

## **Nuevas condiciones de trabajo y bienestar en profesores de educación primaria en Ecuador**

Luis E. Alvarado<sup>a1,c</sup>  
Francisco D. Bretones<sup>b, c2</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Guayaquil, Ecuador  
<sup>b</sup>Programa Prometeo-Senescyt, Ecuador  
<sup>c</sup>Universidad de Granada, España

### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo analizar los estresores y las condiciones de trabajo que afectan a los docentes de educación primaria de acuerdo con la teoría TP-M. Para ello, se realizó un estudio cualitativo con 75 profesores de primaria de distintas escuelas de la ciudad de Guayaquil (Ecuador) agrupados en 9 grupos de discusión. Los resultados encontrados evidenciaron dos grandes grupos de riesgos: de una parte, riesgos provenientes del entorno social donde los profesores trabajan. Un segundo grupo, de la propia institución y sus nuevas demandas organizativas, afectando todos ellos a la salud física y psicológica de estos profesores así como a sus relaciones sociales y familiares.

**Palabras clave:** roles docentes, violencia en el trabajo, cambios organizacionales, salud mental, entorno psicosocial precario.

**Agradecimientos:** Los autores agradecen a los profesores Emilio Sánchez y José María González sus comentarios a versiones previas de este trabajo.

---

<sup>1</sup> Dirección permanente

<sup>2</sup> Dirección permanente y autor correspondiente: Francisco Díaz Bretones. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias del Trabajo, Rector López Argueta s/n. 18071 Granada (España). [fdiazb@ugr.es](mailto:fdiazb@ugr.es)

## **Nuevas condiciones de trabajo y bienestar en profesores de educación primaria en Ecuador**

### **Introducción**

Diversos estudios han examinado la importancia de los profesores en el desarrollo intelectual y emocional de sus estudiantes. Sin embargo, bastante menos se sabe acerca del bienestar de los docentes, a pesar de los efectos significativos que tendrán en el desarrollo socio-emocional de los niños y en su rendimiento académico (Spilt, Koomen& Thijs, 2011).

De hecho, diversos autores han señalado como la docencia es una de las profesiones más estresantes, caracterizada por una alta sobrecarga de trabajo, ambiente físico poco adecuado, bajos salarios, responsabilidades poco claras y problemas con los estudiantes (Skaalvik& Skaalvik, 2016; Shkēmbi, Melonashi& Fanaj, 2015; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson& Rinker, 2014; Peltzer, Shisana, Zuma, Wyk& Zungu-dirwayi, 2009; Bauer, Stamm, Virnich& Wirsching, 2006); generando importantes riesgos psicosociales en los docentes que inciden directamente en la calidad educativa de su actividad como docente.

Existen diversas teorías y modelos sobre las condiciones de trabajo en profesores y su incidencia en su desempeño profesional y burnout. Una de las teorías socio-psicológicas es la *Teacher-Performance Motivation Theory* (teoría TP-M) desarrollada por Blase (1982) la cual considera tanto las necesidades de los estudiantes percibidas por los profesores como las condiciones socio-ambientales.

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

Este autor plantea que el estrés y desgaste en profesores es fruto de la percepción de los profesores sobre las necesidades de sus estudiantes y los recursos de afrontamiento y esfuerzo que emplean. Así, según esta teoría, cuando un profesor detecta necesidades en sus estudiantes (curriculares y/o extracurriculares) convertirá éstas en metas a cubrir, invirtiendo gran cantidad de esfuerzo para intentar alcanzarlas. Estas necesidades, según Blase (1982) estarán determinadas por las normas culturales de su entorno así como por las recompensas internas (recompensas primarias) o externas (secundarias).

La interacción de las necesidades percibidas, el esfuerzo y las recompensas se verá afectada por diversas condiciones de trabajo o estresores que afectarán a la satisfacción, implicación y motivación de los profesores. Blase (1982) denominará este ciclo como desarrollo degenerativo de la eficacia docente, pudiendo llevar a largo plazo a un menor desempeño del profesor (“dar menos” en términos cuantitativos y cualitativos) así como procesos de burnout.

Entre los posibles estresores, Blase (1982) los agrupa en dos grandes grupos u órdenes. Un primer orden de estresores los cuales interfieren directamente sobre el desempeño del docente en el aula, reduciendo su implicación y esfuerzo y generando tensiones y emociones negativas. Dentro de este grupo, el autor cita como ejemplo, la apatía y disciplina del estudiante, supervisores molestos o padres no comprensivos. Un segundo grupo aludirá al contexto y condiciones en las que el docente ejerce su actividad docente, de manera que si el profesor percibe una falta de apoyo en su entorno, su implicación y esfuerzos disminuirán. Entre estos factores, el autor cita la modificación del rol del profesor, el apoyo del contexto social o la ambigüedad de los objetivos del sistema de enseñanza.

Varios estudios han seguido, desde diferentes ópticas, el modelo propuesto por Blase (Betoret, 2006; Helms-Lorenz & Maulana, 2016).

Pero varias décadas después, estas condiciones de trabajo y estresores han cambiado. Por ello, es necesario estudiar la gran variedad de condiciones de trabajo que pueden convertirse en riesgos psicosociales en el trabajo de los docentes de educación primaria y afectar negativamente a su bienestar.

El concepto de riesgos psicosociales es definido por la Organización Internacional del Trabajo en términos de interacción entre las condiciones de trabajo y el contenido del trabajo y las necesidades de los trabajadores que lo realizan (OIT, 1986). Cox y Griffiths (2005) lo caracterizaron como aquellos aspectos del trabajo y el contexto organizacional que podrían potencialmente causar daño físico y/o psicológico a sus trabajadores.

Existe un consenso razonable en la literatura sobre la naturaleza de los riesgos psicosociales en el trabajo. Uno de los modelos más referenciados ha sido el Marco Europeo para la Gestión del Riesgo Psicosocial: PRIMA-EF (Leka & Cox, 2008) que identifica 10 riesgos psicosociales en el trabajo: contenido del trabajo, carga de trabajo, horario de trabajo, control, ambiente y equipamiento, cultura organizacional, relación interpersonal, rol en la organización, desarrollo profesional y el desbalance vida laboral-personal.

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

Posteriormente, la Organización Mundial de la Salud desarrolló el Marco de Trabajo Saludable de la OMS (2010) que consideró cuatro dimensiones de la salud de los trabajadores. Una de las sub-dimensiones (Ambiente de trabajo psicosocial) incluía la organización del trabajo, así como las actitudes y prácticas diarias en las organizaciones que afectan el bienestar mental y físico de los empleados. La OMS incluía dentro de esta subdivisión: carga de trabajo, acoso, intimidación o discriminación, desequilibrio trabajo-familia, o inseguridad laboral, entre otros.

En términos generales, uno de los riesgos psicosociales más estudiados en los últimos años en la literatura ha sido el de la inseguridad laboral y sus efectos perniciosos (Sverke, Hellgren & Näswall, 2002). Staufenbiel & König (2010) consideran que la inseguridad en el trabajo es un obstáculo y un desafío a la vez: en el primer caso como una discrepancia entre lo que esperan los empleados y lo que ofrecen los empleadores; en el segundo, como un desafío que genera un aumento del esfuerzo, como una salvaguardia contra el despido. En ambos casos, los efectos de la inseguridad laboral son predominantemente negativos. En el caso de la profesión docente, la inseguridad laboral constituye una fuente generadora de estrés (Chudgar, Chandra & Razzaque, 2015; Maphalala, 2014) debido a los cambios constantes, el miedo a ser transferidos involuntariamente, o la falta de oportunidades de ascenso, insuficiente protección legal, bajos salarios y apoyo limitado a la enseñanza (Richter, Näswall, Lindfors & Sverke, 2015).

Otro de los riesgos psicosociales emergentes es la sobrecarga o intensificación del trabajo. El incremento de las presiones externas de políticos, supervisores, padres y

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

expertos, al tiempo que reducen la autonomía y la creatividad en el aula, conducen a la descalificación y desprofesionalización (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Entre otras demandas, se exige mayores evidencias de eficiencia de la escuela, acrecentando la tensión de los docentes debido al impacto mediador de la sobrecarga, ambigüedad y conflicto de rol (Somech, 2015). Además, las demandas de mayores actividades administrativas asociadas al puesto, las presiones por evaluaciones externas continuas y las constantes pruebas de competencia desvalorizan o desvirtúan el rol principal del maestro (Bullough, Hall-Kenyon, MacKay & Marshall, 2014).

Junto a estos riesgos, en el caso de los docentes de educación primaria su trabajo es emocionalmente intenso por la cercana relación que establecen con los niños y las estrategias para mantener un clima positivo en el aula (Akin, Aydin, Erdoğlan & Demirkasimoğlu, 2014).

Un componente de gran preocupación en los sistemas educativos del mundo en desarrollo es la implementación de programas de tecnología educativa. Al-fudail & Mellar (2008) han demostrado la existencia de tecnoestrés cuando los maestros usan tecnologías de la información en el aula. Joo, Lim & Kim (2015) aseguran que la falta de formación, la infraestructura inadecuada y la falta de apoyo de los especialistas en tecnología pueden inducir la ansiedad y la tensión emocional en los profesores, lo que conlleva un incremento de los niveles de estrés asociado con el uso de la tecnología.

Otro de los riesgos psicosociales frecuentes en el trabajo es la violencia en sus distintas formas. Este hecho ha podido constatarse en otros ámbitos, donde se ha comprobado que las agresiones físicas o verbales hacia los trabajadores generan síntomas de estrés

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

postraumático severos (Gomez-Gutierrez, Bernaldo-de-Quiros, Piccini, & Cerdeira, 2014). Wilson, Douglas & Lyon (2011) afirman que la violencia contra los maestros también es un problema frecuente, que afecta negativamente a su salud física y psicológica. También Kovess-Masféty, Rios-Seidel, & Sevilla-Dedieu (2007) señalan que los principales factores de riesgo ocupacional en docentes serían, junto a procesos de individualización y falta de apoyo de sus colegas, el miedo a la agresión física o verbal. Esta violencia está ligada en muchos casos a un entorno social escolar que presenta altos niveles de violencia en la comunidad debido a relaciones problemáticas entre pares, consumo de sustancias estupefacientes, o comportamientos sexuales de riesgo, que dejan secuelas negativas en los estudiantes y que repercuten directamente en el bienestar de sus maestros (Voisin & Berringer, 2014).

Pero estas condiciones de trabajo de los docentes no solo afectan a la calidad del trabajo que desarrollan, sino que incide también en su bienestar y salud mental. Así, se ha comprobado su relación con la aparición de diversos síntomas somáticos, ansiedad, insomnio, trastornos depresivos de moderados a graves (Kidger et al., 2016, Nagai, Tsuchiya, Touloupoulou & Takei, 2007) Además, las emociones negativas en el trabajo pueden tener consecuencias adversas para la salud psicológica, las actitudes hacia la organización y el rendimiento (Kiefer & Barclay, 2012).

Todos estos riesgos psicosociales generan diversos efectos negativos en los docentes, asociándose a un mayor riesgo de bajas por enfermedad (Ervasti et al., 2012). Se ha confirmado además, que cuando los maestros perciben ambigüedad en su rol y excesiva carga de trabajo, al tiempo que sienten poco apoyo social y baja autoeficacia en el contexto laboral tienen más probabilidades de desarrollar trastornos mentales comunes:

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

síntomas de sentirse nervioso, tenso o preocupado, seguido de dolores de cabeza frecuentes y problemas de sueño, y otros síntomas como pensar en quitarse la vida o sentirse una persona inútil (Carlotto & Gonçalves, 2015).

Otra de las consecuencias de estos riesgos es el desgaste o burnout, que constituye una respuesta a los estresores emocionales e interpersonales crónicos del trabajo y que está formado por tres componentes (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001): agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la eficiencia, que pueden tener importantes consecuencias negativas para la salud de los trabajadores y su rendimiento laboral (Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk, & Persson, 2016; Lindblom, Linton, Fedeli, & Bryngelsson, 2006).

Las causas del desgaste deben buscarse en las percepciones y experiencias de los trabajadores sobre las condiciones en las que desarrollan su actividad (Swider & Zimmerman, 2010) aunque algunos autores han señalado la mediación de los factores de la personalidad tales como el auto-concepto, las expectativas personales (Mazur & Lynch, 1989) u otros factores psicopatológicos (Kokkinos, 2007).

En el caso de los maestros, diferentes estudios han indicado que el desgaste es producto de las altas exigencias laborales, el escaso control, la falta de apoyo social y la percepción negativa del clima escolar (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Lim & Eo, 2014; Wang et al., 2014) siendo el agotamiento emocional el componente con mayor incidencia (Wróbel, 2013; Yao et al., 2015).

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

Además, todos estos riesgos en el ámbito de trabajadores de la educación conllevan asociados en muchos casos problemas de conciliación trabajo-familia (Ilies, Huth, Ryan, & Dimotakis, 2015; Mauno, Kinnunen, & Pyykko, 2005) en la medida que generan un mayor debilitamiento social, desarrollan mayores conductas agresivas en el lugar de trabajo, y socavan asimismo el sentido de identidad, lealtad y compromiso con la organización (Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz, & Nielsen 2015).

Sin embargo, todos estos riesgos psicosociales se encuentran influidos por parámetros culturales y socioeconómicos, variando de un país a otro. Así, la mayor parte de la investigación se ha realizado con muestras de países desarrollados. Así, Montgomery & Rupp (2005) en un meta-análisis de 65 estudios sobre docentes publicados independientemente entre 1998 y 2003 demostraron que el 75% de los estudios se habían llevado a cabo en muestras norteamericanas o europeas, ninguna en muestras latinoamericanas y solo una en muestras africanas. Precisamente por ello, es interesante centrarse en los docentes de países en desarrollo. En este sentido, los estudios de naturaleza cualitativa son especialmente informativos ya que nos permitan explorar y comprender estos procesos tal como señalan Diehl y Carlotto (2014).

Por todo lo indicado, el objetivo de este estudio es identificar y caracterizar las condiciones de trabajo y los nuevos estresores endocentes 35 años más tarde de la teoría enunciada por Blase (1982). Este autor ya señalaba la necesidad de realizar más estudios de corte cualitativo para confirmar o desconfirmar elementos de su teoría así como descubrir nuevas categorías. El fin era comprender las percepciones de los profesores respecto al ejercicio de su profesión, los riesgos asociados y sus implicaciones en la

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

salud. Los resultados obtenidos podrían usarse como base para elaborar propuestas que fomenten una cultura preventiva y el desarrollo de organizaciones saludables.

## **Materiales y métodos**

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, se realizó un estudio de carácter cualitativo con profesores de educación primaria de la ciudad de Guayaquil (Ecuador) con el fin de caracterizar los riesgos psicosociales en el trabajo docente, identificar sus causas y consecuencias. Así, se llevaron a cabo un total de 9 grupos de discusión con la participación de un total de 75 profesores (46 mujeres y 29 hombres) de 75 escuelas primarias públicas (un docente por escuela). Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fue la de ser profesor en activo con una antigüedad como docente de al menos 3 años.

Para la selección de la muestra, se envió una invitación formal a todas las escuelas participantes pidiendo a los docentes que participaran en el estudio voluntariamente de acuerdo con el criterio de inclusión. En caso de recibir más de una oferta por escuela y para que todas las escuelas contaran con el mismo número de participantes, se eligió a una persona aleatoriamente.

Para este estudio, se consideró que el método de grupo de discusión era el más adecuado para estudiar la influencia de los factores psicosociales en el trabajo puesto que proporciona a las personas un máximo espacio y control en la narración de sus percepciones y experiencias. En este sentido, la recogida de información, ha tenido un planteamiento muy abierto y poco directivo, aunque se asumió como punto de partida

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

un escueto guion de preguntas semiestructuradas. Con esta aproximación cualitativa hemos pretendido profundizar en la comprensión de la naturaleza de los riesgos psicosociales evaluados y captar toda la complejidad inherente a estos procesos psicosociales inseparables del contexto social, así como de la experiencia personal de los actores.

La duración media de los grupos de discusión fue de 52:35 minutos. Toda la información recogida fue grabada con el conocimiento y permiso de los participantes a través de consentimientos informados escritos. El trabajo de campo fue realizado durante los meses de mayo a octubre de 2015.

Con la información recogida se ha llevado a cabo un análisis centrado en el contenido semántico del discurso (Van Dijk, 1985). Así, partiendo de las transcripciones de las entrevistas textuales, éstas se han segmentado en trozos o unidades de información más pequeñas y se han codificado las narraciones de los participantes en función de los temas abordados; a continuación se han categorizado estas unidades temáticas y, posteriormente, se han relacionado y estructurado estas categorías con la intención de configurar los diversos riesgos psicosociales subyacentes a toda esta información. Por último, la presentación de los resultados se ha organizado a partir de los temas más importantes sobre los que gira la evaluación y se han acompañado de párrafos o extracciones literales del material trabajado para ilustrar las interpretaciones y las conclusiones realizadas. En dicho proceso de análisis y codificación han participado al menos dos investigadores del estudio, con el fin de incrementar la validez de los resultados.

## **Resultados**

De los resultados obtenidos, distinguiremos de una parte los principales riesgos psicosociales que los profesores señalan agrupados en función de sus causas y posteriormente en función de las consecuencias que éstos generan.

### *Causas*

En términos generales podemos señalar la percepción de altas demandas, no solo organizativas (como pueda ocurrir en otros puestos de trabajo) o del entorno social, sino también asociadas a su rol como profesor, traspasando en este último caso el límite profesional y adentrándose en el social y personal como mentor o cuidador. Esta dualidad de demandas hace que se incremente considerablemente los niveles de desgaste.

*... los chicos no son objetos. Son unos niños, como seres humanos que, desde el momento en que los padres los ponen en la escuela son nuestra responsabilidad y nosotros tenemos que dar buenos resultados en esos niños para que los padres se sientan seguros a donde sus chicos los están educando.*

*(Janina, maestra)*

En el caso de los profesores, sus demandas profesionales vendrán fundamentalmente de dos fuentes: de una parte autogeneradas por los propios docentes frutos de su percepción de rol y las exigencias sociales y comunitarias que ellos asumen tienen que cubrir; y de otro lado, de las nuevas demandas que la propia organización educativa les

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

exige de manera cada vez más continua y que deben intentar satisfacer aun a costa de un tiempo o esfuerzo extra no reconocido. Veamos con más detalle cada uno de ellos:

### *Demandas psicosociales*

Una de las ideas centrales recogidas en los diferentes grupos de discusión fue el carácter vocacional del rol docente. Este hecho conlleva que los maestros asuman su profesión por su significado, con la convicción de que constituye un encargo y una demanda social que tienen la obligación de responder, generándoles un alto grado de responsabilidad personal y profesional más allá en muchos casos, de lo exigible en su puesto de trabajo. Esta auto-percepción sobre lo que la sociedad espera de ellos no se ve circunscrita solo a su desempeño docente, sino que perciben que deben asumir otros roles más orientados al cuidado de menores sobre el que perciben dicha demanda:

*El maestro trabaja por vocación, el que trabaja, entra en el magisterio por vocación. No es porque primero entraban era por su sueldo y ni siquiera trabajaban, la verdad que ingresan es por vocación porque de ley [obligatoriamente] tenemos que ser responsables. (Líder, maestro)*

Los docentes, por tanto, perciben que les corresponde desde su rol de educadores atender y satisfacer necesidades educativas que presentan sus estudiantes pero conscientes que, en casos de pobreza, marginalidad o abandono, deben asumir otras funciones sociales y afectivas, supliendo en algunos casos la ausencia de padres o el abandono institucional en el cuidado de niños. En este sentido los maestros no se limitan solo a la enseñanza de materias curriculares como proceso central de su

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

desempeño profesional, sino que asumen un amplio rango de tareas extra educativas para satisfacer otras demandas sociales y afectivas provenientes de la comunidad local.

*... muchas veces los padres ni siquiera los ven en la mañana, o los ven en la noche de repente, y resulta que la mayor parte del tiempo pasan con nosotros, y nosotros los transformamos y vamos a reemplazar el rol que, que no hace el padre ni la madre, tenemos que hacer nosotros en la institución, y muchas veces dejamos a un lado ciertos contenidos educativos o nos dedicamos, no solamente nos dedicamos, dejamos a un lado para tomar una espacio de tiempo y dedicarnos a su formación integral a convertirlos en seres útiles, a rescatar los valores que ya están perdidos, eso nos toca hacer... (Glenda, maestra)*

Pero además, los educadores señalan no solo que su rol se vuelve más complejo por la existencia de estas demandas sociales sino que, a veces, este desempeño entra en conflicto con las familias de los estudiantes generando en los profesores sentimientos de desesperación, impotencia, miedo a sufrir algún tipo de denuncia ante las autoridades educativas e incluso violencia verbal o física.

*... hay momentos que perdemos autoridad por parte de los padres de familia porque ellos se sienten con más poder con más opinión porque hasta nos amenazan... (Nelly, maestra)*

Esta asunción de múltiples demandas psicológicas, sociales y organizativas, conlleva un estado de sobre-implicación que les genera cierta satisfacción inmediata sobre sus auto-

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

demandas laborales pero a la vez a sentimientos de miedo y agotamiento. De hecho el miedo fue considerado para la mayoría de los participantes uno de los principales riesgos psicosociales en su actividad laboral. En muchos casos en estado de convivencia y resignación, en otros con algunas experiencias traumáticas. En todos los casos, los profesores recurren a comportamientos de apoyo grupal con sus compañeros:

*... tenemos incluso alumnos que han salido de la institución y están siendo delincuentes y somos prácticamente abusados por estas personas, tenemos que salir juntas en un mismo horario, ni adelantarse la una de la otra, porque sabemos que en la parte de afuera nos están esperando... (Jenny, maestra)*

*... somos amenazados, como “usted no sabe con quién se mete”, entonces nosotros nos vemos expuestos así, y en cierto modo nosotros debemos salvaguardar nuestra integridad, debemos esperar salir en grupo para poder entre nosotros mismos protegernos... (Ángela, maestra)*

La convivencia con eventos violentos en su puesto de trabajo, así como la exposición prolongada a los mismos hace que los niveles de estrés, angustia, temor y pánico, supere en algunos casos a los profesores y terminen abandonando el trabajo.

*... esos chicos amenazan, le cuento que en mi institución ya dos maestras se han ido, precisamente por eso, porque les han encontrado, eh, y, éstos, las han amenazado a las maestras, y ya se han ido de aquí, han dejado botado todo, incluso, este, los nombramientos, no les importó nada, por qué?, por el temor.(Eva, maestra)*

Todos estos riesgos narrados anteriormente no solo tienen una afectación sobre la salud mental del docente, sino que también afecta a sus relaciones sociales y familiares, traspasando por tanto el ámbito del entorno laboral. Así, ante la cronificación de estos eventos violentos y los sentimientos de miedo físico, muchos profesores desarrollaran un proceso de naturalización, intentado integrar esos sentimientos en su vida laboral cotidiana así como ocultando y aislando a sus familias y entorno social de todo conocimiento sobre su realidad laboral con el fin de evitar trascender y proteger a sus familias de estas emociones negativas:

*... yo no le cuento esas cosas a mi esposa ni a, ni a mis hijos, por no preocuparlos, cambio también, o sea tengo que cambiar también ahí en el hogar, nuestro estado de ánimo que este, eh, este, a veces uno tiene que hasta aparentar... (Stalyn, maestro)*

Es obvio que la ocultación de estos sentimientos de miedo no solo es otra fuente de estrés en el caso de los profesores. Además, todas estas demandas extra-profesionales exigen al docente una carga de trabajo adicional donde debe dedicar significativos esfuerzos psicológicos y emocionales. Así, su rol se expande y hace más complejo asumiendo responsabilidades y demandas emocionales extras que pueden terminar desbordando la capacidad de respuesta del docente y generar sentimientos de impotencia, insatisfacción por ausencia de reconocimiento y/o desgaste, que termina afectando no solo a su desempeño laboral sino también a la salud emocional del profesor y su entorno social:

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

*... a veces los padres tienen conflictos y se descargan emocionalmente con el docente porque le cuentan alguna situación y tú te vas con toda esa carga, absorbes el problema del padre, absorbes el problema del niño, del adolescente y también el trabajo que tienes que hacer. (Janina, maestra)*

### *Demandas organizacionales*

Pero a pesar de dichas responsabilidades, los profesores muestran una insatisfacción laboral generalizada por no verse reconocidas tales desempeños sociales y afectivos en relación al esfuerzo que realizan. Los profesores tienen la percepción de que la institución no reconoce o valora tales esfuerzos. Existe, por tanto, una percepción de un incremento de mayores exigencias organizativas y una intensificación del trabajo debido a los incrementos de las funciones burocráticas, pero sin un reconocimiento ni simbólico ni material por parte de la Organización o el Estado sobre estas funciones sociales que realizan:

*... si se fija nadie nombró la parte económica pero yo sí la voy a hacer ahorita, ya, también en eso ha fallado el Estado, no, no, no nos ha reconocido lo que dice la Ley. (José, maestro)*

Por tanto, junto con estas demandas sociales, los profesores también expusieron la existencia de otros factores de riesgos que provenían del propio sistema organizativo y las demandas que éstos generan. Un primer factor proviene del incremento del número de estudiantes por clase, consecuencia de las mejoras de acceso a la educación gratuita, aunque ello no haya venido acompañado de una dotación suficiente del número de

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

profesores a contratar. Consecuencia de ello, los docentes señalan una creciente intensificación tanto por el incremento de la jornada laboral como por la multiplicación de nuevas tareas a realizar:

*... con esto de la masificación de la educación, de un tiempo acá, eh, se ha dado apertura a muchos de ellos que, todos los estudiantes que estén en la educación pública, que lo hagan, pero no hay aulas, la cantidad rebasa el estándar, y ese es un problema grave, que ahí no se puede pedir calidad...*

*(José, maestro)*

Los docentes sienten una mayor presión laboral con demandas de nuevos y continuos métodos de aprendizaje para poder adaptarse a los nuevos procesos educativos. Esta multiplicación de tareas es percibida como una excesiva burocratización del puesto de trabajo con el fin de justificar sistemas de estandarización o implementación de nuevas políticas de evitación del fracaso escolar:

*... porque ahora como la educación ha cambiado y hay tanto documento que llenar para cumplir el debido proceso, entonces eso es lo que al maestro lo presiona... (Katty, maestra)*

*los turnos extendidos, aja.. este.. eh.. cuando no entienden bien las tareas o no se les dice, o no les definen bien las tareas que deben realizar, o la falta de conocimiento mismo de las actividades, o los riesgos a los que están expuestos en sus trabajos, en sus actividades (Fany, maestra)*

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

Todas estas nuevas tareas son percibidas además como elementos perturbadores y que alejan al docente de esa autoimagen estereotipada de rol que vimos anteriormente y que se encuentra más centrada en cubrir aspectos relativos al desarrollo y cuidado de los niños que en el desempeño burocrático de tareas o el alcance de criterios estándar de evaluación:

*Solamente nos imponen, nos imponen lo que debemos hacer y toda esas cosas, y como le decía hace un rato y el compañero también tiene que saber que en lo menos pensado nos piden cosas, datos y tenemos que dejar a veces los grados para empezar a hacer en la computadora las cosas. Entonces, estamos viviendo bajo una presión (Rosa, maestra)*

Este nuevo rol no solo es percibido como algo que ha constreñido su labor sino que ha burocratizado sus funciones añadiendo nuevas tareas que precisan de otros conocimientos tecnológicos y les obliga a extender la jornada de trabajo más allá de la propia jornada escolar:

*nuestra vida de docente no termina con las 8 horas dentro de la institución, yo, yo ponía un ejemplo una vez, en una charla que di, o sea, uno como albañil, el albañil terminó la mitad de la pared, terminó su jornada, se va, mañana viene y continúa la otra mitad de la pared, pero nosotros como docentes no podemos hacer eso, nuestra labor docente no termina primero con las 6 y ahora con las 8 horas, nuestra labor docente, llegamos a nuestras casas, saludamos a medias, comemos a medias, y seguimos instalados en una computadora terminando nuestro rol docente (Stalyn, maestro).*

No solo la jornada se expande más allá del horario escolar sino que además estas nuevas tareas requerirán de procesos de intelectualización y tecnificación incrementando la presión percibida sobre las demandas que la organización les requiere y que les supone importantes esfuerzos cognitivos y formativos. Esta tecnificación será percibida como un elemento que si bien debería haber simplificado y automatizado sus procesos de trabajo, sin embargo, en la realidad del día a día, es vivida por el profesor con angustia y como un nuevo elemento estresor adicional:

*La presión laboral, y... la tecnología también, en otra parte porque... En parte es bueno pero en parte también sí nos, sí en... nos ha afectado ¿no? porque ahora todo se está manejando a través de correo y todo es ¡ya! en el momento. Y entonces como que antes teníamos la vida más calmada, más tranquila, porque era todo escrito con más paciencia (Enrique, maestro)*

*... antes todo lo hacíamos primero a mano, luego vino las computadoras y lo tenemos que trabajar aquí, pero con esto, la comunidad en línea, porque ya tenemos nuestras laptops, con esto de que ahora todo está en el sistema informático, todo va ir cambiando, ahora usted va a ingresar notas en la plataforma, ahora usted no se va a llenar de tantos documentos... (Ángela, maestra)*

Todo ello genera en los profesores una autopercepción de carencia de competencias profesionales adecuadas para afrontar estos nuevos cambios organizativos llevando a sentimientos de frustración, impotencia y desesperanza. Persiste de nuevo en el profesor

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

esa fuerte identificación de rol de docente-cuidador, con un mayor énfasis en aspectos relacionales con los niños (donde se encuentran más seguros) que en otros asociados al puesto de trabajo tecnificados y estandarizados. Esta fuerte imagen de rol, hace que el profesorado rechace nuevas innovaciones en el proceso educativo:

*... nosotros estábamos inmersos a un sistema educativo diferente, como nosotros lo conocemos y para quienes somos maestros de muchos años de servicio las cosas funcionaban de una manera muy distinta a la de ahora...  
(María de Jesús, maestra)*

*... es fundamental primero que a los docentes se nos prepare en el aspecto de cómo abordar las situaciones de esa índole, nosotros no sabemos cómo tratarlo... (Glenda, maestra)*

También los procesos de supervisión y liderazgo son percibidos con otra fuente de riesgo. Los docentes señalan la ausencia de competencias profesionales de los compañeros que tienen a su cargo puestos de dirección y responsabilidad. Esta falta de preparación conlleva que muchos de estos supervisores adopten comportamientos o sistemas de liderazgo con una marcada tendencia en estrategias punitivas o sancionadoras para demandar el cumplimiento de responsabilidades, lo cual termina generando un mal clima de trabajo y un exceso de conductas de supervisión:

*... voy a tener veintidós años en el magisterio, le digo, y nos están controlando, nos están haciendo como un, una persecución porque no nos dejan trabajar libremente. En cualquier rato llegan los supervisores educativos y se entran al*

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

*grado, al salón de clase a observar nuestra clase, a ver como uno trabaja.*

*(Líder, maestro)*

*... que son los mismos directores que crean este problema, se encargan de dividir, tu eres por nombramiento y tú eres por contrato, ya ahí se forma una barrera, si sería factible trabajar con los directores para que sean un poquito flexibles, sé que las leyes hay que cumplirlas pero a veces nosotros mismos los directores formamos el caos, la discusión. (Luis, maestro)*

### *Consecuencias*

Las consecuencias de todas estas demandas sociales y organizativas descritas anteriormente se ve reflejado en un incremento desmesurado de los niveles de estrés crónico en los profesores así como en la aparición de sentimientos de angustia que llevan aparejados, en muchos casos, diversos síntomas con un costo importante para su salud física y mental.

*... lo que incidió también es que nosotros tengamos problemas de salud graves, que maestro, dígame que maestro va a estar, como dicen los muchachos, papelito, listo para trabajar, ninguno, tenemos problemas cardíacos, tenemos problemas de la presión, uno de la presión, otros del corazón, ahorita mismo tengo una arritmia... (Glenda, maestra)*

*... yo estoy diagnosticada con depresión grave y yo he preguntado, ¿por qué? Entonces los doctores me han dicho pues que, todos los seres humanos en la*

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

*vida hemos tenido problemas, y a veces tratamos de ser fuertes, ser fuertes, pero llega un momento que... hasta aquí nomás llegué. Y mire yo he puesto tres veces la renuncia y hasta aquí no me han aceptado. (Rosa, maestra)*

Todo ello generará, en muchos casos, un agotamiento emocional del docente acompañado de una sensación de cansancio, fatiga y vacío manifestando la impresión de una incapacidad de contar con los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar estos nuevos retos del trabajo:

*... en algún momento tenemos un desgaste del docente, un agotamiento de paciencia, de alguna manera hasta sentimos decepción, el día siguiente en la mañana no queremos ir... (Jesús, maestro)*

*... se sienten como derrotados porque dicen que los padres de familia nunca aparecen, y llamo para que vengan y no están porque están en su trabajo, que no tienen tiempo... Es que me siento, no sé qué hacer, me siento como que acorralada... Eso se ve mucho en el trabajo. (Blanca, maestra)*

Además toda esa intensificación del trabajo, no solo en términos de extensión de la jornada laboral sino también de la intensidad emocional del mismo, conlleva una reducción de los tiempos de ocio y disfrute así como de las interacciones sociales y familiares de manera saludable:

*... tiene que llegar a seguir trabajando, unas veces en el hogar y otras veces en el mismo trabajo porque tenemos que planificar, tenemos que ver ciertas cosas*

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

*que no lo puedes hacer en el colegio porque en las instalaciones no hay como hacerlo, entonces termina haciéndolo en su hogar. (José, maestro)*

*... que estamos fuera del hogar 12 horas... todavía tenemos que dedicarle tiempo a nuestros hijos en el hogar, y dedicarle tiempo a nuestra familia, a nuestro esposo, a nuestros hijos porque tenemos que trabajar, que si no lo podemos hacer en hora normal, estamos hasta la 1, hasta las 2, hasta las 3 de la mañana, nos toca quedarnos hasta la madrugada... (Glenda, maestra)*

Resultan incuestionables las implicaciones negativas que una larga jornada de trabajo y una excesiva carga de trabajo tienen en el modo de vida de los docentes en general y en lo familiar en particular.

*... los hijos de los maestros están descuidados, porque como decían nos pasamos nosotros 12 horas, los papás llegan, lo normal, cuando los papás llegan a la casa (...), el drama psicológico sería de los hijos de los maestros... (García, maestro)*

*... cuando fue mi cumpleaños me regalaron un jarrito para que yo tenga en la institución, se habían ellos tomado una foto, estaba yo también ahí, y me habían puesto una leyenda, mami te necesitamos en casa. (Ángela, maestra)*

## **Discusión**

En este estudio hemos caracterizado los principales riesgos psicosociales y estresores encontrados en una muestra de profesores de educación primaria en Ecuador, así como las consecuencias de los mismos en su bienestar psicológico y social.

Nuestro estudio nos ha permitido conocer nuevos estresores y condiciones de trabajo como riesgo psicosocial. Ahora bien, si Blase (1982) los agrupaba en dos grupos de órdenes, nosotros hemos considerado más adecuado, de acuerdo con los datos recogidos, realizar una nueva clasificación en dos grupos: un primer conjunto de riesgos determinados por las demandas psicosociales que su profesión y rol les demandan, y que en muchos casos no son reconocidas; un segundo grupo de riesgos determinados por las demandas generadas por la propia actividad de la organización.

Entre las demandas psicosociales, hemos encontrado algunas de las que ya consideraba originalmente el modelo de Blase (1982) como es el caso de los conflictos de rol. Es evidente que los comportamientos vocacionales tienen efectos positivos en el desempeño organizacional y el compromiso de los trabajadores (Rawat&Nadavulakere, 2015; Stanley & Meyer, 2016). Sin embargo, un desbalance entre el esfuerzo que los profesores hacen para satisfacer las necesidades (educativas y extraeducativas) de sus estudiantes y las recompensas organizativas y familiares que perciben tienen efectos muy negativos no solo sobre la salud física y emocional de los docentes sino también a su desempeño docente y profesional (Firstater, Sigad, & Frankel, 2015; Kirkpatrick & Johnson, 2014).

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

Sin embargo, el proceso de desgaste y sus implicaciones no solo dependerían del exceso de compromiso, sino fundamentalmente del grado de rendimiento ineficaz que persibe el maestro al valorar la magnitud y duración de la discrepancia entre el esfuerzo y el resultado de ese esfuerzo.

Además, y tal como señalaba la teoría TP-M, si contextualizamos todas estas demandas en un entorno social caracterizado por altos niveles de violencia, se puede inferir que el trabajo docente deviene un trabajo emocionalmente intenso que puede generar desgaste a largo plazo. Este hecho, lógicamente tiene un impacto muy negativo en las actitudes de los educadores y en su comportamiento posterior hacia los estudiantes (Santos & Tin, 2016), lo que a su vez incide negativamente en el contexto de aprendizaje y el sistema educativo en general. Además, ante estos hechos, los profesores optan en muchos casos por evitar reportar hechos de violencia, silenciando e interiorizar tales sentimientos (Wilson et al., 2011).

Pero en los actuales contextos laborales, sociales y económicos, nuevos estresores han aparecido con respecto a la teoría TP-M.

En cuanto a las demandas organizacionales, los resultados encontrados en nuestro estudio reflejan un empeoramiento generalizado de las condiciones laborales. En este sentido, dichas condiciones de trabajo precarias en los países en desarrollo estarían en consonancia con los hallazgos de otros autores sobre la precarización de las relaciones laborales en muestras de profesores de Sudáfrica (Maphalala, 2014) y de otros países africanos (Chudgar et al., 2014).

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

También los nuevos procesos tecnológicos y los cambios organizacionales en el sistema educativo se han percibido como una nueva fuente de riesgo. Es obvio que las nuevas tecnologías, no presentes en las escuelas en la década de los 80, son ahora un nuevo riesgo y estresor con el que debemos contar e incorporar. Las demandas de nuevo y continuo aprendizaje, así como el miedo a desarrollar habilidades tecnológicas son algunos de los aspectos que señalan los maestros.

Asimismo, los liderazgos inadecuados deben ser tomados como potenciales estresores en los profesores. Junto con esto, el control y la supervisión excesivos devienen factores de riesgo psicosocial en sí mismos (Zhang & Bednall, 2016).

En cuanto a los resultados o consecuencias de este desbalance entre el esfuerzo desempeñado por los profesores y los resultados obtenidos, según el modelo de la teoría TP-M, creemos que estos deben ampliarse. Así, si originalmente Blase (1982) se centró solo en los procesos de estrés y burnout, nosotros hemos podido observar un mayor número de consecuencias.

En nuestro estudio, los maestros han relatado distintos problemas de salud física y psicológica tales como enfermedades cardiovasculares, problemas de sueño, coincidiendo con los hallazgos de Rosario, Fonseca, Nienhaus y da Costa (2016). Además, los docentes también expresaron que sufrían enfermedades de salud psicológica debido a la carga de trabajo y la frecuente exposición a experiencias negativas con estudiantes y padres, lo que coincide con los hallazgos de Bauer et al (2007), siendo más vulnerables aquellos maestros con recursos insuficientes para hacer frente a situaciones estresantes (Leung, Eah-Mak, Yu-Chui, Chiang, & Lee, 2009).

En cuanto a las emociones, descubrimos que aquellos maestros que experimentaban mayores niveles de agotamiento emocional debido a la presión de tiempo o a los plazos para realizar sus tareas eran más propensos a abandonar la profesión docente, tal y como describe el estudio de Skaalvik y Skaalvik (2011).

Pero junto con estas, debemos considerar otras consecuencias sociales, no contempladas originalmente por Blase (1982), tal como puede ser el caso de la afectación sobre el balance vida laboral-familiar que hemos encontrado en nuestro estudio y que coincidiría con los hallazgos de otros autores más recientes (Palmer, Rose, Sanders, & Randle, 2012).

#### *Implicaciones para la práctica*

El presente estudio supone numerosas implicaciones para las organizaciones y docentes. Por ello, es necesario llamar la atención sobre la necesidad de promover una cultura prevencionista para el desarrollo de organizaciones saludables (Jaimez y Bretones, 2011). Así, coincidimos con otros autores (Kortum, Leka & Cox, 2010) que exhortan a que los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo deben ser incluidos con urgencia en los marcos educativos y en las agendas políticas y de acción de todos los sectores y países.

El sistema educativo y las reformas organizacionales deberían promover medidas que generen confianza (Mealy, Stephan, Mhaka-Mutepfa, & Alvarado-Sanchez, 2015; Van Maele & Van Houtte, 2015), incluyendo la participación e incorporación de las

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

opiniones y percepciones de los maestros en los procesos de planificación e implementación de las nuevas políticas educativas.

En este sentido, es fundamental que las agencias del gobierno fomenten acciones organizacionales adecuadas. Las universidades y, concretamente, las facultades de Educación deberían desempeñar un papel esencial a la hora de ajustar el perfil profesional de los futuros docentes a los contextos sociales específicos en los que van a desarrollar su actividad profesional. También deberían acotar adecuadamente las responsabilidades laborales y personales que los profesores deben realizar en el desempeño de su trabajo.

Algunas posibles estrategias pueden pasar por la realización de talleres inspiracionales o la adquisición de habilidades de afrontamiento para hacer frente a los estresores ambientales a los que se enfrenta el profesor. Por lo tanto, es necesario formar a los docentes con el fin de capacitarlos a la hora de enfrentarse a las continuas demandas organizacionales y sociales a las que están constantemente sometidos. Es imprescindible que los maestros conozcan estos nuevos riesgos asociados a los nuevos ambientes de trabajo y desarrollen habilidades de afrontamiento y apoyo mutuo (Wolgast& Fischer, 2017).

## **Conclusión**

En resumen, el presente estudio nos ha permitido comprobar la vigencia de la teoría TP-M. Así, aunque la explicación del burnout y estrés en profesores como un proceso de desbalance entre esfuerzo (consecuencia de las percepciones de éstos sobre las necesidades de sus estudiantes) y las recompensas recibidas sigue vigente, este estudio

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

nos ha permitido actualizar los estresores vigentes en la actualidad y que afectarían a dicho desbalance.

Consideramos que es necesaria más investigación y debate respecto a estas nuevas condiciones de trabajo en el contexto de la educación, sus consecuencias, y el establecimiento de ciertos límites. Es evidente que vivimos en un mundo globalizado en el que las prácticas organizacionales se están generalizando a todos los sectores. Sin embargo, el sector educativo tiene gran trascendencia debido al papel que ejerce en el desarrollo de futuros ciudadanos. Las demandas educativas así como las condiciones en las que los profesores llevan a cabo su trabajo son de vital importancia si tenemos en cuenta la trascendencia que la educación tiene para la sociedad.

Nuestros resultados confirman algunos de los riesgos psicosociales descritos en la literatura, aunque con algunas particularidades concretas como las situaciones de violencia o las demandas sociales que los docentes experimentan en sus lugares de trabajo.

Finalmente, somos conscientes de las limitaciones del presente estudio. La metodología cualitativa nos ha permitido descubrir los principales riesgos asociados a las condiciones de trabajo de estos profesores. Sin embargo, aunque hemos intentado recabar información a partir de un amplio grupo de profesores de distintas escuelas, sería aconsejable desarrollar más estudios en otros contextos y culturas que nos permitirían en el futuro hacer una comparación con los resultados obtenidos en nuestro estudio.

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

## Referencias

- Akin, U., Aydin, I., Erdoğlan, Ç., Demirkasimoğlu, N., 2014. Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *Australian Educational Researcher*, 41(2), 155–169.
- Al-fudail, M., Mellar, H., 2008. Investigating teacher stress when using technology. *Computer & Education*, 51, 1103–1110.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., Rinker, T. W., 2014. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., Persson, R., 2016. Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 823.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wirsching, M., 2006. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 199–204.
- Bauer, J. et al., 2007. Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 80 (5), 442–449.
- Betoret, F.D., 2006. Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology* 26 (4), 519–539.
- Blase, J.J., 1982. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly* 18 (4), 93–103.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., Lane, K. L., 2014. Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711.
- Bullough, R. V., Hall-Kenyon, K. M., MacKay, K. L., Marshall, E. E., 2014. Head start and the intensification of teaching in early childhood education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 55–63.
- Carlotto, M., Gonçalves, S., 2015. Prevalence and risk factors of common mental disorders among teachers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 201–206.
- Chudgar, A., Chandra, M., Razzaque, A., 2015. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and*

- Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.
- Teacher Education*, 37(2014), 150–161.
- Cox, T., Griffiths, A., 2005. Monitoring the changing organization of work: Acommentary. *Sozial-und Präventivmedizin* 47, 354–355.
- Diehl, L., Carlotto, M. S., 2014. Knowledge of Teachers About the Burnout Syndrome: Process , Risk Factors and Consequences. *Psicologia Em Estudo*, 741–752.
- Van Dijk, T.A., 1985. Semanticdiscourseanalysis. In: In: van Dijk, T. (Ed.), *Handbookof discourse analysis Vol. 2*, Academic Press, London, pp. 103–136.
- Ervasti, J. et al., 2012. School environment as predictor of teacher sick leave : data-linked prospective cohort study. *BMC Public Health*, 12 (1). 770–779.
- Firstater, E., Sigad, L. I., Frankel, T., 2015. The Experiences of Israeli Early Childhood Educators Working With Children of Ethiopian Background. *SAGE Open*, 5(3).
- Geving, A. M., 2007. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624–640.
- Gomez-Gutierrez, M. M., Bernaldo-de-Quiros, M., Piccini, A. T., Cerdeira, J. C., 2014. Posttraumatic Stress Symptomatology in Pre-Hospital Emergency Care Professionals Assaulted by Patients and/or Relatives: Importance of Severity and Experience of the Aggression. *J Interpers Violence*, 31 (2), 339-354
- Helms-Lorenz, M., Maulana, R., 2016. Influencing the psychological well-being of beginningteachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, jobtension and job discontent. *Educational Psychology* 36 (3), 1–26.
- Ilies, R., Huth, M., Ryan, A. M., Dimotakis, N., 2015. Explaining the Links Between Workload, Distress, and Work–Family Conflict Among School Employees: Physical, Cognitive, and Emotional Fatigue. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1136–1149.
- International Labour Organisation, 1986. *Psychosocial factors at work: Recognitionand control*. ILO, Geneve.
- Jaimez, M. J. y Bretones, F. D. (2011). Towards a healthy organisation model: the relevance of empowerment. *Is-Guc, The Journal of Industrial Relations & Human Resource*, 13(3), 7-26.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., Kim, N. H., 2015. The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 95, 114–122.
- Kidger, J. et al., 2016. Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of*

- Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.
- Affective Disorders*, 192, 76–82.
- Kiefer, T., Barclay, L. J., 2012. Understanding the mediating role of toxic emotional experiences in the relationship between negative emotions and adverse outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(4), 600–625.
- Kirkpatrick, C. L., Johnson, S. M., (2014) Ensuring the ongoing engagement of second-stage teachers. *Journal of Educational Change*, 15(3), 231–252.
- Kokkinos, C.M., 2007. Job stressors, personality and burnout in primary schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology* 77 (1), 229–243.
- Kortum, E., Leka, S., Cox, T. O. M., 2010. Psychosocial risks and work-related stress in developing countries: impact, priorities, barriers and solutions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 23(3), 225–238.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., Sevilla-Dedieu, C., 2007. Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1177–1192.
- Leka, S., Cox, T., 2008. The European framework for psychosocial risk management:PRIMA-EF. Institute for Work, Health and Organisations, Nottingham.
- Leung, S.S., WahMak, Y., Yu Chui, Y., Chiang, V.C., Lee, A.C., 2009. Occupational stress, mental health status and stress management behaviors among secondary school teachers in Hong Kong. *Health Education Journal* 68 (4), 328–343.
- Lim, S., Eo, S., 2014. The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138–147.
- Lindblom, K. M., Linton, S. J., Fedeli, C., Bryngelsson, I.-L., 2006. Burnout in the working population: relations to psychosocial work factors. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13(1), 51–59.
- Maphalala, M. C., 2014. The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77–88.
- Maslach, C., Jackson, S.E., 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior* 2 (2), 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 397–422.
- Mauno, S., Kinnunen, U., Pyykko, M., 2005. Does work-family conflict mediate the

Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.

relationship between work-family culture and self-reported distress? Evidence from five Finnish organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 509–530.

Mazur, P.J., Lynch, M.D., 1989. Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* 5 (4), 337–353.

Mealy, M., Stephan, W. G., Mhaka-Mutepfa, M., & Alvarado-Sanchez, L. (2015). Interpersonal Trust in Ecuador, the United States, and Zimbabwe. *Cross-Cultural Research*, 49(4), 393–421.

Montgomery, C., Rupp, A.A., 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education* 28 (3), 458–486.

Nagai, M., Tsuchiya, K. J., Touloupoulou, T., Takei, N., 2007. Poor mental health associated with job dissatisfaction among school teachers in Japan. *Journal of Occupational Health*, 49(6), 515–522.

Palmer, M., Rose, D., Sanders, M., Randle, F., 2012. Conflict between work and family among New Zealand teachers with dependent children. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 1049–1058.

Peltzer, K., Shisana, O., Zuma, K., Wyk, B. Van, Zungu-Dirwayi, N., 2009. Job stress, job satisfaction and stress-related illnesses among South African educators. *Stress and Health*, 25(7), 247–257.

Rawat, A., Nadavulakere, S., 2014. Examining the Outcomes of Having a Calling: Does Context Matter? *Journal of Business and Psychology*, 30(3), 499–512.

Richter, A., Näswall, K., Lindfors, P., Sverke, M., 2015. Job insecurity and work-family conflict in teachers in Sweden: Examining their relations with longitudinal cross-lagged modeling. *PsyCh Journal*, 4(2), 98–111.

Rosário, S., Fonseca, J.A., Nienhaus, A., da Costa, J.T., 2016. Standardized assessment of psychosocial factors and their influence on medically confirmed health outcomes in workers: A systematic review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology* 11 (1), 19.

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., Smees, R., 2007. Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal* 33 (5), 681–701.

- Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.
- Santos, A., Tin, J. J., 2016. The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia, *British Journal of Guidance & Counselling* <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1245410>, advance online publication.
- Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez-Muñoz, A., Nielsen, K., 2015. The thin line between work and home: The spillover and crossover of daily conflicts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 1–18. <http://doi.org/10.1111/joop.12075>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029–1038.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., 2016. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, (August), 1785–1799.
- Somech, A., 2015. The cost of going the extra mile : the relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching*, 22 (4), 426-447. .
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Stanley, D.J., Meyer, J.P., 2016. Employee commitment and performance. In: Meyer, J.P. (Ed.), *Handbook of employee commitment*. Edward Elgar, Cheltenham, UK, pp. 208–221.
- Staufenbiel, T., König, C., 2010. A model for the effects of job insecurity on performance, turnover intention and absenteeism. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 101–117.
- Sverke, M., Hellgren, J., Näswall, K., 2002. No security: a meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242–264.
- Swider, B.W., Zimmerman, R.D., 2010. Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior* 76(3), 487–506.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Vanroelen, C., 2014. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109.

- Alvarado, L. E. y Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242.
- Van Maele, D., Van Houtte, M., 2015. Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Academic Administration*, 53(1), 93–115.
- Voisin, D. R., Berringer, K. R., 2014. Interventions Targeting Exposure to Community Violence Sequelae Among Youth: A Commentary. *Clinical Social Work Journal*, 43(1), 98–108.
- Wang, Y. et al., 2014. Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 88(5), 589–597.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., Lyon, D. R., 2011. Violence against teachers: prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353–2371.
- Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education* 20 (1), 97–114.
- World Health Organization, 2010. WHO healthy workplace framework. WHO, Geneva.
- Wróbel, M., 2013. Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(545), 1–12.
- Yao, X. et al., 2015. How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12505–12517.
- Zhang, Y., Bednall, T.C., 2016. Antecedents of abusive supervision: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics* 139 (3), 455–471.