



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Cabrera Palafox, Hilda

Elaboración de un instrumento de investigación con el método
Delphi. Analizando el estrés y malestar en docentes universitarios

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 13, e1364, 2022, Enero-Diciembre

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1364

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521670731019>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Elaboración de un instrumento de investigación con el método Delphi. Analizando el estrés y malestar en docentes universitarios

*Development of a research instrument with the Delphi Method.
Analyzing stress and discomfort in university professors*

Hilda Cabrera Palafox

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta describe la metodología que se siguió en la elaboración y validación de un instrumento diseñado para evaluar el estrés y malestar en docentes de una universidad mexicana. Utilizando la técnica Delphi, la elaboración del instrumento se llevó a cabo desde la perspectiva de los implicados y este fue validado por expertos. Mediante tres rondas de interacción entre los participantes, se buscó el consenso a través de la retroalimentación de sus respuestas. El resultado fue un cuestionario conformado por cuatro secciones: 1) información personal y profesional; 2) escala Maslach Burnout Inventory (MBI-ES) adaptada para contexto educativo; 3) escala de determinantes de estrés y malestar docente, y 4) escala de satisfacción laboral. Mediante la aplicación del instrumento a una muestra de 46 docentes, se obtuvo la validez y confiabilidad de cada escala que para el caso del MBI-ES fue de 0.62, la escala de fuentes de estrés y malestar docente fue de 0.97 y en la escala de fuentes de satisfacción laboral se obtuvo un valor de 0.91; se concluyó que las tres escalas tienen validez técnica de 0.93 por Alfa de Cronbach.

Palabras clave: Técnica Delphi, cuestionario, estrés laboral, malestar docente, nivel superior.

ABSTRACT

The following work describes the methodology that was used in the elaboration and validation of an instrument designed to evaluate stress and discomfort in professors of a Mexican university. Using the Delphi technique, the development of the instrument was carried out from the perspective of those involved and it was validated by experts. Through three rounds of interaction between the participants, consensus was sought through feedback on their responses. The result was a questionnaire made up of four sections: 1) personal and professional information, 2) Maslach Burnout Inventory (MBI-ES) scale adapted to the educational context, 3) scale of determinants of teacher stress and discomfort, and 4) scale of job satisfaction. By applying the instrument to a sample of 46 teachers, the validity and reliability of each scale was obtained, which in the case of the MBI-ES was 0.62, the scale of sources of stress and teacher discomfort was 0.97 and in the scale of sources of job satisfaction a value of 0.91 was obtained; it was concluded that the three scales have technical validity of 0.93 by Cronbach's Alpha.

Keywords: Delphi technique, questionnaire, work stress, teacher discomfort, higher level.

INTRODUCCIÓN

Con el interés de pensar la función docente y lo que implica desarrollar la actividad académica en la educación superior, en este artículo se destaca cómo se ha redefinido el rol del docente a través de los años y se sugiere que las nuevas concepciones del trabajo son fuentes de estrés y malestar que afectan la vida personal, profesional y laboral de los académicos.

En el siglo pasado la función del profesado se centró en la docencia, siendo esta la actividad por excelencia de los académicos de las instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, las características de las funciones de los docentes han cambiado; de acuerdo con Galaz et al. (2008), se puede distinguir cuatro momentos históricos que dan cuenta de ello: 1) En la década de los 70s los entonces *catedráticos* ejercían su función en una actividad prestigiosa a la que se le dedicaba unas cuantas horas. 2) A finales de 1970, ante una matrícula en notable aumento en las IES hubo la necesidad de incrementar el tiempo a la docencia, de ahí el origen del rol de *docente*. 3) Posteriormente, ya en los 80s y con la crisis económica del país, los académicos se vieron en la necesidad de buscar recursos adicionales. En México, una respuesta vendría hacia 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el que emergió la función de *investigador* y se convirtió en una posibilidad de obtener recursos adicionales. 4) En los 90s emergió una redefinición del rol del docente universitario, concibiéndolo como *académico integral*, lo cual implica que desarrolla actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión (Galaz et al., 2008).

Pese a que en el discurso normativo la noción de “académico integral” está plasmada en el currículo universitario y pudiera considerarse sinónimo de calidad en la educación, lo cierto es que ante la creciente matrícula en educación superior y la saturación de actividades adicionales que esto conlleva no han mejorado las condiciones de trabajo para que los académicos puedan desarrollar sin limitaciones sus funciones de “académico integral”.

Habrá que resaltar también que, contractualmente, en las IES hay una polarización entre docentes de tiempo completo y docentes por contrato eventual y/o por hora. Los primeros representan el 38.5% (Estévez et al., 2009) y son aquellos que tienen la posibilidad de acceder a los recursos derivados de los programas de estímulo, mientras que los segundos –que representan a la mayoría de los docentes– no

Hilda Cabrera Palafox. Profesora de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Es candidata a Doctora en Educación por el Centro de Investigación Educativa (CIE) UATx. Ha sido responsable de áreas de atención psicopedagógica en instituciones de educación superior haciendo evaluación, diagnóstico e intervención en el alumnado y profesorado. Es líder del Cuerpo Académico “Psicología Educación e Identidades” y es representante del Programa de Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala ante el Subcomité de Psicología de la Secretaría de Salud (OPD). Correo electrónico: hildacabrerapalafox@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9054-0718>.

tienen acceso a dichos estímulos extraordinarios y, de acuerdo con Barbosa-Bonola y Ávila-Carreto (2022), cada vez enfrentan condiciones de precariedad laboral que afectan su desempeño docente.

Otro aspecto de las contradicciones de las diferentes contrataciones laborales se observa en algunas IES en donde, además de definir los indicadores de cumplimiento a las cuatro funciones sustantivas, frecuentemente se añaden cargas administrativas y de gestión, no solo para algunos docentes de tiempo completo sino que, ante la insuficiente cantidad de docentes con dichas características contractuales, a los docentes de hora-clase se les asignan responsabilidades administrativas y de gestión sin que por ello se les compense salarialmente a pesar de que dichas actividades implican una mayor inversión de tiempo, rebasando así las características de su contratación.

Alcanzar los anhelados propósitos de la educación superior a través de las llamadas “funciones sustantivas” ha colocado expectativas elevadas frecuentemente difíciles de alcanzar por los académicos universitarios a quienes, ante estas circunstancias, se les dificulta concebir un proyecto de vida laboral exitoso en la universidad. A lo anterior hay que agregar el estrés que viven los docentes de tiempo completo con la evaluación de los programas de estímulo en México; los estudios que se han realizado al respecto (Castillo et al., 2017; Unda, 2014; Urquidi y Rodríguez, 2010) dan cuenta del esfuerzo de los docentes para alcanzar las evidencias de sus actividades en las funciones sustantivas arriba señaladas. Cabe mencionar que la participación en los programas de estímulo se ha convertido en una manera de compensar el salario percibido, de ahí que, como mencionan Castillo et al. (2017), ante la urgencia y estrés por cumplir los indicadores de desempeño, dichos estímulos han ido gestando una cultura de simulación entre los académicos.

Por otro lado, con la llegada de la pandemia en el 2020 no solo las actividades económicas se han visto afectadas sino que la función del docente se ha transformado requiriendo de mayor esfuerzo, mismo que ha sido infravalorado por la sociedad y las políticas educativas. La misma naturaleza de la crisis sanitaria ha centrado la atención en la ciencia y en la universidad (Knobel, 2020), con énfasis en las universidades públicas, con ello se han generado grandes expectativas sobre los docentes, que se debaten entre las limitaciones del equipamiento y la conectividad ante la docencia remota de emergencia y la inicial formación del profesorado en el manejo de tecnologías digitales. También estas circunstancias están siendo fuentes de malestar que han afectado a unos más que a otros. La mayoría de los docentes de nivel superior cuyo contrato es temporal o por horas han sido severamente afectados económica, personal y profesionalmente. La precariedad laboral que vive este grupo de docentes ha debilitado y minimizado su lugar en la universidad y aún más durante la pandemia (Barbosa-Bonola y Ávila-Carreto, 2022), pese a ello, la universidad difícilmente les puede garantizar mejores condiciones laborales a futuro.

Al contexto actual de la pandemia se le suman las exigencias de continuidad educativa que apuntan a pedagogías híbridas para las que no todos los académicos han recibido formación ni apoyo, por lo que el anhelado deseo por el académico integral que realiza funciones de docencia, gestión, tutoría e investigación (las cuatro funciones para el caso del profesorado de tiempo completo), hoy además debe saber manejar ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de “flexibilizar la planificación didáctica, priorizar e integrar aprendizajes de las asignaturas que imparten, replantear la evaluación e incorporar tecnologías digitales en sus clases” (De Agüero et al., 2021, p. 29).

Ante lo anteriormente expuesto, cabe afirmar que los nuevos estudios sobre el ser y hacer del docente de las IES deberán tener en cuenta las condiciones del contexto, de ahí el interés del presente estudio para diseñar un instrumento de investigación sobre fuentes de estrés y malestar, así como fuentes de satisfacción laboral, que recupere la experiencia no solo personal sino en relación con el sistema institucional en el que el profesorado desempeña sus funciones.

El malestar docente

Si tomamos en cuenta que el trabajo es un escenario en el que transcurre gran parte de la vida de una persona y que los académicos viven momentos de muchas tensiones derivadas de los diferentes roles que tienen que desempeñar, entonces se tiene que considerar que las expectativas profesionales y laborales aunadas a las exigencias normativas del centro de trabajo conllevan a crear condiciones estresantes y difíciles de manejar que a la postre pueden causar efectos irreversibles en la salud de las personas, tales como enfermedades crónicas y/o trastornos psicológicos (Chávez, 2017), que afectan considerablemente la calidad de vida y el desempeño laboral, y ponen a prueba los recursos de afrontamiento de las personas.

El estrés se puede entender de manera general como una tensión que se ejerce sobre algo o alguien. Respecto al trabajo, “una *presión* es algo presente que actúa como un estímulo, y que puede tener una naturaleza física, psicológica o de comportamiento. Una respuesta de tensión se usa como indicador de mala salud y/o bienestar del individuo” (Travers y Cooper, 1997, p. 28). Algunas investigaciones se han interesado por la dimensión positiva del estrés, lo que significa reconocer que para algunas personas los estímulos estresantes suelen ser traducidos como energía vital para el logro de sus propósitos (Otero-López, 2015). Sin embargo, la mayor parte de estudios alrededor del estrés se enfocan en identificar las causas, efectos y formas de afrontamiento.

El estudio del estrés laboral se ha venido investigando desde la década de los 70s; las primeras investigaciones en relación a este tema se enfocaron en los profesionales de salud, identificando dicho estrés con aquellas profesiones involucradas en el cuidado de otros, por ello los afectados fueron principalmente el personal de

salud, médicos, trabajadores sociales y enfermeras. Fue hasta la década de los 80s, a través de los trabajos de Maslach, Jackson y Leiter (1996[1981,1986]), que se desarrolló un modelo teórico enfocado en el estrés crónico o *burnout*. Dicho estrés se ha caracterizado en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Vandenbergh y Huberman, 1999).

Con base en estas tres dimensiones del estrés crónico, Maslach, Jackson y Leiter (1996) desarrollaron un instrumento denominado *Maslach Burnout Inventory* (MBI), este instrumento de investigación favoreció el incremento de estudios de tipo cuantitativo sobre desgaste laboral gracias a las distintas adaptaciones de este para diferentes profesiones, entre ellas la profesión docente.

Además del modelo teórico de Maslach y Jackson, otras investigaciones relacionadas con el estrés docente han centrado sus objetivos en analizar principalmente las causas y fuentes de estrés (Saura et al., 2011; Valadez-Ramírez et al., 2014); dichos investigadores se han preguntado el porqué del estrés laboral en docentes, algunas de las afirmaciones refieren que dicho estrés se relaciona con los múltiples roles del docente universitario y con la saturación de trabajo, provocando en ellos altos niveles de frustración y agotamiento emocional. De ahí la necesidad de generar políticas que atiendan las vicisitudes de estos académicos (Cladellas-Pros et al., 2018).

Esteve (1987) desarrolló una amplia investigación sobre el malestar en enseñantes relacionado con las transiciones a los que se ha sometido la función docente en los últimos años, y a estas les ha llamado “indicadores de cambio social”. En su trabajo, Esteve recupera la clasificación establecida por Blase (1982) en la que distingue factores determinantes de malestar docente en dos niveles a los que denomina factores de primer orden y de segundo orden. El primero se conforma con tres indicadores que se relacionan con la práctica docente y el segundo con nueve de orden contextual.

Entre los factores de primer orden se incluyen: 1) Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, 2) cambios en la relación profesor-alumno y 3) fragmentación del trabajo del profesor. Respecto a los factores de segundo orden los indicadores son: 1) Utopía, expectativas de la sociedad y aumento de exigencias sobre los profesores, 2) inhibición educativa de otros agentes de socialización, 3) ruptura del consenso social sobre la educación, 4) cambio de expectativas respecto al sistema educativo, 5) modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, 6) descenso en la valoración social del profesor, 7) aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, 8) cambio en los contenidos curriculares y 9) desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela (Esteve et al., 1995).

Si bien Esteve (1987) propuso indicadores que favorecen la sistematización de las investigaciones sobre malestar docente, él no propuso un instrumento de investigación específico y esto se explica porque, de acuerdo a su planteamiento teórico, el malestar de los docentes está relacionado con la subjetividad de estos.

Por lo tanto, a través de la revisión de literatura realizada se ha podido identificar una diferencia entre los estudios de estrés y malestar docente con respecto a la metodología empleada, es decir, las investigaciones sobre estrés docente reportadas son en su mayoría de tipo cuantitativo, en cambio, los estudios sobre el malestar docente se han caracterizado por utilizar técnicas de investigación de corte cualitativo. Sin duda, ambos paradigmas de investigación ofrecen distintas miradas en relación con el desgaste laboral que vive el profesorado hoy en día. Sin embargo, pocas investigaciones ofrecen estudios mixtos que permitan integrar la visión de conjunto que ofrecen ambos tipos de estudio.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, el presente trabajo se inició con la siguiente pregunta: ¿Es posible diseñar un instrumento capaz de evaluar el estrés y malestar docente en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas? Se reconoce que el uso de MBI de Maslach, Jackson y Leiter (1996) ha sido el instrumento por excelencia de las investigaciones de corte cuantitativo, sin embargo, el agotamiento y desgaste laboral no se explican solo en términos de evaluación de síntomas, es necesario un abordaje complementario que permita comprender el contexto que los causa. El objetivo del estudio que aquí se reporta fue elaborar un instrumento para identificar los determinantes de estrés y malestar docente.

METODOLOGÍA

El método Delphi es una técnica de recolección de información que se puede utilizar como un valioso instrumento de análisis y comprensión de realidades complejas. El método comprende tres características que aseguran su viabilidad, estas son: “el anonimato, la retroalimentación de sus respuestas y la recogida estadística de sus predicciones” (Bericat y Echavarren, 2008, p. 17). El objetivo básico de la técnica para este estudio fue identificar, a través del consenso de los participantes, los determinantes de estrés y malestar docente.

La técnica Delphi se caracteriza por ser flexible en su diseño y adaptarse a las diversas necesidades de los investigadores, se emplea la estadística para no discriminar información y se concluye una vez que se ha alcanzado el consenso y/o disenso que satisfaga la comprensión del objeto de estudio. La implementación se lleva a cabo mediante cinco fases:

Fase 1: Formulación del problema, identificación del objetivo para el cual se lleva a cabo el estudio, formulación de las preguntas que se le realizarán a los expertos, y determinación del número de vueltas que se llevarán a cabo. Las preguntas deben ser precisas, cuantificables, e independientes. Fase 2: Determinación de los criterios para la selección de los expertos. Fase 3: Elección de los expertos. Fase 4: Desarrollo práctico-realización de las diferentes vueltas. Fase 5: Explotación de resultados, y elaboración del informe [Cabero e Infante, 2014, pp. 7-8].

Con base en la metodología antes mencionada, se definió y delimitó el objeto de estudio, los objetivos, formulación de preguntas y número de vueltas o rondas según el método Delphi. Se aplicó la técnica a una población de docentes de una Facultad perteneciente al área de ciencias sociales y humanidades de una universidad mexicana. A continuación se describe a detalle el proceso de construcción.

DESARROLLO

La elaboración del instrumento estuvo conformada por tres rondas de aplicación, cada una con un número variable de docentes, quienes con previo consentimiento informado aportaron sus opiniones en los diferentes momentos de las fases de retroalimentación. La muestra total de participantes para la elaboración del instrumento fue de 25.

En la primera ronda de aplicación a una muestra aleatoria de diez docentes se les entrevistó y preguntó de manera oral “¿qué les causa estrés y malestar en su trabajo como docentes universitarios?”, de igual forma, “¿qué les causa satisfacción en su trabajo como docentes universitarios?”. Se registraron todas las respuestas de manera textual sin ningún tipo de interpretación. El resultado de las dos preguntas abiertas arrojó un total de 34 opiniones respecto a estrés y malestar docente y 22 respecto a satisfacción en el trabajo. Con estos resultados se pudo identificar ciertas similitudes y diferencias que permitieron hacer una primera clasificación de tipos de respuestas.

Con las opiniones que proporcionaron los docentes respecto a las fuentes de estrés y malestar se realizaron ocho clasificaciones iniciales, las cuales se nombraron tentativamente así: alumnos (3), ambientes y relaciones (3), carga de trabajo (4), condiciones de trabajo (6), tiempo (1), liderazgo y poder (4), organización y gestión (11) y salario (2). En lo que respecta a las opiniones sobre satisfacción laboral, los determinantes se clasificaron como: ambiente y relaciones (5), formación profesional (2), sentimiento de eficiencia y eficacia (3), el aprendizaje de los estudiantes (3), placer por ejercer una profesión que les gusta (6) y la relación con los estudiantes (3). Como lo indica el número de opiniones proporcionadas, en esta primera ronda de interacción las categorías con mayor número de opiniones relacionadas con estrés y malestar docente fueron “organización y gestión”, con once señalamientos, y de las categorías relacionadas con satisfacción laboral fueron “placer por ejercer una profesión que les gusta” y “ambiente y relaciones”, con seis y cinco menciones respectivamente.

Para la segunda ronda de interacción se retomó la primera clasificación y se asignó un nombre genérico que la pudiera identificar. Se presentaron los resultados a otra muestra de nueve docentes de manera aleatoria y sin contacto entre ellos. Esta segunda aplicación se realizó con la finalidad de revisar y obtener del profesorado observaciones, correcciones y adiciones al instrumento tanto en el apartado de estrés y malestar laboral como en el de satisfacción laboral.

El resultado de esta segunda aplicación arrojó un alto nivel de coincidencia entre la información presentada y la experiencia del informante (docente), exceptuando un participante quien afirmó total coincidencia, el resto agregó una o más opiniones respecto a las causas de estrés y malestar docente y satisfacción laboral. En total se obtuvieron 63 determinantes sobre estrés y 25 sobre satisfacción laboral, lo que significa que se incrementaron 32 opiniones (29 a estrés y 3 a satisfacción). Todas las respuestas adicionales se agregaron al instrumento (ver Tabla 1). Para el caso del nombre de las categorías, estas permanecieron casi sin cambio ya que solo se agregó una categoría que llevó por nombre “actualización profesional”.

Tabla 1*Categorías y número de respuestas proporcionadas*

Categorías iniciales sobre estrés y malestar laboral	Núm.	Categorías iniciales sobre satisfacción laboral	Núm.
Alumnos	6	Ambiente y relaciones	6
Relaciones, respaldo y reconocimiento	4	Formación profesional	3
Carga de trabajo	4	Sentimiento de eficiencia y eficacia	4
Condiciones de trabajo	9	El aprendizaje de los estudiantes	4
Tiempo	3	Placer por ejercer la profesión que me gusta	5
Liderazgo y poder	10	La relación y el trato directo con los alumnos	3
Organización y gestión	11		
Salario y contrato laboral	9		
Actualización profesional	4		

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en la Tabla 1, el número de respuestas fue variable; el respaldo, la carga de trabajo, la actualización y el tiempo fueron las categorías con menor cantidad de respuestas, en tanto que las categorías de gestión, liderazgo, condiciones de trabajo y salario fueron las que obtuvieron mayor número de menciones. En lo que respecta a las fuentes de satisfacción laboral, las opiniones proporcionadas fueron muy consistentes en número y consenso entre los participantes.

La tercera ronda se inició con los datos proporcionados en la ronda anterior, se procedió a depurar algunas respuestas que pudieran encontrar su significado en otros enunciados similares y se corrigieron detalles mínimos de redacción, conservando los argumentos de los participantes. Posteriormente se computó la información y se presentó a otra muestra de nueve participantes, de los cuales tres ya habían participado en alguna de las rondas anteriores.

Para este tercer momento la consigna fue jerarquizar en orden de importancia las respuestas que se les presentaron, para ello se agregó a la hoja de la clasificación un espacio (ver Tabla 2) donde pudieran registrar la ponderación, esta debía mostrara la

importancia respecto a lo que consideraran que les causa estrés y malestar, así como de satisfacción laboral. Se les indicó que la escala a utilizar consideraría el valor de 1 como la razón más importante y 5 la de menor importancia. También se les indicó que en caso de no encontrar en las clasificaciones presentadas alguna idea que representara su opinión, podrían adicionar otra idea más pertinente con su sentir. En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de cómo los participantes jerarquizaron sus respuestas.

Tabla 2

Ejemplo de jerarquización de respuestas en dos categorías

Alumnos		Relaciones, respaldo y reconocimiento	
1	Que no pongan atención	1	Que no hay personas confiables
5	No tener el control del grupo	2	No hay respaldo ni reconocimientos
2	Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura	4	Que no puedo expresar el malestar por temor a las represalias
4	Baja motivación escolar	3	No hay ningún tipo de incentivos laborales
	Impuntualidad de los estudiantes		
3	Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica		

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de esta tercera aplicación permitió definir las características más relevantes tanto para estrés y malestar como para satisfacción laboral, es decir, las opiniones de mayor consenso entre los participantes. Cabe decir que solo un participante agregó una respuesta la cual jerarquizó con el mayor número de importancia. A manera de ejemplo, en la Tabla 3 se muestra algunos indicadores y el número de menciones que tuvieron por los participantes.

Tabla 3

Ejemplo de número de respuestas sobre estrés y malestar docente de acuerdo a la prioridad señalada

No.	Indicador	Categoría	Número de respuestas por prioridad				
			1a	2a	3a	4a	5a
1	Que no pongan atención	Alumnos	1	3	2		3
2	No tener el control del grupo	Alumnos					1
3	Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura	Alumnos	1	4	2	2	
4	Baja motivación escolar	Alumnos	1		2	4	2
5	Impuntualidad de los estudiantes	Alumnos		1	1	3	2

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo se presentan en la Tabla 4 algunos indicadores sobre satisfacción laboral que dieron los participantes.

Tabla 4*Ejemplo de número de respuestas sobre satisfacción laboral*

No.	Indicador	Categoría	Número de respuestas por prioridad				
			1a	2a	3a	4a	5a
1	Las relaciones significativas con algunas personas (colegas)	Ambientes y relaciones	1	2	2	1	1
2	El clima/ambiente de trabajo	Ambientes y relaciones	1	1	1	1	5
3	El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos	Ambientes y relaciones	1	2	1	3	1
4	El reconocimiento de mi trabajo por parte de mi jefe/a inmediato/a	Ambientes y relaciones	3	1	1	1	1
5	Me siento escuchado/a	Ambientes y relaciones	1	2	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

A partir del registro del número de respuestas y su grado de prioridad se hizo una conversión de valores a fin de determinar el factor de relevancia. Esto se calculó multiplicando el número de respuestas por la escala de importancia, donde 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 y 5 = 1, posteriormente se hizo una sumatoria de la conversión para obtener la relevancia de los indicadores y seleccionar los más representativos para integrar el instrumento final. En la Tabla 5 se muestra un ejemplo de la conversión de valores, la misma operación se realizó con los determinantes de estrés y malestar, así como de satisfacción laboral.

Tabla 5*Ejemplo de conversión de valores para obtener el factor de relevancia*

No.	Indicador	Categoría	Prioridad y conversión de valores				
			1 ^a =5	2 ^a =4	3 ^a =3	4 ^a =2	5 ^a =1
1	Que no pongan atención	Alumnos	1	3	2	0	3
	Factor de relevancia		5	12	6	0	3
2	No tener el control del grupo	Alumnos	0	0	0	0	1
	Factor de relevancia		0	0	0	0	1
3	Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura	Alumnos	1	4	2	2	0
	Factor de relevancia		5	16	6	4	0

Fuente: Elaboración propia.

Posterior a la obtención del factor de relevancia, se ordenaron los indicadores de mayor a menor. Se hizo una depuración de 28 menciones por no obtener suficiente consenso del conjunto de docentes participantes, otras menciones se incorporaron a distintas categorías. Finalmente se obtuvieron 33 indicadores distribuidos en las categorías de estrés y malestar docente (ver Figura 1).

Figura 1

Indicadores de estrés y malestar docente

Relativo al alumnado

1. Que no pongan atención
 2. Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura
 3. Baja motivación escolar
 4. Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica
-

Relaciones, respaldo y reconocimiento

5. Que no hay personas confiables
 6. No hay respaldo ni reconocimientos
 7. No poder expresar el malestar por temor a las represalias
 8. No hay ningún tipo de incentivo laboral
-

Carga de trabajo

9. Exceso (saturación) de trabajo
 10. Tener que combinar (ajustar el horario) con otro(s) trabajo(s) u otras actividades
 11. Tener que ajustar mis horarios al inicio de cada semestre
 12. Tener un número elevado de tutorados
-

Condiciones de trabajo

13. Infraestructura insuficiente y/o en malas condiciones
 14. Que no haya espacios para la reflexión académica
 15. Grupos numerosos
 16. Falta de cubículos y/o salones
 17. Que no funcionan las extensiones y/o los proyectores
 18. Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar estudiando (posgrado) y/o actualizarse
 19. Falta de apoyo para realizar ponencias en espacios externos a la universidad
-

Liderazgo y poder

20. Uso y/o abuso arbitrario del poder
 21. Las cuestiones políticas internas y/o externas a la facultad
 22. Apertura de actas sin el consentimiento del docente
-

Organización y gestión

23. Las desigualdades (actividades inequitativas entre los PTC's y docentes de hora clase con sindicato y sin sindicato)
 24. La desorganización (presión y urgencia de trabajo)
 25. No se toma con seriedad el trabajo académico
 26. Falta de planeación del trabajo académico
 27. Falta de tiempo para planear la clase
 28. Llamadas a reuniones con poco tiempo de anticipación
 29. Poco tiempo para atender el trabajo administrativo
-

Salario y contrato laboral

30. Bajo salario
 31. Las condiciones del contrato (sin prestaciones)
 32. Falta y/o desconocimiento del contrato laboral
 33. Falta de información del Sindicato sobre las condiciones laborales
-

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de los determinantes de satisfacción laboral (ver Figura 2) hubo alta coincidencia entre los participantes, por lo que se incluyeron los 25 indicadores obtenidos en las rondas anteriores.

Tras la determinación de los indicadores de estrés y malestar docente y de satisfacción laboral se dispuso valorar cada ítem en términos de frecuencia, la escala en mención acepta valores del 0 al 6, donde 0 = nunca o ninguna vez, 1 = casi nunca o pocas veces al año, 2 = algunas veces o una vez al mes, 3 = regularmente o pocas veces al mes, 4 = bastantes veces o una vez por semana, 5 = casi siempre o pocas veces por semana y 6 = siempre o todos los días.

Figura 2
Indicadores de satisfacción laboral

Ambiente y relaciones

1. Las relaciones significativas con algunas personas (colegas)
2. El clima/ambiente de trabajo
3. El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos
4. Sentirme escuchado/a
5. La buena relación y/o reconocimiento con el jefe inmediato

Formación profesional

6. Aprender de otras áreas del conocimiento
7. Que haya oportunidad de salir a congresos, cursos, etc.
8. Participar en cursos de actualización

Sentimiento de eficiencia y eficacia

9. Hacer el trabajo en tiempo y forma
10. Atender a los estudiantes y/o egresados
11. Contribuir para que los estudiantes culminen su formación profesional

El aprendizaje de los estudiantes

12. Que los estudiantes aprendan
13. Ver cómo los estudiantes hacen propio el conocimiento
14. Ver cómo cambia su lenguaje y/o formulan posturas sustentadas
15. Tener la oportunidad de comprobar su desempeño profesional (en la práctica profesional)

Placer por ejercer la profesión que me gusta

16. Placer por enseñar
17. Placer por investigar
18. Que me paguen por hacer lo que me gusta
19. Satisfacción por aprender de los estudiantes
20. La capacidad (impacto) para influir en la vida de los estudiantes

La relación y el trato directo con los alumnos

21. El contacto (relación) y/o intervención con los estudiantes
22. La aplicación de la formación disciplinar (trabajo social, sociología, psicología, psicoterapia) en el campo

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Con base en la revisión documental, la formulación de los objetivos del estudio y la aplicación del método Delphi en las fases previamente descritas, se elaboró el instrumento final que consta de cuatro secciones:

1. *Información personal y profesional*: contiene datos de identificación como nombre, género, lugar y año de nacimiento, estado civil, número y edad de los hijos, domicilio actual, nivel de estudios y correo electrónico, además de otros datos laborales que comprenden: área de adscripción, fecha de ingreso a la universidad y características generales de contratación, funciones que realiza, así como seis preguntas abiertas sobre las opiniones de los docentes respecto a su experiencia como docentes universitarios.
2. *Maslach Burnout Inventory (MBI-ES)*, es una prueba estandarizada utilizada para medir el estrés crónico o *burnout*. En su versión adaptada a personal que labora en contexto educativo es una escala de frecuencia que consta de 22 ítems que buscan identificar niveles de estrés bajo, medio y alto analizando tres dimensiones que son el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Maslach et al., 1996).
3. *Escala de determinantes de estrés y/o malestar*, contiene 33 indicadores agrupados en siete categorías o fuentes de estrés relacionadas con: 1) el alumnado, 2) relaciones, respaldo y reconocimiento, 3) carga de trabajo, 4) condiciones de trabajo, 5) liderazgo y poder, 6) organización y gestión y 7) salario y contrato laboral.
4. *Escala de determinantes de satisfacción laboral*, contiene 22 ítems agrupados en seis categorías: 1) ambiente y relaciones, 2) formación profesional, 3) sentimiento de eficiencia y eficacia, 4) el aprendizaje de los estudiantes, 5) placer por ejercer una profesión que les gusta y 6) la relación y el trato directo con el alumnado.

La técnica Delphi ha permitido conjuntar ambos paradigmas de investigación cualitativo y cuantitativo que, para efectos de la evaluación del estrés laboral, es útil pues su diseño cualitativo permite integrar las narrativas de los informantes y en su aplicación masiva permite hacer correlación de variables como la edad, el sexo, la antigüedad laboral, etc.

Análisis de validez y confiabilidad

El estudio que se reporta ha demostrado tener validez y confiabilidad de constructo (marco teórico) en tanto su elaboración ha considerado la revisión de literatura sobre el objeto de estudio. También se consideró la validez y confiabilidad de expertos mediante la evaluación de cuatro académicos. Los cuatro profesores tienen grado de doctor y se dedican a la investigación, se solicitó que hicieran una valoración cualitativa

del instrumento y en formato libre comunicaran sus observaciones, mismas que se valoraron y consideraron para rectificar el diseño del instrumento. También se realizó la confiabilidad y validez de prueba (pilotaje), en la que participaron cinco docentes. Finalmente, se obtuvo la validez técnica de 0.93 por Alfa de Cronbach (ver Tabla 6) mediante la aplicación del instrumento a una muestra de 46 docentes.

Tabla 6
Estadísticos de fiabilidad

Escala	Alfa de Cronbach	No. de elementos (ítems)
Maslach Burnout Inventory (MBI)	.623	22
Fuentes de estrés y malestar docente (FEMD)	.971	39
Fuentes de satisfacción laboral (FSD)	.911	25
MBI, FEMD, FSD	.938	86

Fuente: Elaboración propia.

REFLEXIONES FINALES

Las funciones del profesorado en las IES se han redefinido con el paso del tiempo hasta considerarse funciones sustantivas a las cuatro actividades académicas de docencia, tutoría, investigación y gestión. Esto ha generado una sobrecarga de trabajo (IESALC, 2020; Rivera et al., 2018), con ello también se habla de una precarización laboral en este grupo de profesionales de la educación. Estas condiciones de trabajo han generado estrés y malestar, evidenciados principalmente en la percepción de variables contextuales.

La revisión de la literatura ha dejado claro que hay una supremacía de estudios cuantitativos en relación con la medición del estrés crónico. El instrumento usado por excelencia ha sido el Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual ha probado su validez en una de tres de sus dimensiones para población latinoamericana (Kulakova et al., 2017). Por lo tanto, el diseño metodológico del instrumento de investigación que aquí se presenta es una aportación para las investigaciones relacionadas con el estrés docente, ya que este instrumento muestra una forma de contextualizar e integrar técnicas metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas.

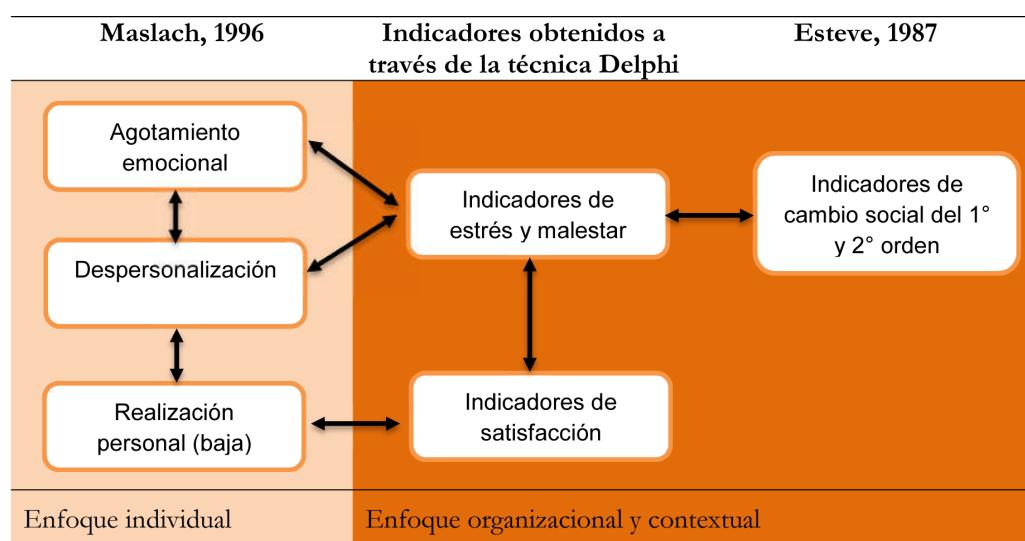
Para construir el cuestionario se consideró como punto de partida concebir el estrés y el malestar laboral como un conjunto de condiciones que, por un lado, persisten o están en aumento y, por otro, se presentan condiciones de satisfacción mínimas o ausentes en su ejercicio profesional. Idealmente, una persona satisfecha en su trabajo sería el resultado de un aumento de satisfacción laboral y poco o nulo estrés o malestar. Bajo este planteamiento, en la construcción del instrumento que aquí se presenta se contempló valorar el malestar y la satisfacción laboral del docente.

Al pilotear el cuestionario se pudo identificar que los indicadores obtenidos a través de la técnica Delphi logran valorar la presencia de elementos de estrés y satisfacción laboral enfocados específicamente a las características del contexto institucional en donde se aplica, no obstante, como se puede ver en la Figura 3, se muestra la relación de indicadores obtenidos bajo la técnica Delphi y las propuestas teóricas de Maslach et al. (1996) y Esteve (1987).

Así, las categorías encontradas desde el método ya señalado son consistentes con los indicadores de primer orden que propone Esteve (1987); según el autor, estos determinantes de cambio social que caracterizan la práctica docente están relacionados con la escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, con los cambios en la relación profesor-alumno y con la fragmentación del trabajo docente. Con respecto a los indicadores de segundo orden, los resultados obtenidos presentan relación con el aumento en las exigencias del profesor, el aumento de las contradicciones del ejercicio docente y el descenso de la valoración social del profesor (ver Figura 3).

Figura 3

Relación entre los indicadores de estrés y satisfacción laboral obtenidos con la técnica Delphi y las propuestas de Maslach (1996) y Esteve (1987)



Nota: Se destaca que la obtención de indicadores mediante el método Delphi y los indicadores de cambio social de Esteve (1987) se enfocan principalmente en la organización y el contexto en contraste con el enfoque individual de Maslach (1996).

Fuente: Elaboración propia.

La construcción del instrumento de investigación que aquí se presenta ha permitido confirmar que, por la utilidad y finalidad en sus resultados, la técnica Delphi ha sido considerada como un instrumento generador de confianza (Reguant-Álvarez y

Torrado-Fonseca, 2016), al buscar el consenso entre un grupo de pares ha permitido mostrar tanto las necesidades que tienen en común como el posicionamiento ante las problemáticas que comparten.

Finalmente, lo que se propuso mostrar en este artículo fue el proceso de elaboración de un instrumento de investigación que integró fundamentos teóricos de dos modelos de evaluación del estrés y de malestar (Maslach et al., 1996; Esteve, 1987) y que ha sido resultado de la aplicación de la técnica Delphi para su diseño e implementación en estudios sobre estrés laboral. La experiencia lograda permitió analizar y reconocer que a través del consenso entre los informantes se dejó ver que el estrés y el malestar están relacionado con las dimensiones contextuales derivadas del ejercicio docente.

REFERENCIAS

- Barbosa-Bonola, V., y Ávila-Carreto, A. (2022). El trabajo docente ante el Covid-19: un acercamiento desde la precariedad laboral del profesor de asignatura. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, (13), 1-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1266
- Bericat, E., y Echavarren, J. (2008). *Andalucía 2020. Escenarios previsibles*. Centro de Estudios Andaluces.
- Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Castillo, E., González, E., Medrano, D., y Rojas, D. (2017). *Programas de evaluación del trabajo académico en México. Políticas, significados y efectos*. <https://doi.org/10.29410/qtp17.05>
- Chávez O., C. (2017). *Estrés, salud y psicopatologías laborales. Síndrome de Burnout en profesionales de la educación superior en Ecuador* [Tesis de doctorado]. Universidad de Extremadura. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6469/TDUEX_2017_Chavez_Orozco.pdf?sequence=1&isAllowed=true
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., y Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista de Salud Pública*, 20(1), 53-59. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n1.53569>
- De Agüero, M. d. l. M., Benavides, M. A., Pompa, M., García, M., Hernández, M. Á., Rendón, V. J., Martínez, S. I., y Sánchez, M. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia UNAM. https://cuaied.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Laia.
- Esteve, J., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Anthropos.
- Estévez, E., Martínez, J., y Martínez, R. (2009). El perfil del docente de tiempo completo mexicano. *Perfiles Educativos*, 64, 46-58.
- Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M., y Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, (28), 53-69. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.202>
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Knobel, M. (2020). Tiempos de la peste. Luz en la niebla. *ESAL Revista de Educación Superior en América Latina*, (Covid-19), 14-19. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14093/214421445331>
- Kulakova, O., Moreno, B., Garrosa, E., Sánchez, M. O., y Aragón, A. (2017). Universalidad del constructo

- del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2679-2690. <https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.05.001>
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3a. ed.). Consulting Psychologists Press.
- Otero-López, J. M. (2015). *Estrés laboral y burnout*. Díaz de Santos.
- Reguant-Álvarez, M., y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Rivera, A., Segarra, P., y Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(2), 1-8. <http://search.proquest.com/openview/55920f4a31ef69657bc0ab64a303deb1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1216408>
- Saura, M. J., Simon, P., Enache, M., y Fernandez, V. (2011). Estudio exploratorio de los determinantes de la salud del personal docente e investigador universitario laboral en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(4), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735004>
- Travers, C. J., y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Paidós.
- Unda, S. (2014). Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 48-62. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=96804125&lang=es&site=ehost-live>
- Urquidi, L. E., y Rodríguez, J. R. (2010). Estrés en el profesorado universitario mexicano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910006.pdf>
- Valadez-Ramírez, A., Bravo-González, M. C., Vaqueró-Cázares, J. E. (2014). Percepción de las fuentes de estrés laboral y sus efectos en el docente universitario. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 4(1), 21-30. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rilmc/article/view/52614>
- Vandenverghe, R., y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press.

Cómo citar este artículo:

Cabrera Palafox, H. (2022). Elaboración de un instrumento de investigación con el método Delphi. Analizando el estrés y malestar en docentes universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1364. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1364.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.