contexto social y laboral. Es decir, no se puede ser competente en todo.

Existen varias conceptualizaciones correspondientes a enfoques distintos, una de las más aceptadas es la concepción de “competencia como relación holística o integrada”, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente, eficaz y eficientemente. Bajo un enfoque integrado u holístico, dicha concepción reúne tanto las habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas determinadas para situaciones específicas, tomando en cuenta el

contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera el proceso. De acuerdo con esta noción integradora, las competencias involucran no solo los conocimientos y técnicas, sino que además comprometen la ética (deberes y derechos) y los valores como elementos de desempeño competente, la importancia del contexto y la posibilidad de demostrarlo de diferentes maneras (Trejo, 2000).

Hoy en día, en esta época postmoderna, se ha dado una ruptura de esos viejos paradigmas; y los nuevos valores orientan la selección de recursos humanos hacia las personas como individuos, es decir, como seres indivisibles, con capacidades creativas, capaces de aportar con sus experiencias un valor agregado a la organización que los contrata. Es decir, que hoy en día se contrata a **personas** y no a “recursos” o “elementos”. Es así como Hoogemstra, citado por Milrani y otros (1994), dice: La organización del futuro se creará en torno a las personas, se dará mucho menos importancia a los puestos de trabajo, como elementos esenciales de las organizaciones. Esto quiere decir que se empezará a poner un mayor interés en las competencias de las personas (p. 14).

El concepto de *competencia* empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones del psicólogo David McClelland, en las empresas, en los años setenta, las cuales se orientaron a identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo.

El término *competencia* parece tener un carácter polisémico y es difícil encontrar referencias en un sentido unívoco en los documentos-marco dirigidos al profesorado universitario (Delgado, 2004).

La competencia es definida por Boyatzis (1982), como “una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (p.24). De acuerdo con esta definición, las competencias diferencian a los trabajadores entre sí, y de ello dependerá la

planificación de la sucesión, la evaluación de la actuación y el desarrollo personal. Se trata, pues, de temperamentos, motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, conocimientos y conductas.

Según Sladogna (2007), las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. “Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales.”

Para García (2010), las competencias son “una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (p. 102).

Larios (2000), puntualiza “Competencias, desde la teoría de la cognición, son construcciones y reconstrucciones de cada individuo en el seno de una comunidad o, mejor, son las interacciones de una persona con un colectivo, las cuales le hacen competente con esa clase de saber que el grupo domina” (p. 76).

Particularmente, las competencias constituyen motivos, rasgos de temperamento y carácter, conceptos de uno mismo (autoestima), actitudes o valores, conocimientos, capacidades cognoscitivas o de conducta, además pueden ser cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar la diferencia de una manera significativa, entre las personas que mantienen un desempeño excelente.

Por su parte, Spencer y Spencer (1993) (citado por Norman, 2005), consideran que la competencia es “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o

trabajo, definido en términos de un criterio" (p. 9). Es una manera de observar el rendimiento bajo exigencia de un patrón pre-concebido (Norman, 2005).

Por otra parte, Canales (2005), plantea que la competencia es "Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable." (p. 76). Se orienta la competencia en un sentido de manifestación conductual de manifestaciones comportamentales; esta posición es igualmente sostenida por Norman (2005), quien al efecto afirma que es "Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente".

Asimismo, Boyatzis (1997), señala que son: "Conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones" (p. 47). En esta perspectiva, se observa que los conceptos referidos orientan que las competencias son caracterizaciones demostrables en una acción concreta que ejecute la persona, además que disponen las actividades profesionales.

Otros autores definen el concepto de competencias como "La posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, motivaciones y valores para la solución exitosa de las actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales expresadas en su desempeño, en la toma de decisiones, y en la solución de situaciones que se presenten en su esfera de trabajo". (Piscoya, 2007: 45).

Este concepto parece integrador, ya que resalta en su definición los elementos comunes planteados en las diferentes definiciones:

- Posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, motivaciones y valores.
- Orientadas para la solución exitosa de las actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales.
- Expresadas en su desempeño en la toma de decisiones y la solución de situaciones que se presenten en su campo de trabajo.

Las competencias poseen tres dimensiones fundamentales: cognitiva, procedimental e interpersonal o afectiva. En los hechos, ninguna competencia se ejerce de manera aislada, siempre una competencia da cuenta de las tres dimensiones. Una competencia, por su parte, requiere de ciertas capacidades o sub-competencias (Piscoya, 2007).

Por tanto, el concepto de competencia confiere características de un constructo complejo, dinámico, multifacético, multivariado, multidimensional, relacionado con una situación multidisciplinaria y un contexto específico. También podemos indicar que se entiende por competencia a la combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo.

Competencia profesional

La competencia profesional ha sido definida como la conducta real del individuo durante el ejercicio de su profesión, en su puesto laboral; o sea que la competencia está directamente relacionada con las características psico-lógicas y las funciones técnicas organizacionales que cumple un profesional en la sociedad.

Un profesional puede acreditar ser competente pero, ante una situación real, no puede demostrar el saber hacer y el buen juicio, por lo que no responde al nivel profesional de calidad exigible en aquella situación. (Cano, 2011)

Kane (1992) define la competencia profesional como “el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional”. En esta definición, que es una de las más dinámicas y completas, se encuentra una dimensión que es fundamental: la capacidad de un profesional de utilizar su buen juicio, o sea de razonar para tomar decisiones. La competencia profesional es la capacidad de desempeño eficaz y eficiente, lo cual depende de tres componentes: el *perfil profesional* determinado por las aptitudes y rasgos de personalidad; los *conocimientos, habilidades y actitudes* adquiridas en la formación; y las *desarrolladas* o adquiridas en la práctica profesional. Esto implica conocimientos y acciones unidas a las actitudes y valores personales (Cano, 2011).

La competencia es un sistema de comportamientos que antes no teníamos, en efecto, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos adquiridos por aprendizaje. Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente (o sea, eficaz y eficientemente) en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.). Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

En cuanto a la estructuración de las competencias, Echevarría (2005) propone la definición de cada perfil a partir de aquellas que son de acción profesional y que están conformadas por cuatro tipos de saberes:

- **Saber técnico:** Consiste en poseer los conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como persona experta los contenidos y las tareas acordes a la propia actividad laboral.

Por ejemplo: conocer el entorno socio-económico y la cultura organizacional, y la política laboral de referencia, tales como sistemas formativos, estructura del mercado laboral, políticas actuales en materia de formación; conocer modelos teóricos de intervención en orientación e inserción profesional; conocer modelos de gestión estratégica y por procesos.

- **Saber metodológico:** Se refiere a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por ejemplo: seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo a objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos de aplicación individual, grupal e institucional para la recogida y análisis de datos; diagnosticar necesidades formativas y de inserción de personas, grupos e instituciones; promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención.

- **Saber participativo:** Se describe como el estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Por ejemplo: trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima organizacional y de grupo; negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados; respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás pueden pensar de manera diferente.

- **Saber personal:** Consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones, y manejar y relativizar las propias frustraciones (Pales, 2001).

La formación basada en competencias

El concepto de *competencia laboral* surgió en los años ochenta en el campo de las empresas con fuerza en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo. El asunto o problema que estos países visualizaron no era sólo cuantitativo, sino también cualitativo: una situación en la que los sistemas de formación (educación formal), ya no se correspondían con los signos de los nuevos tiempos. La competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación (Cano, 2011).

Durante la década de los ochenta hubo fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones de educación superior (universidades e institutos), ya que, de acuerdo con la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses (Guzmán, 1998). De esta forma, surge la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), mediante consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles, y bajo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial. Así, la EBNC nace del interés fundamental de vincular el sector productivo con la escuela, institutos y universidad, especialmente, con niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional y la preparación del empleo (Cano, 2011).

Según Sladogna (2007), a nivel mundial, la aplicación de la formación por competencias comienza justamente en el área de enfermería, pues en 1973 se instrumenta este modelo por primera vez en una escuela de Enfermería de nivel medio en Milwaukee, Estados Unidos.

En el mundo impera una tendencia en la formación profesional: la *formación por competencias laborales*. Aunque cercano a otros términos manejados por la psicología, el concepto de competencia aparece en los años 70, especialmente a

partir de los trabajos psicológicos de McClelland en la Universidad de Harvard (Bolívar C., 2002). Como consecuencia de los trabajos de Bloom, (Vossio, 2002) surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias” , que se fundaba en cinco principios: 1. Todo aprendizaje es individual; 2. el individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr; 3. el proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.; 4. el conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje; y, 5. es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

La competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación biopsicosocial, que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación básica y superior.

Considerando que estos problemas se presentan también y probablemente con mayor persistencia y gravedad en los países en desarrollo, con el agravante de una menor disponibilidad de recursos para el sistema educativo, “la aplicación de un sistema de competencia laboral en esos países surge como una alternativa atractiva, al menos a primera vista, para impulsar la formación y educación en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general.”

Las concepciones de formación, clásicas, tradicionales, la analizan como la transmisión organizada y sistemática de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al trabajador una superación de sus calificaciones personales.

Como afirmamos más adelante, la aplicación de la formación por competencias comienza exactamente en 1973, cuando se instrumenta en una escuela de

Enfermería de nivel medio, en Milwaukee, Estados Unidos. En 1984 se aplica en un colegio de enseñanza general de Canadá y se extiende a Escocia, Gran Bretaña. (nivel obrero). En 1986 comenzó en nivel medio profesional en Quebec, Canadá. En 1988 se aplica en el nivel de técnico medio en Escocia, Reino Unido. En 1993 se aplica de forma general en la formación básica y preuniversitaria de Quebec, Canadá. En la actualidad, la educación basada en competencias se aplica en numerosos países, tanto de Europa como de América, entre ellos están: México. Argentina y Perú, Canadá, Francia y Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y otros más de América Latina (Norman, 2005).

Formación por competencias

La formación basada en competencias (FBC) puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos andragógico, materiales didácticos, y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrar-se en la sociedad como ciudadanos y trabajadores. (Pacheco, 2004)

Se puede concebir a la *Formación Profesional Basada en Competencias* como un programa en el que los resultados esperados (competencias) y los objetivos de aprendizaje (indicadores y evaluación) son especificados anticipadamente por escrito. Además, cada uno de estos componentes está visiblemente vinculado con un proceso de enseñanza.

Es necesario, entonces, definir técnicamente qué se entiende por formación por **competencias**.

La formación por competencias es una manera de estructurar el proceso educativo, que contribuye a proporcionar conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, y motivos donde el individuo alcance un desarrollo efectivo del

pensamiento y formaciones más amplias y profundas, que traen como resultado un desempeño eficaz y eficiente de su labor.

Hasta la fecha, con el impulso de organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de Salud (OMS) y la Organización Panamericana de Salud (OPS), siguen desarrollándose programas de educación en servicios de salud y enfermería basada en competencias, los cuales se aplican en numerosos países, entre ellos tenemos a México, Argentina, Canadá, Francia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y Perú, entre otros (Pacheco, 2004).

Como una estrategia complementaria para el establecimiento integral del sistema de competencias en enfermería, países latinoamericanos como Colombia, Cuba y México, han llevado a cabo investigaciones para determinar las competencias profesionales de enfermeras que fueron formadas sin este modelo y así ubicar sus necesidades de capacitación y posterior entrenamiento basado en competencias.

Sin embargo, en lo que respecta al campo de la salud, un estudio reciente (2005) en el que participaron 89 países, se investigaron las competencias de diversos profesionales. Las competencias analizadas se clasificaron en 7 áreas: administrativa, práctica profesional, investigación, evaluación de salud de los trabajadores, educación en salud, atención de emergencias, salud ambiental y seguridad. Entre los hallazgos más sobresalientes se encontró que el grupo profesional de enfermería, comparado con los demás profesionales, obtuvo, a excepción de las competencias de atención a emergencias, los porcentajes más bajos en todas las demás competencias; también en lo que respecta a la comparación de la misma profesión entre países desarrollados y “en desarrollo”; las enfermeras de países “en desarrollo” mostraron ser significativamente menos

competentes que las de los países desarrollados en todas las áreas citadas (Kane, 2012).

Ante los resultados de este estudio, se vislumbra la necesidad evidente de impulsar la formación de enfermeras especialistas en salud con el enfoque de competencias, ello deberá asegurar, en mejor medida, su competitividad y desempeño de acuerdo a los estándares que exige la sociedad y el mundo actual.

Aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales de las Competencias

La competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y a un rendimiento superior en un trabajo o situación. Tales como liderazgo, orientación al cliente, trabajo en equipo, adaptabilidad-flexibilidad, nivel de compromiso, entre otras.

Aunque en el pasado muchas empresas se centraron en la formación de conocimientos teóricos (informática, contabilidad financiera, impuestos, leyes laborales, etc.), el enfoque actual es sobre las competencias conductuales (capacidad de gestión, iniciativa-autonomía, orientación al cliente, comunicación, capacidad de síntesis, etc.).

Debemos tener presente lo que dice Dolan (2003:136) “Aunque en el pasado, muchas empresas se centraron en la formación de conocimientos (informática, contabilidad financiera, impuestos, leyes laborales, etc.) el enfoque actual es sobre las competencias conductuales (capacidad de gestión, iniciativa-autonomía, orientación al cliente, comunicación, capacidad de síntesis, etc.)”. (Kane, 2012)

La *gestión por competencias* es una herramienta que busca favorecer el desarrollo de competencias tendentes a mejorar el desempeño y permitir que el recurso humano se transforme en una aptitud central, y de cuyo desarrollo se obtendrá una ventaja competitiva para la empresa.

Siendo el liderazgo uno de los principales objetivos de toda organización, que busca posicionarse con claridad en el mercado al cual pertenece, es lógico que estas empresas se preocupen por el fortalecimiento de las competencias de su personal. Al fin y al cabo, ésta será la principal fuente de diferenciación con las empresas rivales del mercado.

Psicológicamente hablando, las competencias son capacidades, rasgos, conductas, habilidades, conocimientos, que poseen las personas para realizar sus funciones de determinada forma y obtener ciertos resultados. A mejores habilidades y mayor grado de desarrollo de competencias, mejores niveles de eficiencia y productividad del personal.

Por ello, tendremos competencias genéricas, específicas, interpersonales, de gestión, estratégicas, gerenciales.

Este enfoque, nos permite definir el perfil de las competencias que queremos establecer en nuestra organización de estudio (la universidad), las cuales van a ser únicas, ya que otras organizaciones tendrán sus propias competencias y objetivos. Según, Larios (2011:140-141), "Las competencias son capacidades que se manifiestan en una cierta conducta o en una cierta operación (que reúne varias conductas). Pero lo básico es que no se trata de conductas o acciones cualesquiera, buenas o malas, precisas o vagas, superficial o centrada, sino de conductas que resultan proporcionadas y justas a la tarea o a la re-solución del problema. La conducta o conductas (que expresan las capacidades internas) tienen que ser **idóneas**. Es decir, la conducta no ha de estar por debajo de la tarea o del problema, sino que debe ir a la par de la tarea o del problema y por eso los soluciona rectamente. Por ello, la persona que exhibe tal conducta es competente; y en caso de no exhibirla, es incompetente. Se colige que la competencia brota de la

experiencia lograda por la persona y de la destreza mediante ella adquirida, aunada con los conocimientos que ya posee.

El definir las competencias, permitirá alinear los grandes objetivos organizacionales con el esfuerzo de las personas, que deberán esforzarse en adquirir o fortalecer en el más breve plazo, las competencias requeridas por la organización.

Entre los aspectos más importantes del programa, no deben faltar los siguientes:

Definir las competencias claves

Diseñar perfiles de puesto

Determinar distancia entre lo requerido y el desempeño actual

Establecer brechas de desempeño

Iniciar acciones de desarrollo

Lograr el alineamiento entre los perfiles requeridos y las competencias del personal.

Evidentemente, toda empresa exitosa, o que se encuentre en la ruta de buscar el éxito, está permanentemente enfocada en lograr que las personas de la *organización* tengan las capacidades, habilidades y actitudes para lograr los resultados esperados por la empresa.

Hemos afirmado que estas tres características se resumen en una palabra:

competencias.

El término competencias, muy actual, refleja aquellos comportamientos esperados por la empresa en su personal, que básicamente los distinguen de las personas de otras empresas. A esto le llamamos *ventaja competitiva*, de acuerdo al enfoque de Michael Porter, y parece que es el término apropiado para definir a este aspecto clave en las empresas. Sólo y únicamente a través de las competencias de las personas, podremos encontrar la ventaja competitiva o diferenciadora, que permita que nuestro personal efectivamente sea capaz de ser

mejor, más hábil, más motivado, más eficiente, más identificado, en fin, que sea capaz efectivamente de lograr las metas propuestas por la organización, con el valor agregado que aporta con sus competencias desarrolladas.

Porter (1996:54), argumenta que las empresas se diferencian de la competencia precisamente por su ventaja competitiva, y que la responsabilidad y el esfuerzo permanente de garantizar la evolución de esta ventaja reside en los recursos humanos de la organización, desarrollándose, y desarrollando sus competencias para conservarla. De este modo, las competencias se convierten en un elemento estratégico, y los recursos humanos en la clave de la competitividad de la organización. En nuestro caso, la universidad como organización del conocimiento.

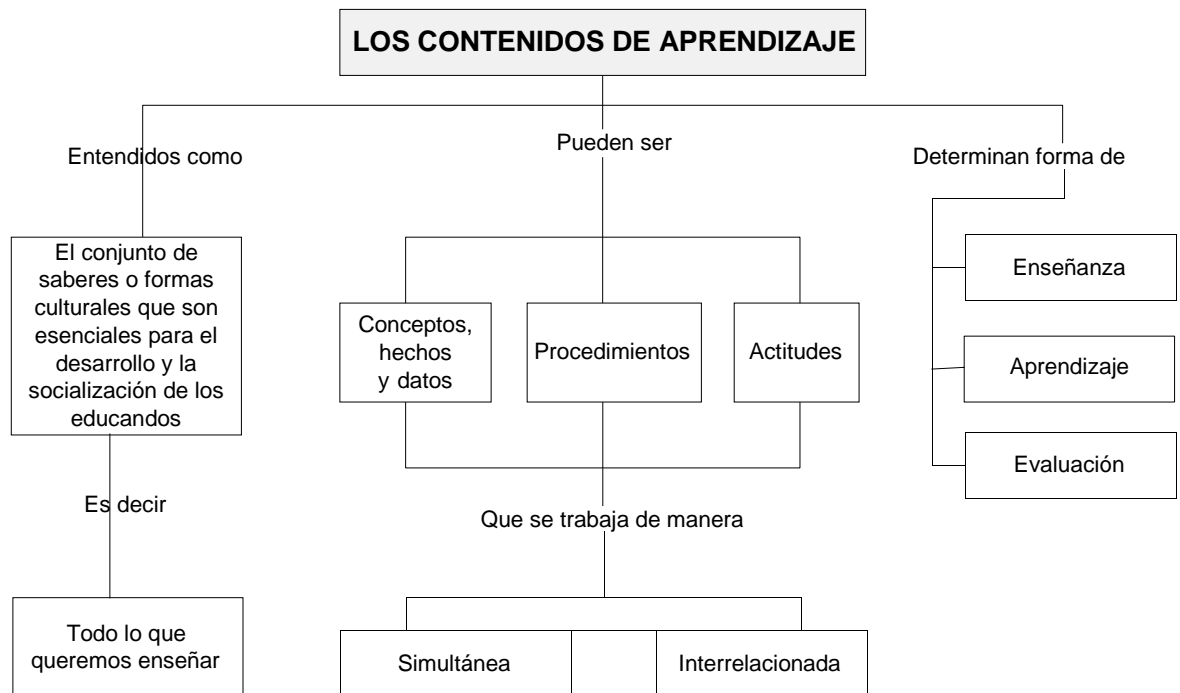
Dada esta importancia, las empresas actualmente están abocadas a trabajar en la búsqueda de las mejores estrategias para incrementar este *capital humano* al que aludíamos líneas arriba, y que se logrará básicamente con conocimientos y el desarrollo de las competencias que la empresa necesite para sí. No olvidemos que las competencias no son genéricas, sino que son características muy particulares para cada tipo de empresa y, por lo tanto, deberá trabajar con fuerza y pasión para posicionarlas con mucha claridad en el personal y lograr que éste las interiorice y las desarrolle. Evidentemente, el primer paso, y el más importante, es definir qué tipo de competencias requiere la organización para lograr el éxito competitivo en el mercado y segmento en el que se encuentra. Una vez definidas, la empresa deberá proceder a lograr que el personal trabaje con ellas, tal como ya lo hemos afirmado más arriba.

Los contenidos de aprendizaje

Es el conjunto de saberes o formas culturales que son esenciales para el desarrollo y socialización de los educandos. Es todo lo que queremos enseñar y todo lo que

el educando es capaz de aprender (ver figura 5). Los contenidos del aprendizaje son de tres tipos:

- Contenidos conceptuales (cognitivos o informativos).
- Contenidos procedimentales (psicomotores, conductuales).
- Contenidos actitudinales (afectivos).



Cada uno de los contenidos de aprendizaje (denominados también *dominios*), están estructurados internamente, según la complejidad o interiorización. En este sentido, se produce, una *JERARQUIZACIÓN DE NIVELES O CATEGORÍAS* de contenidos, que los educandos deben manifestar al término de un período educativo.

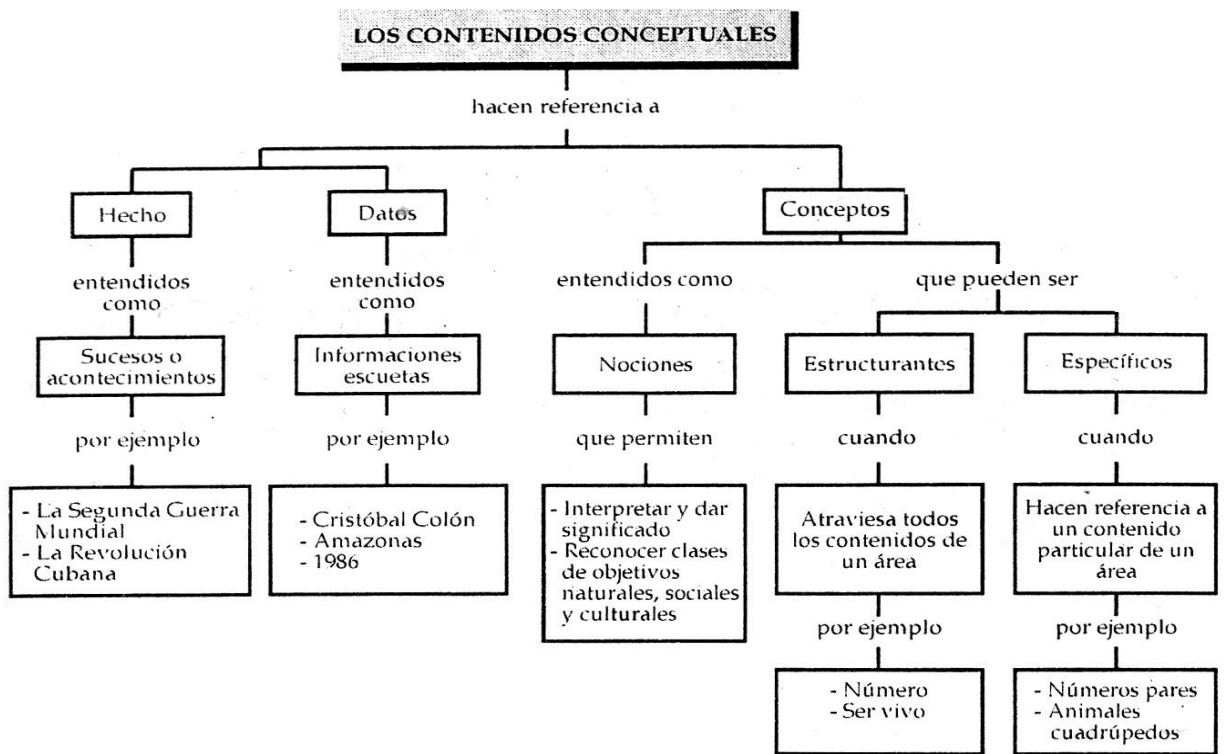
A continuación, se grafica la jerarquización de niveles o categorías de cada uno de los tres *CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE*:

Contenidos conceptuales

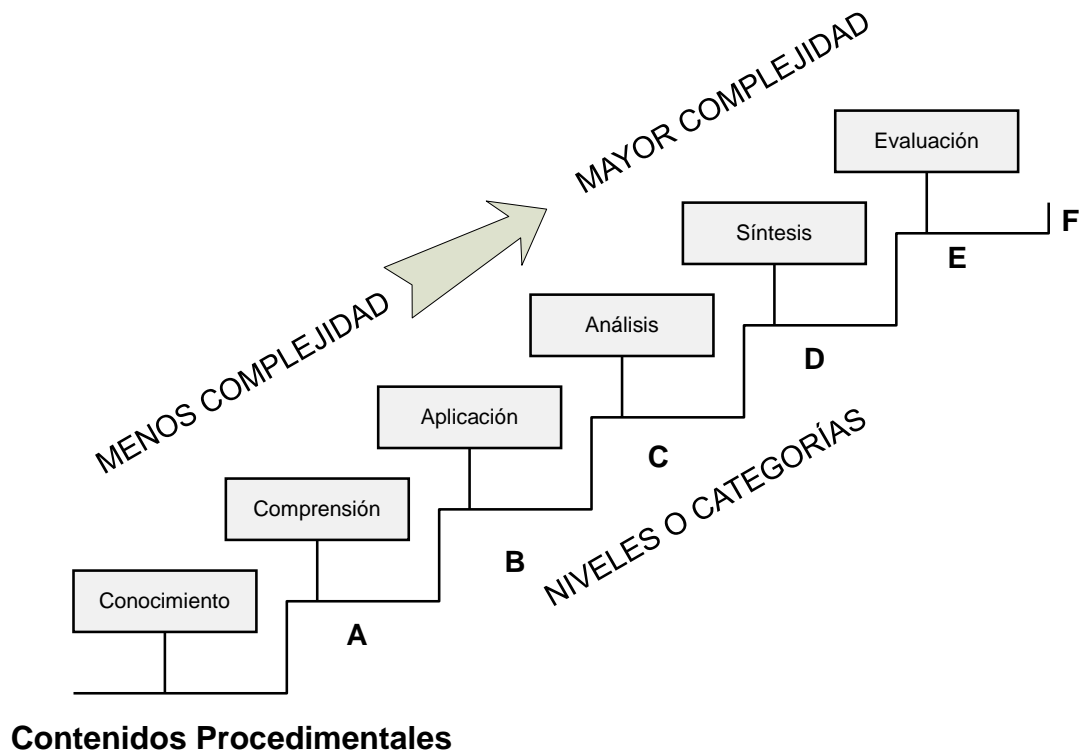
Son todos los conocimientos declarativos, conformados por los hechos, acontecimientos o ideas, conceptos, leyes, teorías y principios.

Es el conjunto del saber, que permite al educando pensar, acción que implica combinar, ordenar y transformar el conocimiento.

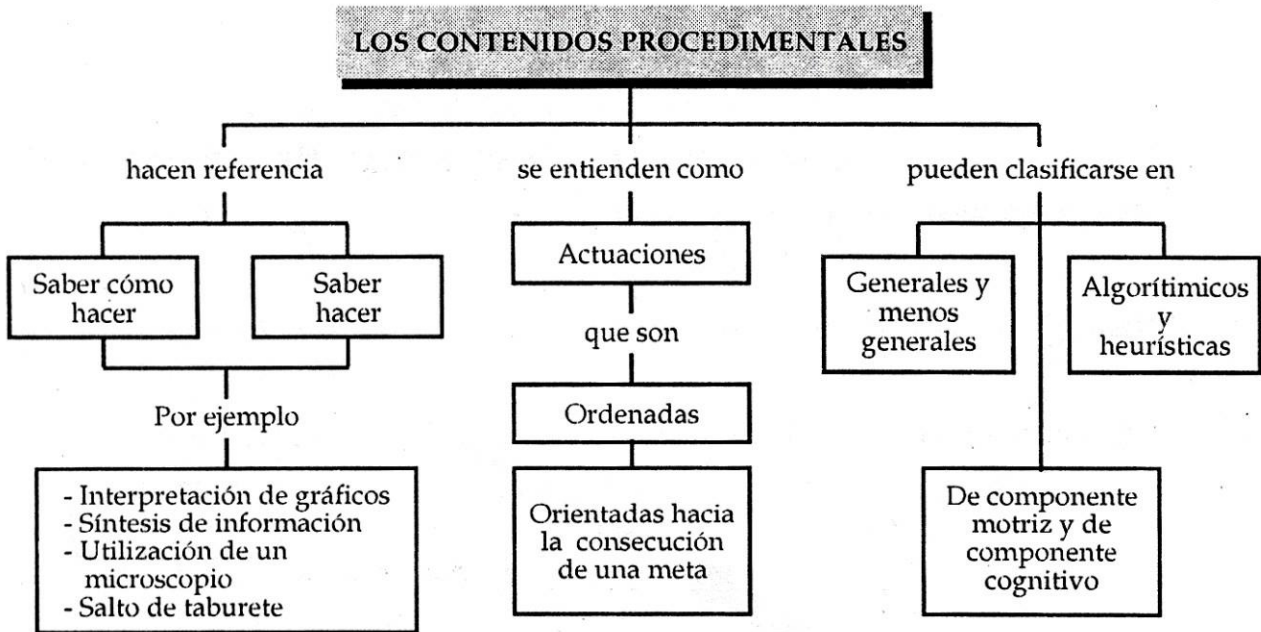
Los contenidos conceptuales



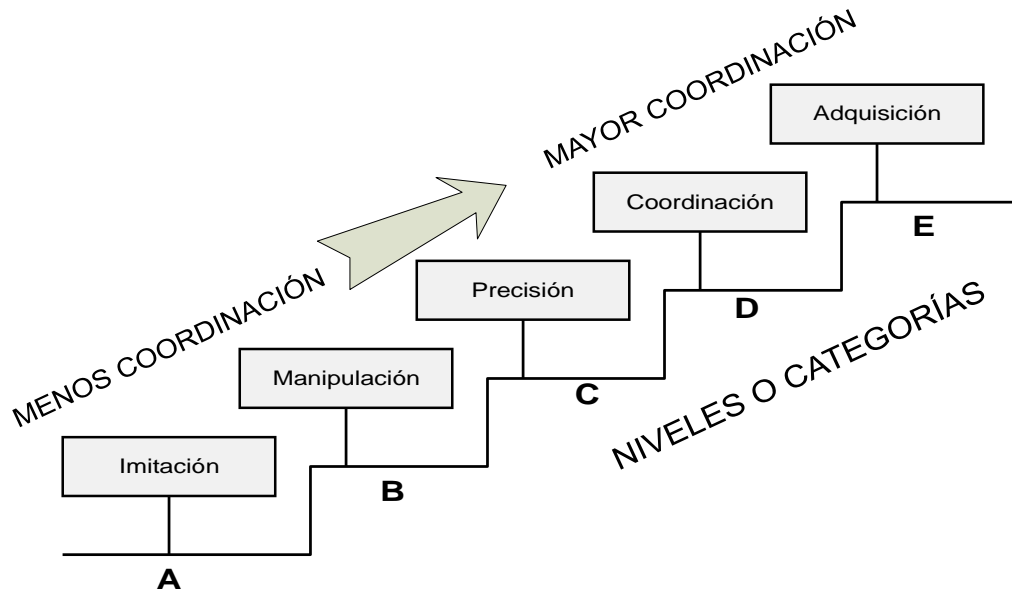
Niveles o categorías que comprende el desarrollo del contenido conceptual o dominio cognitivo.



Son conocimientos no declarativos, tales como las habilidades, destrezas psicomotoras, procedimientos, y estrategias que el educando es capaz de desarrollar a través de su proceso de crecimiento y desarrollo psicológico. Dichos contenidos implican la fuerza, la rapidez, y la precisión. Es el conjunto del *saber hacer*. Véase el cuadro siguiente.

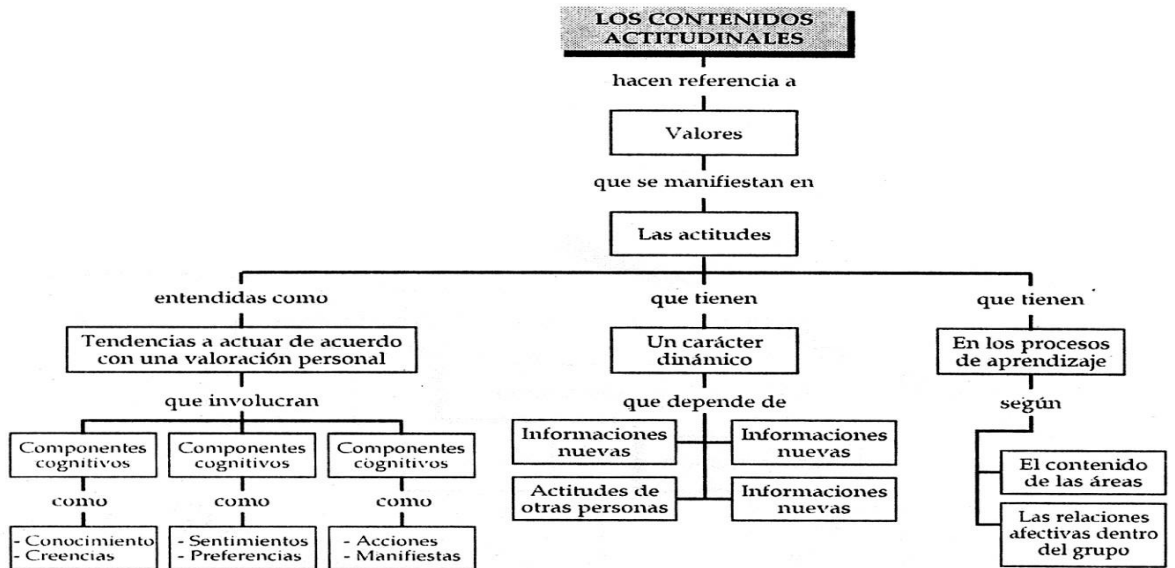


Niveles o categorías que comprende el desarrollo del contenido procedimental o dominio psicomotor (DAVE, 1967).

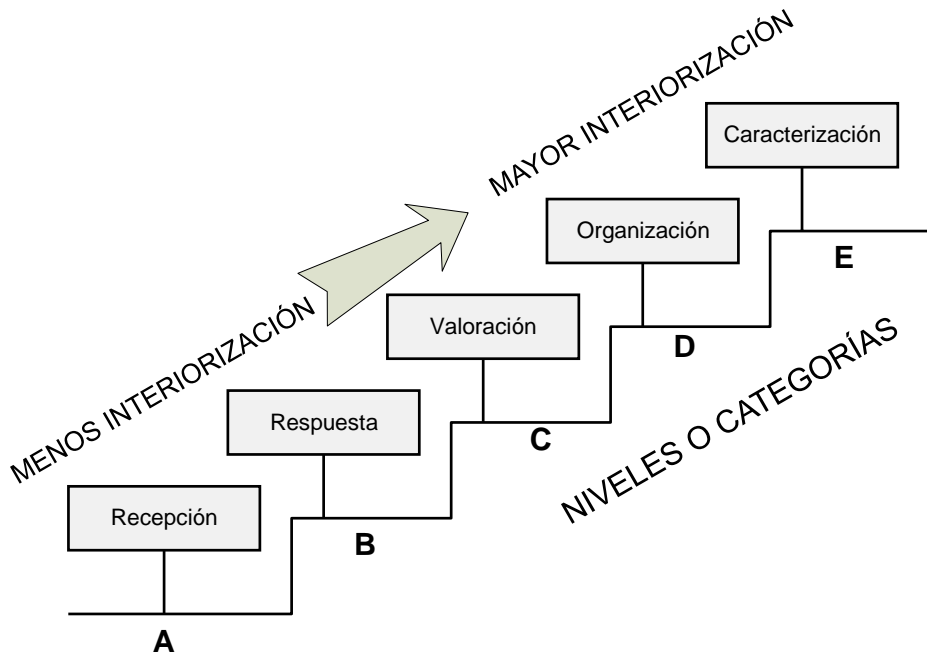


Contenidos actitudinales

Son prácticas sociales a través de las cuales se manifiestan los ideales y aspiraciones de los educandos, y las normas de convivencia entre ellos. Está conformado por las normas, intereses, ideales, actitudes y valores. En otras palabras, es el contenido que le da sentido al *saber* y al *hacer*.



Niveles o categorías que comprende el desarrollo del contenido actitudinal o dominio afectivo



c. Definición conceptual

Estrés crónico

El estrés crónico surge cuando una persona nunca ve una salida a una situación que considera compleja, deprimente. Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante períodos aparentemente interminables. Sin esperanzas, la persona se deprime y abandona la búsqueda de soluciones.

Competencia

Es una aptitud que se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer. El desarrollo de estas habilidades es responsabilidad tanto del empleado como del empleador, y es el sistema de gestión humana el que posibilita dicho desarrollo.

Competencia académica

Se conoce como competencias académicas a todas aquellas acciones que permiten identificar el conocimiento que debería tener un estudiante; esta es una disciplina que permite la adquisición de aprendizajes avanzados teniendo como base lo que ya se había aprendido con anterioridad; en otras palabras, la competencia académica es el grado de conocimiento que posee una persona para poder ver clases avanzadas sobre un tema, es la aprobación de distintos niveles de estudio que te permiten ser competentes para cursar una clase determinada.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

a. Tipo de investigación

El presente trabajo, por las características propias de su tema de investigación, se trata de una **investigación aplicada**. La investigación aplicada es una variante del aprendizaje basado en problemas, donde no solamente resuelve un problema, sino que aprende todo lo relacionado con la metodología.

Asimismo, el estudio es del tipo **exploratorio**, ya que el objeto es determinar la manera cómo se relacionan las variables en estudio a través de un análisis situacional.

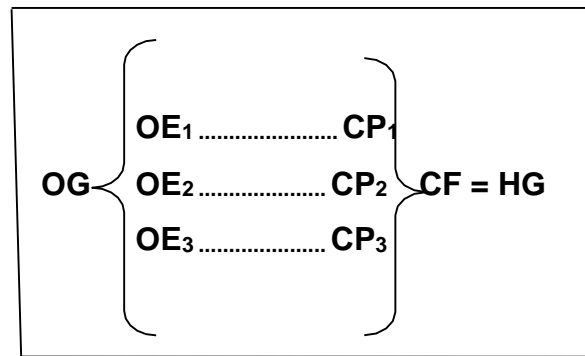
b. Diseño y esquema de la investigación

Método Descriptivo. Se empleó el método **descriptivo**. La investigación descriptiva permite demostrar la solidez teórica de la investigación ya que toda investigación, independientemente de su tipo, requiere de bases teóricas que expliquen las razones del diseño metodológico, los instrumentos y, en general, las estrategias seguidas para obtener y gestionar la información; así como para elaborar las conclusiones y recomendaciones. La investigación fue del **tipo no experimental** porque no se intervino en la manipulación de variables.

El diseño que se ha aplicado en la investigación es el **de objetivos**, cuyo detalle se presentará en la contrastación de verificación de las hipótesis.

El proceso de la contrastación y verificación de la hipótesis de trabajo se llevó a cabo en función de los tres objetivos específicos propuestos que ha permitido llevar a cabo el modelo de **investigación por objetivos**; el mismo que ha consistido en partir del objetivo general de la investigación, el mismo que ha sido contrastado con los objetivos específicos y nos ha llevado a determinar las conclusiones parciales del trabajo de investigación; para, luego, derivar en la conclusión final; la misma que ha resultado totalmente concordante con la hipótesis planteada por la investigación, lo que, a su vez, nos ha llevado a aceptar las hipótesis de investigación.

Dicho proceso lo presentamos en el siguiente esquema:



Dónde:

OG = Objetivo General.

OE = Objetivo Específico

CP = Conclusión Parcial

CF = Conclusión Final

HG = Hipótesis General

c. Población y muestra

Población

La población estuvo constituida por los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima, Año 2017-I, que son un total de 128 docentes.

Muestra

El tipo de muestreo asumido es el no-probabilístico de tipo “criterial”. Es decir, la muestra se seleccionó a criterio del investigador. El criterio de inclusión considera al personal (en nuestro caso, docentes) que asiste en la circunstancia de investigación. Tamayo y Tamayo denominan “intencional” a este tipo de muestra. El tipo de muestreo es **intencional** porque “el investigador selecciona los elementos que, a su juicio, son representativos, lo cual exige un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar categorías o elementos que se consideran como tipo representativo del fenómeno que se estudia”.

Por tanto, la muestra está constituida por 128 docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima.

d. Definición operativa del instrumento de recolección de datos

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de estudio, se acudió al empleo de técnicas de investigación de la encuesta, y como instrumento para medir la situación actual, se aplicó una encuesta, y así poder conocer cómo se relacionan las variables que son materia de estudio.

Para tal efecto (para la recolección de datos), se seleccionó como técnica, la encuesta; la cual se aplicó en forma personal a cada uno de los elementos componentes de la muestra; considerándose a estos como medios efectivos para recolectar datos reales sobre la presente investigación.

e. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

- a) **La encuesta:** Se aplicó a la muestra seleccionada que son docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. Como instrumento, se utilizó el cuestionario; el mismo que está estructurado teniendo en cuenta las variables e indicadores en estudio.
- b) **Revisión documental.-** Se utilizó para obtener datos de las normas, libros, tesis, manuales, reglamentos, directivas, relacionados con las variables materia de estudio.

Plan de procesamiento de datos:

Se realizaron las coordinaciones respectivas para poder aplicar el instrumento, sin interrumpir las labores de los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima.

Luego, la información fue procesada en el software *SPSS Versión 22* para obtener gráficos y tablas, los mismos que fueron interpretados y presentados como resultados de la investigación.

Plan de presentación de datos:

Para la presentación se usaron cuadros en los que en forma numérica se podrá visualizar las características resaltantes del estudio.

También se utilizaron gráficos de barras, para presentar en forma visual las diferencias entre las variables relacionadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

a. Resultados del trabajo de campo

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario (encuesta) a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima.

De acuerdo a la muestra, son un total de 128 docentes.

La elección fue en forma aleatoria y al azar, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los docentes y facilidades técnicas en las que se pudo aplicar el instrumento, previa coordinación con los Jefes de áreas.

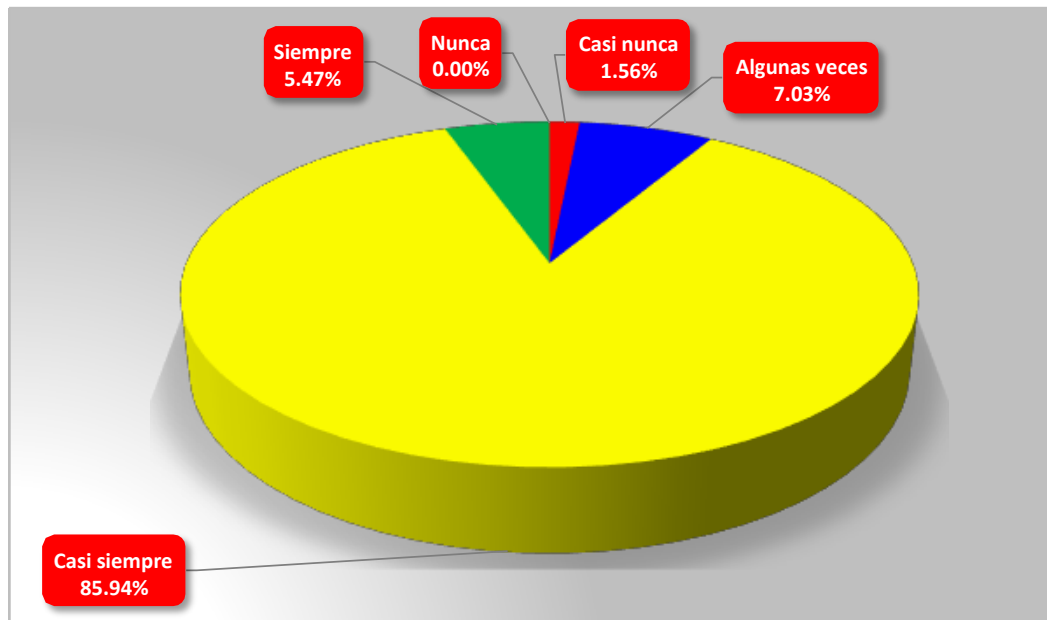
A continuación, presentamos los resultados del instrumento aplicado:

Tabla N° 1

Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	2	1.56%
Algunas veces	9	7.03%
Casi siempre	110	85.94%
Siempre	7	5.47%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 5.47% de encuestados respondió que *siempre* se siente emocionalmente agotado por su trabajo, el 85.94% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* se siente así, el 7.03% refirió que *algunas veces* se siente así, y el 1.56% dijo que *casi nunca* se siente agotado.

Tabla N° 2

Actualmente la carga laboral es excesiva

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	3	2.34%
Casi siempre	10	7.81%
Siempre	115	89.84%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 89.84% de encuestados respondió que *siempre* es excesiva la actual carga laboral, el 7.81% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto y el 2.34% refirió que *algunas veces* es excesiva la carga laboral.

Tabla N° 3

No se distribuye en forma equitativamente la carga laboral en mi centro de labores

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	0	0.00%
Casi siempre	8	6.25%
Siempre	120	93.75%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

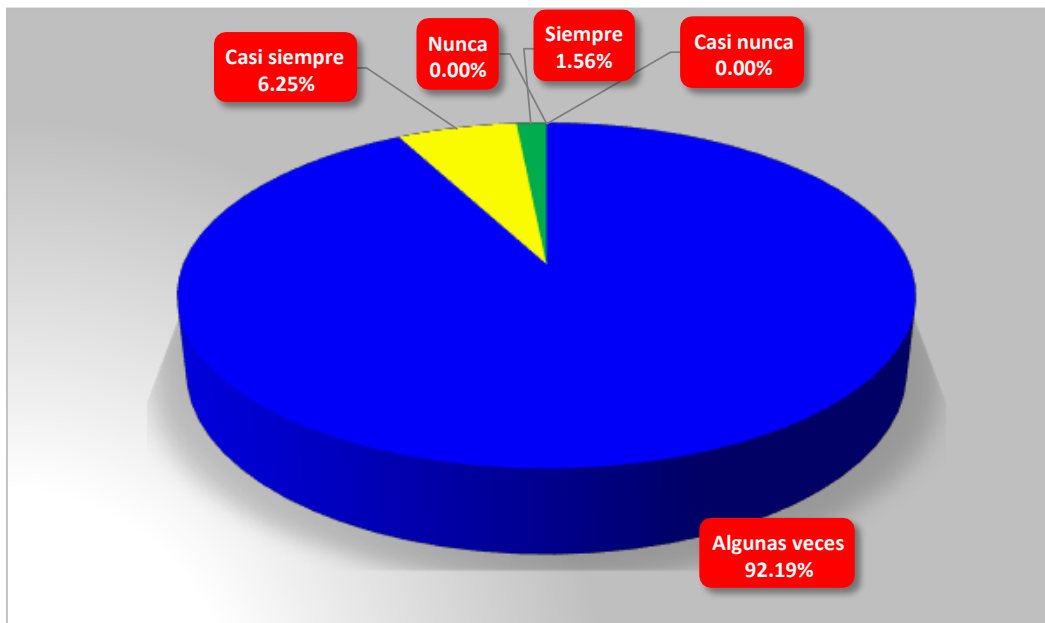
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 93.75% de encuestados respondió que *siempre* no se distribuye en forma equitativa la carga laboral en su trabajo y el 6.25% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto.

Tabla N° 4

Tengo algunas reacciones o tratos no adecuados con mis colegas o alumnos

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	118	92.19%
Casi siempre	8	6.25%
Siempre	2	1.56%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

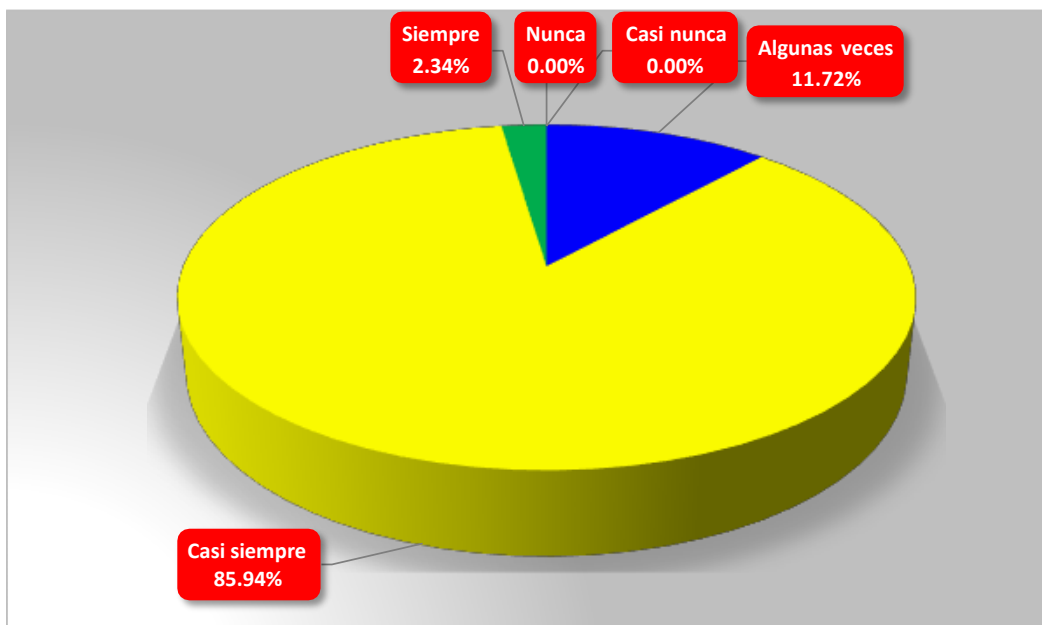
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 1.56% de encuestados respondió que *siempre* tiene algunas reacciones no apropiadas con sus colegas o alumnos, el 6.25% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto y el 92.19% refirió que *algunas veces* pasa esto con sus colegas o alumnos.

Tabla N° 5

La sobrecarga laboral afecta mi comportamiento

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	15	11.72%
Casi siempre	110	85.94%
Siempre	3	2.34%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

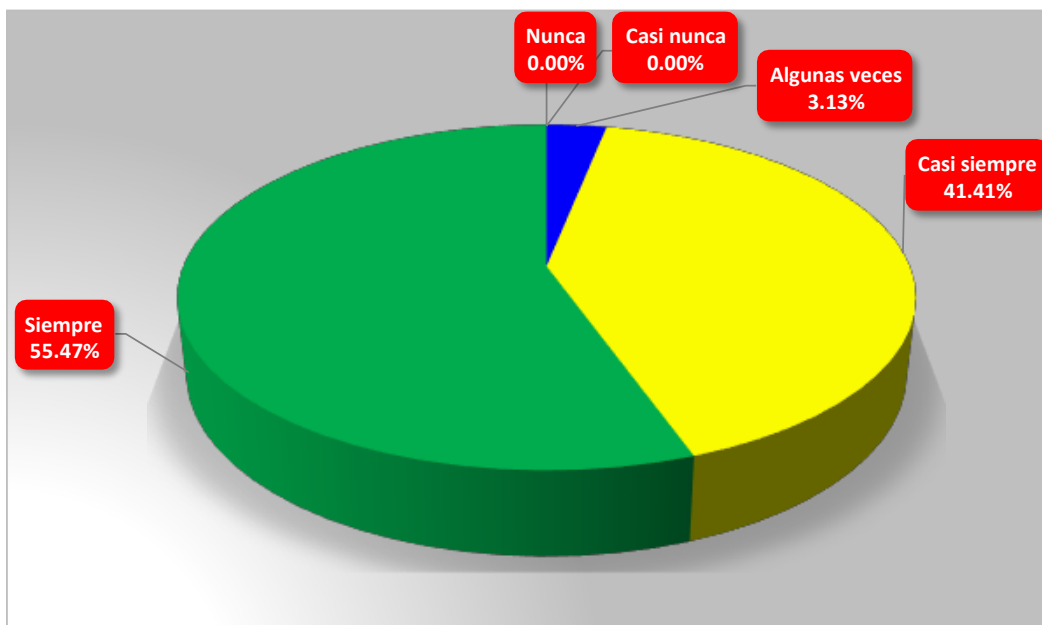
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 2.34% de encuestados respondió que *siempre* la sobrecarga laboral afecta su comportamiento, el 85.94% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto y el 11.72% refirió que algunas veces la sobrecarga de trabajo afecta su comportamiento.

Tabla N° 6

Existe mucha presión por parte de la institución

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	4	3.13%
Casi siempre	53	41.41%
Siempre	71	55.47%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

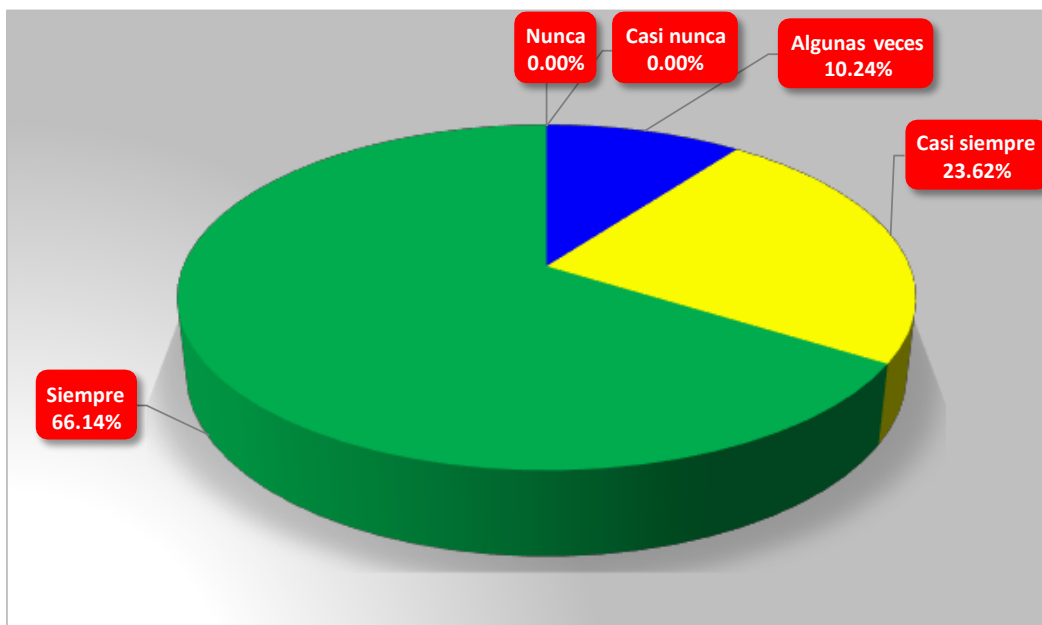
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 55.47% de encuestados respondió que *siempre* existe mucha presión por parte de la institución, el 41.41% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* existe este tipo de presión y el 3.13% refirió que *algunas veces* hay presión en la empresa por el trabajo.

Tabla N° 7

La presión que se ejerce en el trabajo afecta mi salud

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	13	10.24%
Casi siempre	30	23.62%
Siempre	84	66.14%
Total	127	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

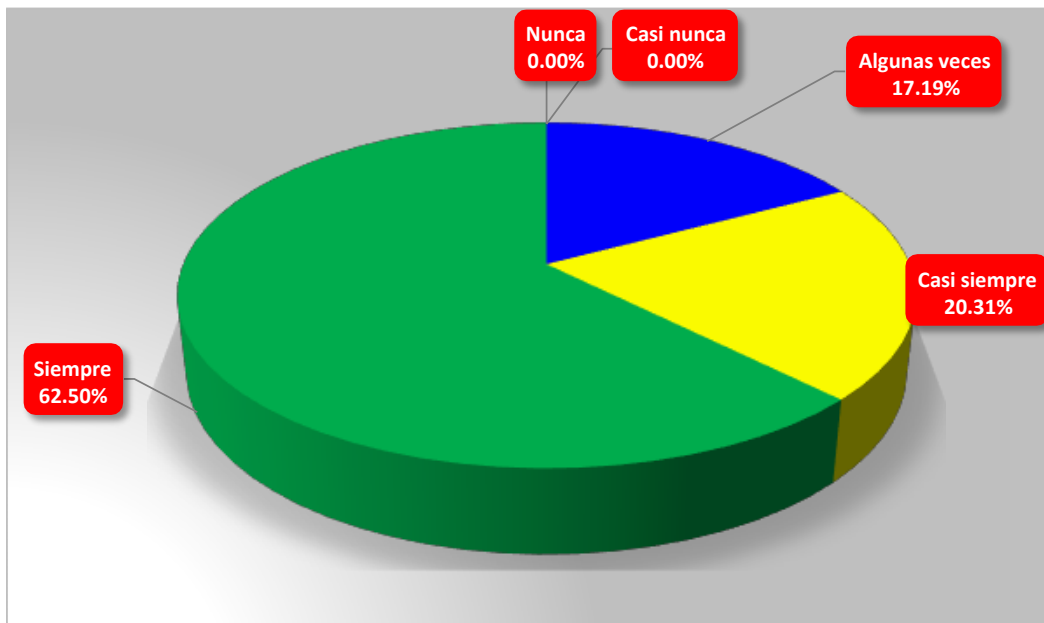
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 66.14% de encuestados respondió que *siempre* la presión que se ejerce afecta su salud, el 23.62% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* afecta su salud y el 10.24% refirió que *algunas veces* su salud se ve afectada por la presión en el trabajo.

Tabla N° 8

Me siento demasiado cargado por mi trabajo

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	22	17.19%
Casi siempre	26	20.31%
Siempre	80	62.50%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 62.50% de encuestados respondió que *siempre* se siente demasiado cargado por el trabajo, el 20.31% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* se encuentra cargado por su trabajo y el 17.19% refirió que *algunas veces* se siente cargado por el trabajo que realiza.

Tabla N° 9

La institución y sus directivos ejercen mucha presión al personal docente para el logro de objetivos.

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	5	3.91%
Casi siempre	7	5.47%
Siempre	116	90.63%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

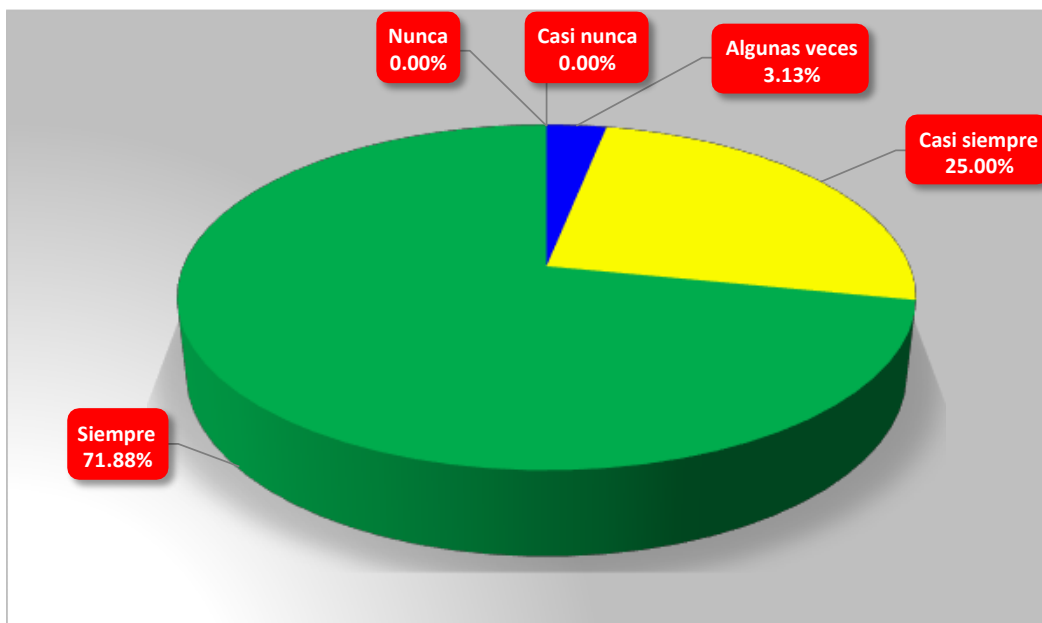
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 90.63% de encuestados respondió que *siempre* la institución y sus directivos ejercen mucha presión al personal docente para el logro de objetivos, el 5.47% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto y el 3.91% refirió que *algunas veces* se da esta situación.

Tabla N° 10

Tengo muchas responsabilidades a mi cargo

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	4	3.13%
Casi siempre	32	25.00%
Siempre	92	71.88%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

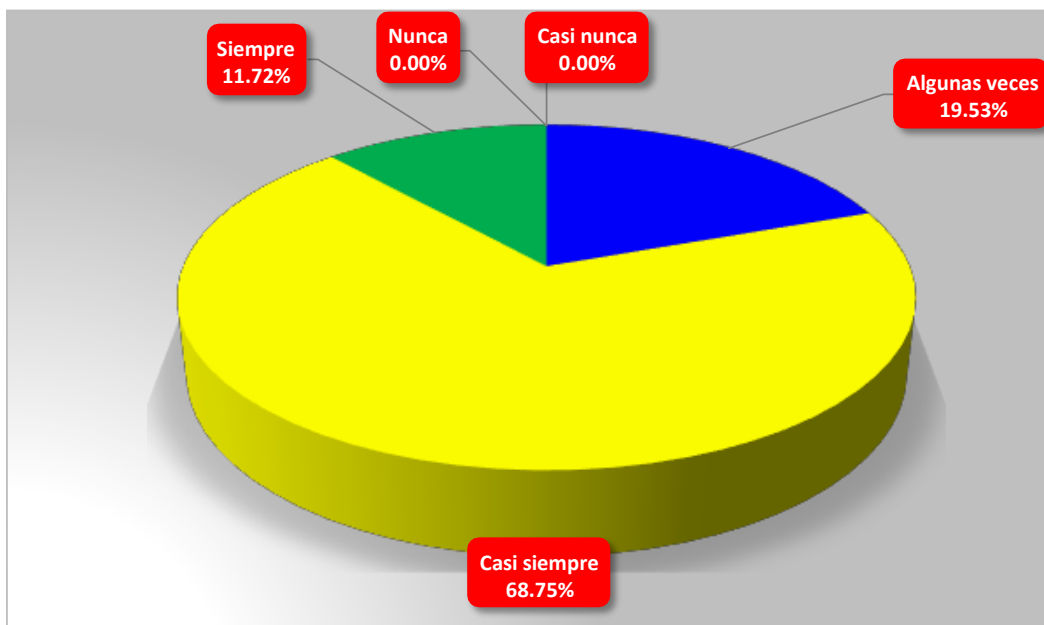
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 71.88% de encuestados respondió que *siempre* tiene muchas responsabilidades, el 25% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* tiene responsabilidades a su cargo y el 3.13% refirió que *algunas veces* tiene responsabilidades como parte de su cargo.

Tabla N° 11

Usualmente tomo muchas decisiones importantes

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	25	19.53%
Casi siempre	88	68.75%
Siempre	15	11.72%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

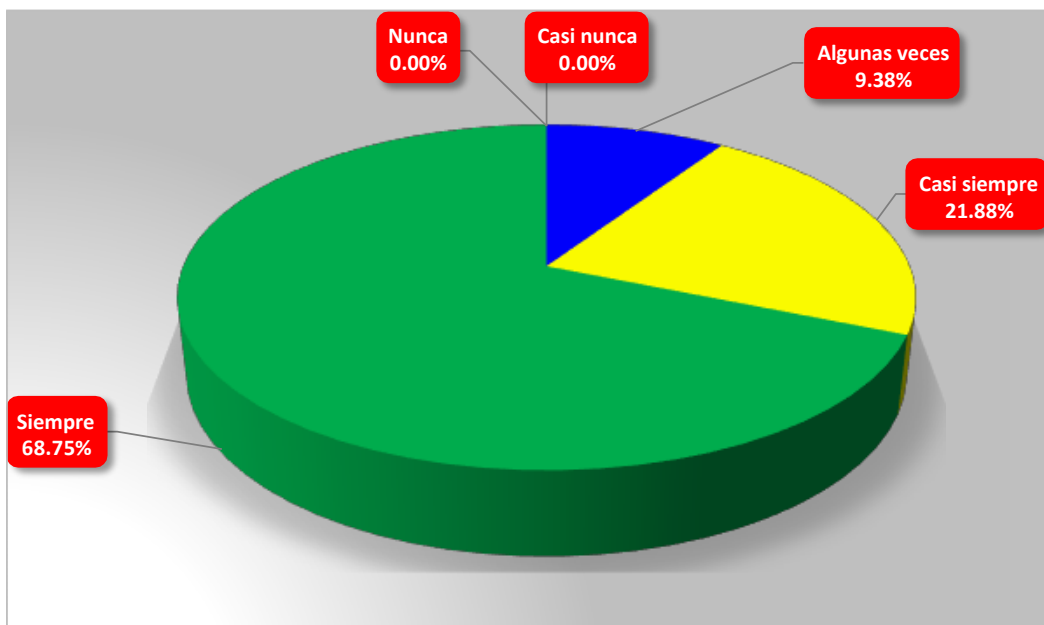
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 11.72% de encuestados respondió que *siempre* ha tomado muchas decisiones importantes, el 68.75% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* toma decisiones importantes y el 19.53% refirió que *algunas veces* sucede esto.

Tabla N° 12

Dedico mucho tiempo a pensar en las responsabilidades que tengo

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	12	9.38%
Casi siempre	28	21.88%
Siempre	88	68.75%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

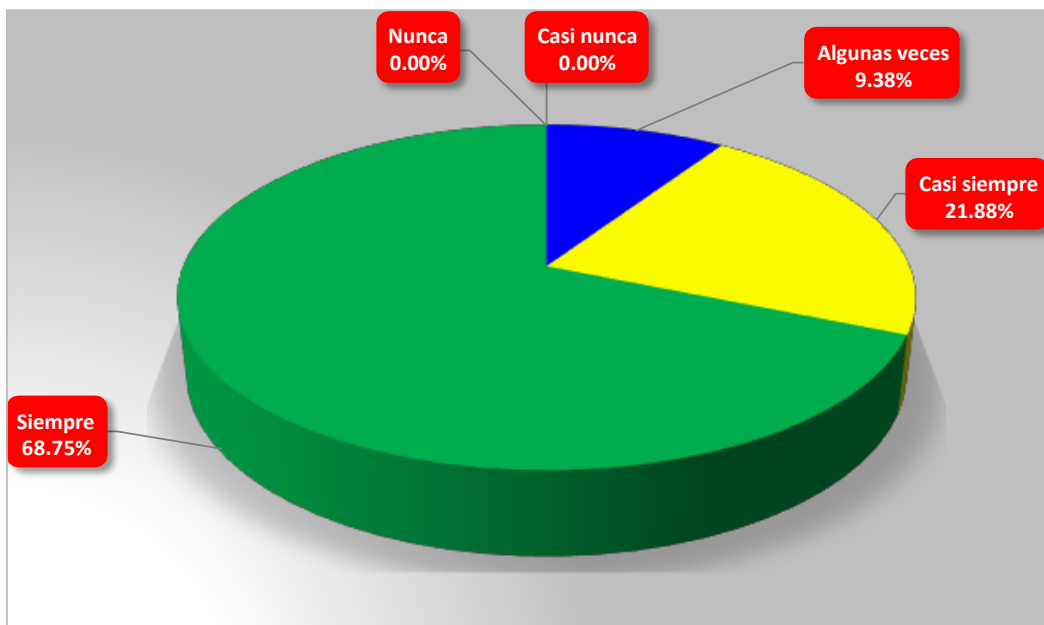
En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 68.75% de encuestados respondió que *siempre* dedica mucho tiempo a pensar en las responsabilidades que tiene, el 21.88% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto y el 9.38% refirió que *algunas veces* dedica tiempo a pensar en sus responsabilidades.

Tabla N° 13

En mi centro de labores se me han asignado muchas responsabilidades y con otros colegas no sucede lo mismo

TABLA DE FRECUENCIAS

Alternativas	Encuestados	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	12	9.38%
Casi siempre	28	21.88%
Siempre	88	68.75%
Total	128	100.00%



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima. 2017

INTERPRETACIÓN

En relación a la pregunta formulada, se obtuvo el siguiente resultado: el 68.75% de encuestados respondió que *siempre* se le han asignado muchas responsabilidades en su trabajo, el 21.88% respondió a la pregunta indicando que *casi siempre* sucede esto y el 9.38% refirió que *algunas veces* se le ha asignado más carga laboral que a otros empleados.

b. Contrastación de las hipótesis secundarias.**Hipótesis secundaria 1**

Vamos a ver si los aspectos relacionados al factor estresante sobrecarga laboral y las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I se relacionan.

i) Planteamiento de hipótesis

H₀: El factor estresante sobrecarga laboral NO se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

H₁: El factor estresante sobrecarga laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

ii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

iii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla 14: Prueba de Chi Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.003 ^a	20	9,889
Razón de verosimilitudes	9,311	20	8,611
Asociación lineal por lineal	,102	1	,321
N de casos válidos	128		

a. 5 casillas (21,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima, 2017.

El Chi Cuadrado de prueba = 10.003

iv) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 10.003 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

v) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que el factor estresante sobrecarga laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

Hipótesis secundaria 2

Vamos a ver si los aspectos relacionados al factor estresante presión laboral y las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I se relacionan.

i) Planteamiento de hipótesis

H₀: El factor estresante presión laboral NO se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

H₁: El factor estresante presión laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

ii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

iii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla 15: Pruebas de Chi Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,111 ^a	20	6,109
Razón de verosimilitudes	5,112	20	4,201
Asociación lineal por lineal	,106	1	,822
N de casos válidos	128		

a. 4 casillas (44,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima, 2017.

El Chi Cuadrado de prueba = 6,111

iv) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 6,111 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

v) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que el factor estresante presión laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

Hipótesis secundaria 3

Vamos a ver si los aspectos relacionados al factor estresante responsabilidades y decisiones importantes y las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I se relacionan.

i) Planteamiento de hipótesis

H₀: El factor estresante responsabilidades y decisiones importantes NO se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

H₁: El factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

ii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

iii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla 16: Pruebas de Chi Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,299 ^a	20	11,199
Razón de verosimilitudes	10,109	20	10,111
Asociación lineal por lineal	,112	1	,630
N de casos válidos	128		

a. 4 casillas (45,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima, 2017.

El Chi Cuadrado de prueba = 11.299

iv) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 11.299 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

v) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que el factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

a. **Contrastación de los resultados del trabajo de campo**

Luego de realizado el análisis estadístico de los datos obtenidos con el instrumento, podemos indicar que se llegaron a los siguientes resultados respecto de las hipótesis planteadas:

- El factor estresante *sobrecarga laboral* se relaciona significativamente con las *competencias académicas* del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
- El factor estresante *presión laboral* se relaciona significativamente con las *competencias académicas* del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
- El factor estresante *responsabilidades y decisiones importantes* se relaciona significativamente con las *competencias académicas* del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

b. **Contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis.**

Procedimiento

Para la prueba de hipótesis fue necesario establecer la correlación entre las variables de estudio (VI: *Estrés crónico* y VD: *competencias académicas*)

para demostrar la relación directa que existe entre las variables; por lo que cuanto más cercana se encuentra el coeficiente de correlación de Chi cuadrado a la unidad nos demostrará una buena correlación, y el signo positivo nos establecerá la relación directa.

El coeficiente de correlación, para éste caso, es el mejor indicador para validar la relación directa entre las variables.

H_0 = El estrés crónico NO se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

H_1 = El estrés crónico se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, sede Lima, Año 2017-I.

Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla 17: Prueba de Chi Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,002 ^a	20	7,9934
Razón de verosimilitudes	6,114	20	5,342
Asociación lineal por lineal	2,211	1	,029
N de casos válidos	128		

a. 6 casillas (52,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de Las Américas, Sede Lima, 2017..

El Chi Cuadrado de prueba = 8.002

Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 8,002 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que el estrés crónico se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencia Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, sede Lima, Año 2017-I.

c. Aporte científico de la investigación

Considero que la investigación desarrollada tiene, entre otros, los siguientes aportes de rigor científico:

- El conocimiento de algunos factores que generan el estrés crónico en los docentes como la sobrecarga laboral, la presión laboral y las responsabilidades y decisiones importantes son estratégicamente

importantes y andragógicamente significativos, y hay que conocer-lo, si queremos ser eficaces y eficientes.

- Estos factores muchas veces son determinantes en el rendimiento académico laboral de los docentes, en el comportamiento que tienen para con sus colegas y alumnos, en su producción, en la enseñanza, entre otros aspectos que son importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

Luego de concluir la investigación en base a la información estadística procesada y el trabajo de campo, así como el análisis descriptivo del marco teórico y la realidad problemática, se puede concluir lo siguiente:

1. Se logró determinar que el factor estresante sobrecarga laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
2. Asimismo, se pudo determinar que el factor estresante presión laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.
3. Del mismo modo, se logró determinar que el factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.

SUGERENCIAS

1. Se recomienda que en las instituciones educativas de nivel superior, y específicamente en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, se tenga en cuenta que la sobrecarga laboral es un aspecto que debe evaluarse y debe redistribuirse en forma equitativa a fin de lograr que los docentes puedan ser más eficaces y eficientes en lo que se refiere al dictado de clases y empeño en lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo y cumpla sus objetivos. Todo esto dado que existen situaciones en las que hay personal que tiene mucha carga laboral y hay personal que no la tiene, no hay equilibrio o distribución equitativa y por lo tanto se generan situaciones laborales poco favorables para optimizar el rendimiento laboral de los empleados y también afecta la comunicación entre ellos.
2. Del mismo modo, actualmente la presión laboral es muy fuerte e influye en el docente, para ello consideramos que se deben de reorientar a los encargados de la supervisión o control en esta institución en el sentido de que se disminuya la presión pero que se mantenga la perspectiva del logro de objetivos educativos, se podría lograr, por ejemplo, brindando apoyo a los docentes con practicantes o jefes de práctica que les aliviaría la carga laboral. Es decir, que actualmente existe mucha presión de parte de los supervisores, jefes o encargados para hacer cumplir los objetivos o metas propuestas; esta situación hace que el trabajo sea estresante y poco productivo; consideramos que hay formas de presionar sin desestabilizar al personal de la organización.
3. Finalmente, se recomienda que también los docentes sepan administrar su

tiempo y manejar sus responsabilidades y obligaciones que tengan para con la institución, para con los alumnos y como profesionales; a fin de poder cumplir con lo que exige la institución y brindar lo mejor de su profesionalismo académico al servicio de los estudiantes y su formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) *American Psychological Association - APA* (2012). Revista virtual. Recuperado de: <http://www.apa.org/ethics/code/>
- 2) Baldoni, J.(may 07,2009). Watch Out for Stress in Your People; [source: Harvard Business Review]. *HBR Blog Network*. Retrieved from http://blogs.hbr.org/baldoni/2009/05/watch_out_for_your_people
- 3) Bolívar, C. (2002) Más allá de la formación: El desarrollo de competencias. México: Intesa.
- 4) Botatzis, J. (1997). The competent manager. NY: Wiley and sons
- 5) Canales, I. (2005). Evaluación Educacional. UNMSM, Lima, pp.30-33.
- 6) Cano, Y. (2011). Hacia una evaluación científica. Grafimag, Lima, p.33.
- 7) Córdor y Domínguez (2013). “Asociación entre el estrés crónico y la pre-eclampsia en mujeres de 20 a 34 años atendidas en el Instituto Nacional Materno Perinatal, 2013”. Tesis. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- 8) Cruz Marín y Vargas Fernández (2008). Estres: entenderlo y manejarlo. Universidad Católica de Chile.
- 9) Delgado, K. (2004). Evaluación y Calidad de la Educación. Derrama Magisterial, Lima, p.74.
- 10) Dolan, S. (2003.). la gestión de los recursos humanos. Madrid: Mc Graw Hill.
- 11) Flannery y Wieman (2007), Why Not Try a Scientific Approach to Science Education?. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.39.5.9-15>
- 12) García, J. (2010) Educación médica basada en competencias. Revista Médica Hospital General México 2010 [fecha de acceso 13 de marzo de 2010]

- 13) Gómez González Beatriz y Escobar Alfonso (2002), Neuroanatomía del estrés, en la Revista Mexicana de Neurociencia, Vol. 3, No. 5, pp. 273-282.
Extraído de La Revista Internacional de Psicología.
- 14) Holmes, T., & Masuda, M. (1972). Psychosomatic syndrome. *Psychology Today*, April, 71.
- 15) Kane, M. (2012) "The assessment of professional competence". *Education and the Health Professions*.
- 16) Larios, H. (2011) Competencia profesional y competencia clínica. Seminario El ejercicio actual de la medicina. Rev Fac Med UNAM 2006 [fecha de acceso 13 de marzo de 2011]
- 17) Larios, M. (2000) "Desarrollo de la Competencia Clínica durante el Internado Médico". *Revista de la Educación Superior.*; Vol. XXIX
- 18) Lazarus, R. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- 19) Lyle H. Miller, Ph.D., y Alma Dell Smith, Ph.D. 2007 Asociación Americana de Psicología Adaptado de The Stress Solution <http://www.centrodeapoyoapa.org/articulos/pdf.php?id=21>
- 20) Melgosa, J. (1994). Sin estrés, Ed. Saféliz, pp.189.
- 21) Norman, G. (2005) "Defining Competence: A Methodological Review". En: *Assessing Clinical Competence*. Neufeld VR, Norman GR. (Eds.) Springer Publishing Company. New York.
- 22) Pacheco, A. (2004). Aprendiendo a enseñar, enseñando a aprender en la Universidad. Gráficos, Lima, p.161.
- 23) Pales J. (2001) "La educación médica basada en las competencias finales del estudiante". *Educación Médica*.

- 24) Pillow, D.R., Zautra, A.J., & Sandler, I. (2005). Major life event and minor stressors: Identifying Mediatlional links in the stress process. *Journal of Personality Social Psychology*, 70(2), 381-394.
- 25) Piscoya, L. (2007). *El proceso de la investigación científica. Un caso y glosario*. Fondo editorial UIGV, Lima.
- 26) Porter, M. (1996). *Competitividad*. México: Interamericana.
- 27) Pozos, L. (2014). "El estrés académico como predictor del estrés crónico en estudiantes universitarios". *Revista Psicología Educativa*, 2014, Vol. 20 Issue 1, pp. 47-52. 6p
- 28) Quispe, J. (2013). *Estres laboral* . Lima: UNMSM
- 29) Sánchez, P. (2011). "Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria cerealera". Tesis. Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- 30) Sladogna, R. (2007). *Una mirada al a construcción de competencias*. NY: SCM.
- 31) Trejo, M. (2000) "Competencia Clínica en el área de Medicina Familiar". *Archivos de Medicina Familiar*.
- 32) Valenzuela, J. (2010). "Síndrome de Burnout de identificación de los factores de riesgo asociados en los trabajadores asistenciales de los establecimientos de salud de la Red de Salud Barranco Chorrillos Surco". Tesis. Lima: Universidad Ricardo Palma, Perú
- 33) Vossio, R. (2002) *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. Boletín CINTERFOR # 152. Recuperado de: <http://www.cinterfor.org.uy/public>

- 34) Weiten, W. (2006). Pressure as a form of stress and its relationship to psychological symptomatology. *Journal of Social Clinical Psychology*, 6(1), 127-139
- 35) Wheeler, R.J. & Frank, M.A. (2008). Identification of stress buffers. *Behavioral Medicine*, 14(2), 78-89
- 36) Wiegeling, A. (2011). "Clima organizacional y su relación con el síndrome de burnout en enfermeras de las áreas críticas del Instituto Nacional de Salud del Niño-2010". Tesis. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- 37) Woolfolk, A. (2003). *Psicología Educativa*. México: Editorial Prentice Hall.
- 38) Zaldivar, D. (2006). Conocimiento y dominio del estrés, Ed. Científico – técnico, p.111

ANEXOS

Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: “ESTRÉS CRÓNICO Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMÉRICAS, LIMA, AÑO 2017-I”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES
<p>Problema general ¿De qué manera el estrés crónico se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I?</p> <p>Problemas específicos a. ¿De qué manera el factor estresante sobrecarga laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I? b. ¿De qué manera el factor estresante presión laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I? c. ¿De qué manera el factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I?</p>	<p>Objetivo general Determinar la forma cómo el estrés crónico se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.</p> <p>Objetivos específicos a. Determinar si el factor estresante sobrecarga laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I. b. Determinar si el factor estresante presión laboral se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I. c. Determinar si el factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.</p>	<p>Hipótesis general El estrés crónico se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.</p> <p>Hipótesis específicas a. El factor estresante sobrecarga laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I. b. El factor estresante presión laboral se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I. c. El factor estresante responsabilidades y decisiones importantes se relaciona significativamente con las competencias académicas del docente universitario de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana de las Américas, Lima, Año 2017-I.</p>	<p>Variable Independiente: Estrés crónico</p> <p>Variable Dependiente: Competencias Académicas</p>

Anexo 2: INSTRUMENTO – ENCUESTA

El presente cuestionario, dirigido a los señores estudiantes, pretende reunir información sobre el estrés crónico del docente universitario; por tal razón, mucho agradeceremos contestar las siguientes preguntas con franqueza y sinceridad

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de preguntas. Lea cuidadosamente y luego, escriba la letra "X", en el casillero correspondiente, considerando la siguiente escala:

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre

SOBRECARGA LABORAL

	Respuesta				
	1	2	3	4	5
Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo					
Actualmente la carga laboral es excesiva					
No se distribuye en forma equitativamente la carga laboral en mi centro de labores					
Tengo algunas reacciones o tratos no adecuados con mis colegas o alumnos					
La sobrecarga laboral afecta mi comportamiento					

PRESIÓN LABORAL

	Respuesta				
	1	2	3	4	5
Existe mucha presión por parte de la institución					
La presión que se ejerce en el trabajo afecta mi salud					
Me siento demasiado cargado por mi trabajo					
La institución y sus directivos ejercen mucha presión al personal docente para el logro de objetivos.					

RESPONSABILIDADES Y DECISIONES IMPORTANTES

	Respuesta				
	1	2	3	4	5
Tengo muchas responsabilidades a mi cargo					
Usualmente tomo muchas decisiones importantes					
Dedico mucho tiempo a pensar en las responsabilidades que tengo					
En mi centro de labores se me han asignado muchas responsabilidades y con otros colegas no sucede lo mismo					