

El estrés laboral del profesorado de educación física: un estudio cualitativo

Job stress in physical education teachers: a qualitative study

Javier Fraile-García, Carlos M^a. Tejero-González, M^a. Ángeles López-Rodríguez

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y de Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España.

CORRESPONDENCIA:

Javier Fraile-García
javier.fraile@uam.es

Recepción: febrero 2017 • Aceptación: marzo 2018

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar la percepción que tiene el profesorado de Educación Física (en adelante EF) sobre los posibles desencadenantes de estrés laboral en su vida profesional. El estudio siguió un diseño cualitativo mediante entrevistas semi-estructuradas con un proceso de pilotaje previo. Los participantes fueron 12 profesores de EF seleccionados incidentalmente mediante criterios de inclusión por sexo (mujeres y hombres), etapa (primaria y secundaria) y experiencia profesional (entre tres y 30 años). Para llevar a cabo el análisis de contenido de las entrevistas se creó un sistema de 29 categorías organizadas en tres dimensiones en virtud del origen de los estresores: *administración educativa*, *centro escolar* y *aula de clase*. Todas las entrevistas fueron analizadas por al menos dos investigadores. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la universidad a la que pertenece el equipo investigador. Los resultados detallan y diferencian cuatro tipos de estresores en función de su prevalencia: alta, media, baja y ninguna. Igualmente, los estresores son discutidos y ejemplificados mediante testimonios que ayudan a comprender la percepción de los docentes de EF a propósito de su estrés laboral. Se concluye que el contexto *aula de clase* es el que genera más desencadenantes de estrés. Estos hallazgos apuntan a que el profesorado de EF está expuesto a estresores laborales específicos de su desempeño profesional.

Palabras claves: estrés laboral, educación física, profesorado, análisis cualitativo.

Abstract

The aim of this study was to analyze the perception of Physical Education (here in after PE) teachers about potential triggers of job stress in their professional life. The study was based upon a qualitative design carried out through semi-structured interviews subject to a prior piloting process. 12 PE teachers, who were incidentally selected based on an inclusion criteria by gender (women and men), stage (primary and secondary) and work experience (three to 30 years), participated in the present study. To carry out the content analysis of the interviews, a 29-category-system was created, organized in three dimensions divided by source of the stressors: *educational administration*, *school center* and *classroom*. All interviews were analyzed by at least two investigators. The study was approved by the ethics committee of the research team's university. The results detail and differentiate four types of stressors according to their prevalence: high, medium, low and none. These findings are discussed and exemplified through testimonies that help understand the perception of physical education teachers about their job stress. Likewise, it is concluded that the *classroom* context is the one that generates the most stress triggers. Finally, these findings suggest that PE teachers are exposed to specific job stressors during their professional performance.

Key words: job stress, physical education, teachers, qualitative analysis.

Introducción

El estrés laboral se considera un factor de riesgo que amenaza tanto la salud como el rendimiento profesional de los trabajadores (Kivimäki & Kawachi, 2015), incrementándose su intensidad en las profesiones caracterizadas como asistenciales, de servicio o ayuda (Dollard, Dormann, Boyd, Winefield, & Winefield, 2003). Concretamente, la enseñanza preuniversitaria se encuentra entre los diez oficios más estresantes (Salazar, 2015), lo que conlleva distintas consecuencias, entre otras: peor calidad en la enseñanza, absentismo por baja laboral, escaso compromiso hacia el trabajo e incluso abandono o retiro prematuro de la profesión (Maslach & Leiter, 2005). Asimismo, el estrés laboral docente es un fenómeno de carácter global (Chang, 2009).

Como señala Kyriacou (2003, p. 18), el estrés docente se caracteriza por “emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo que resultan de algún aspecto del trabajo docente”. En la misma línea, Pinto y Gaspar (2016) plantean que dicho estrés es un estado psicosomático de tensión negativa y desagradable desencadenado por situaciones del contexto laboral que son percibidas como incómodas, no adecuadas o amenazantes, pudiendo desembocar en un excesivo estrés laboral crónico o síndrome de burnout. De forma paralela, el *modelo de demandas y recursos laborales y personales*, permite “comprender, explicar y pronosticar el malestar de los empleados y su rendimiento laboral” (Bakker & Demerouti, 2013, p. 108), distinguiendo dos tipos de factores causales de estrés laboral. Los primeros, de naturaleza exógena, están referidos a las condiciones laborales; por ejemplo: recursos y espacios, horarios de trabajo, higiene y seguridad, etc. Y los segundos, de naturaleza endógena, aluden a las características particulares del trabajador; por ejemplo: sexo, edad, experiencia profesional, rasgos de personalidad, etc.

No obstante, a pesar de la proliferación de estudios sobre el estrés del profesorado en diferentes contextos académicos (Gupta, 2016), todavía son incipientes los estudios monográficos por asignaturas escolares, especialmente en el caso de la materia de EF, siendo una asignatura con una idiosincrasia singular: constante movimiento del alumnado en clase, necesidad de infraestructuras y materiales específicos, estatus socioacadémico secundario de la materia, etc.; a la vez que es una asignatura caracterizada por unas condiciones ergonómicas y psicosociales particulares para sus docentes: ambiente ruidoso, contrastes térmicos, postura de bipedestación, manipulación de cargas pesadas,

etc. (Makela & Hivernsalo, 2015; Latorre, Herrador, Mora, & Zagalaz, 2004). En este sentido, estudios como los de Abbasnejad, Farahani, y Nakhaei (2013a y 2013b) o Brudnik (2010) reflejan mayores niveles de estrés en el trabajo para los profesionales de la EF en comparación con el resto de los compañeros de las demás asignaturas del currículo escolar. Así pues, cabe postular que este colectivo profesional se enfrenta a fuentes de estrés adicionales y específicas durante el desempeño laboral de su materia (Richards, Levesque, Templin, & Blankenship, 2014; Kroupis et al. 2017).

De hecho, las investigaciones llevadas a cabo sobre estrés laboral en profesorado de EF han identificado diversos desencadenantes o causas de estrés. Entre otros: limitaciones en los recursos espaciales y materiales, seguridad y responsabilidad hacia el alumnado, clases muy numerosas, baja posición académica de la materia, indisciplina y desmotivación en los estudiantes, falta de tiempo para las sesiones de clase, sobrecarga física y de trabajo, excesivo ruido y cambios bruscos de temperatura, burocracia excesiva, inadecuada remuneración salarial, presiones y falta de apoyos por parte de la comunidad educativa y escasez de oportunidades para la promoción profesional (Alay & Kocak, 1999; Al-Mohannadi & Capel, 2007; Kovac, Leskosek, Hadzic, & Jurak, 2013; Lee, 2004; Shirotriya & Quraishi, 2015; Stockus & Adaskeviciene, 2013). Sin embargo, los resultados aportados por las distintas investigaciones no siempre son coincidentes.

Por ejemplo, en un estudio realizado por Brudnik (2011) con profesorado de EF polaco, se encontró un patrón distinto de estrés en función del sexo del docente. Las mujeres declararon como principales fuentes de estrés aquellos desencadenantes relacionados con la conducta de su alumnado: indisciplina, agresiones, interrupción, etc. En cambio, para los hombres estaban relacionadas con el estado de las instalaciones deportivas y el trato hacia las familias. Estos hallazgos coinciden con Fejgin, Talmor y Erlich (2005), revelando el sexo como la única variable demográfica que influyó en el desgaste profesional del profesorado de EF israelí, especialmente, en los varones con mayores niveles de estrés por el trabajo.

Por el contrario, Carraro, Scarpa, Gobbi, Bertollo y Robazza (2010), Kumari (2016) o Valério, Amorim y Moser (2009), con profesorado italiano, hindú y brasileño respectivamente, encontraron mayores niveles de estrés laboral para las mujeres frente a los varones. Sin embargo, Green, Johnson, y Campbell (1991), en Estados Unidos, Lee (2004), en Corea del Sur, o Smith y Leng (2003), en Singapur, no revelaron ninguna relación entre el estrés laboral percibido por este profesorado y el sexo del participante consultado. Como se

advierte, no existe un consenso concluyente entre las investigaciones que relacionan estrés laboral en EF y sexo del docente.

De igual manera, los resultados en función de la etapa educativa tampoco son concluyentes. De acuerdo con Tsigilis, Zournatzi, y Koustelios (2011), quienes compararon el profesorado de EF de Educación Primaria con el de Secundaria en Grecia, existen mayores niveles de estrés y desgaste profesional en Primaria. O bien, Fejgin, Ephraty y Ben-Sira (1995), en un estudio comparativo entre ambos tipos de profesionales en Israel, hallaron como principal diferencia la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, siendo ésta la preocupación más estresante para el profesorado de Educación Secundaria. De nuevo, Green, Johnson, y Campbell (1991), Lee (2004) o Smith y Leng (2003), tampoco encontraron ningún tipo de relación entre el estrés declarado por este profesorado y el ejercicio profesional en su etapa educativa.

Con estos antecedentes, a juicio de los autores de este trabajo, procede investigar cómo percibe el profesorado de la materia de EF el estrés laboral, identificando los posibles desencadenantes o causas de estrés de su vida profesional, y más aún en un contexto socio-histórico como es el sistema educativo español afectado recientemente por una profunda crisis económica, ya que como afirman García y Cabanillas (2016, p. 99): “el propio sistema educativo y, sobre todo, el profesorado, están viviendo su crisis económica particular”. En este sentido, como señalan Bernal y Lorenzo (2013), se han producido recortes presupuestarios por parte de las administraciones educativas para el gasto e inversión en la enseñanza pública con los consiguientes cambios significativos en las condiciones laborales, entre otros: reducción de los salarios, aumento de la ratio, incremento de la jornada laboral, mínima tasa de reposición de personal, disminución del presupuesto en los centros de trabajo, desaparición de planes y programas formativos. A lo que hay que sumar, como denuncia López et al. (2005, p. 11), un marco socio-académico donde “la presunta igualdad curricular (de la EF) que marca la ley continúa sin estar presente en la mentalidad de gran parte del profesorado, del alumnado y sus familias, así como de los responsables políticos”. Un estatus marginal descrito por Gambau (2015) cuando analiza la actual problemática de la EF escolar en España. En definitiva, una situación que está siendo valorada de manera muy preocupante y perjudicial por el profesorado de EF (Albarracín, Moreno, & Beltrán, 2014), lo que podría suponer un aumento del estrés en el trabajo para estos profesionales, con repercusiones negativas en su rendimiento y, por ende, en la calidad educativa de la materia de EF.

En virtud de estos antecedentes, el objetivo del presente estudio fue analizar la percepción que tiene el profesorado de EF sobre los posibles desencadenantes de estrés laboral asociados a su profesión.

Método

Diseño

El estudio siguió un diseño cualitativo mediante entrevistas bajo un paradigma de investigación interpretativo, sustentada en un sistema analítico de categorías (Blasco y Pérez, 2007).

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante *muestreo incidental*. Se utilizaron los siguientes *criterios de inclusión* (Heinemann, 2003): (1) profesorado de EF en activo, (2) que trabajaran en un centro público y (3) que impartieran EF en la enseñanza obligatoria (ya fuera en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria). Como estrategias de captación se emplearon los procedimientos denominados *vagabundeo* (Browne, 2005) y *bola de nieve* (Goetz & Lecompte, 1988). El número total de participantes, 12 profesores de EF de la Comunidad Autónoma de Madrid (seis entrevistados de Primaria y seis entrevistados de Secundaria), mostraron una caracterización equilibrada y heterogénea con un reclutamiento de casos adecuado y suficiente para este tipo de investigación interpretativa (Guetterman, 2015). Concretamente, los participantes fueron cinco mujeres (media de edad de 44,20 ± 9,73 años) y siete hombres (media de edad de 47,71 ± 10,01 años) con edades comprendidas entre los 33 y los 59 años. Igualmente, presentaron un rango de experiencia profesional como docentes entre tres y 30 años (mujeres una media de 20,60 ± 9,98 años y hombres una media de 19,28 ± 11,82 años).

Variables de la investigación

Se analizaron cuatro variables de naturaleza sociodemográfica: (a) *sexo*, mujer u hombre; (b) *edad cronológica*, años de vida; (c) *experiencia profesional*, cantidad de años trabajados como docente en EF; y (d) *etapa educativa*, impartir enseñanza en Educación Primaria (de 1º a 6º curso) o en Educación Secundaria Obligatoria (de 1º a 4º curso). Además, se analizó la variable *estrés laboral*, definido como un estado de malestar, tensión o desgaste como consecuencia de algún aspecto de la vida profesional que se percibe como incómodo, no

Tabla 1. Sistema de categorías (contextos, códigos y categorías)

CONTEXTOS					
Administración		Centro		Aula	
Código	Categoría	Código	Categoría	Código	Categoría
ISG	Insuficiencia Sesiones Grupo	IFA	Interacción Familias Alumnado	CPF	Carga Psicofísica
RG	Ratio Grupo	DIE	Dotación, Infraestructuras y Equipamiento	CD	Conductas Disruptivas
FR	Formación y Reciclaje	IOC	Interacción Otros Compañeros	DA	Demanda Ambiental
CC	Consideración Curricular	ISC	Interacción Supervisores Centro	RA	Riesgos y Accidentes
SA	Situación Administrativa	SAD	Sobrecarga Ajena Disciplina	DVA	Diversidad Alumnado
SHS	Sobrecarga Horaria Semanal	ICA	Interacción Compañeros Asignatura	AD	Apatía y Desinterés
TIA	Tratamiento Inspección Administración	AR	Ambigüedad de Rol	DD	Desconocimiento Disciplinar
LC	Legislación Curricular	RIP	Reconocimiento Implicación Personal	IRA	Irresponsabilidad Alumnado
TB	Tareas Burocráticas	CR	Conflicto de Rol	INA	Inmadurez Alumnado
DP	Desarrollo Profesional			IN	Indumentaria

adecuado o incluso amenazante. Es decir, fuentes, estresores o desencadenantes originados por situaciones o circunstancias laborales que provocan dicho estado en los trabajadores (Tabla 1).

Instrumentos

Los participantes fueron entrevistados mediante una entrevista semi-estructurada caracterizada por un guion previo con preguntas flexibles en orden, contenido y formulación (Merlinsky, 2006). Para su preparación, en pos de verificar su calidad y pertinencia (Flick, 2004), la batería de preguntas fue sometida a un proceso de pilotaje en tres ocasiones. Al respecto, el equipo investigador constató mediante el análisis de contenido en las entrevistas de prueba, la idoneidad del instrumento como resultado de la adecuada comprensión de las consignas y la factibilidad de las cuestiones por su correcta recolección en la información recabada. De hecho, todos los participantes del pilotaje expresaron su conformidad y satisfacción con el desarrollo de las entrevistas, valorando muy positivamente el contenido, la estructura y la duración de las mismas. De esta manera, se confeccionó un guion de entrevista semi-estructurada (Figura 1) cuyo propósito fue explorar las posibles situaciones o circunstancias que pudieran haber generado malestar, tensión o desgaste, es decir, estrés laboral en el profesorado entrevistado en torno a tres contextos o dimensiones vinculados al desarrollo profesional: (a) *Administración Educativa*, (b) *Centro Educativo* y (c) *Aula de Clase*.

Saludos y agradecimiento...

Cuerpo de la entrevista:

A continuación, vamos a comenzar con el cuerpo de la entrevista:

- * ¿Qué situaciones o circunstancias te han llegado a generar malestar, tensión o desgaste (de tipo psíquico, físico o emocional) impartiendo tus clases de Educación Física?
- * ¿Qué situaciones o circunstancias te han llegado a generar malestar, tensión o desgaste (de tipo psíquico, físico o emocional) en tu centro de trabajo y/o comunidad educativa (administración, superiores, familia, compañeros, alumnado, etc.) como profesor/a de Educación Física?

Cierre de la entrevista:

- * Antes de finalizar la entrevista, ¿Te gustaría aportar algún tipo de información que a tu juicio sea relevante sobre el malestar, la tensión o el desgaste laboral del profesorado de Educación Física, sea lo que sea? Puedes expresarte con total libertad y confianza.

Figura 1. Guion de entrevista semi-estructurada.

Consideraciones éticas

El presente estudio fue aprobado por el comité de ética de la universidad a la que pertenece el equipo investigador. Además, antes de realizar las entrevistas, se explicó a los entrevistados la finalidad de la investigación y las condiciones confidenciales de participación, firmando por su parte un consentimiento informado.

Procedimiento

Una vez acordado con el entrevistador una fecha y un lugar de encuentro tranquilo y libre de interrupciones donde realizar la entrevista, se procedió a registrarlas en audio a través de dispositivo móvil mediante un micrófono ultra-compacto (iPhone 6c-IRig MIC Cast). Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma persona y solamente se programó una entrevista por día con el objeto de evitar el cansancio del entrevistador. Siguiendo a Flick (2014) de cara a favorecer la credibilidad de los hallazgos y el compromiso ético, se estableció una entrevista auto-correctora, devolviendo la transcripción a los participantes para añadir, modificar o aclarar sus declaraciones. El rango de duración de las entrevistas de este estudio se situó entre 34 y 59 minutos, con una duración promedio de 45 minutos.

Análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de contenido de las entrevistas se creó un sistema de categorías cuya primera versión se articuló a partir de tres influencias: (1) una exhaustiva revisión bibliográfica, (2) el bagaje profesional de los autores de este estudio en EF escolar y (3) el discurso de los informantes, especialmente de las entrevistas piloto. En este sentido, el sistema de categorías definitivo se alcanzó mediante consenso y triangulación de tres analistas (Vallejo & Finol, 2009), quienes procedieron con razonamiento deductivo, generando categorías soportadas teóricamente, e inductivo, con categorías emergentes en base al contenido de las entrevistas (Coffey & Atkinson, 2005). Además, el sistema de categorías se organizó de acuerdo a la dimensión contextual u origen de los estresores laborales (Doménech & Gómez, 2010): (a) *Administración Educativa*, el más distanciado a nivel macro-sistémico; (b) *Centro Educativo*, el nivel meso-sistémico sobre aspectos del centro de trabajo; y (c) *Aula*, lo más cercano a nivel micro-sistémico, impartiendo sesiones de EF. Así pues, se presenta en Tabla 1 el producto de dicho proceso, siguiendo la estructura anteriormente mencionada de contextos (dimensiones de origen de los estresores), códigos (nomenclaturas o etiquetas de clasificación) y categorías (desencadenantes de estrés laboral).

Con ayuda del software *Express Scribe*[®], se realizó una transcripción completa literaria (Farías & Montero, 2005). Siguiendo a Kvale (2011), la tarea de entrevistar y el proceso de transcripción se llevaron a cabo por la misma persona, en este caso el investigador principal, con el fin de garantizar la calidad de la trans-

cripción. Transformados los datos verbales en datos textuales, estos se sometieron al análisis de contenido, lo que permitió convertir palabras, frases u oraciones aportadas por los informantes en categorías temáticas que permitieron clasificar, tabular e interpretar su significado de acuerdo al contexto pronunciado (Denzin & Lincoln, 2013; Hsieh & Shannon, 2005).

En relación con el análisis de contenido de las entrevistas y su categorización, tomando como referencia a Gibbs (2012), se aplicaron cuatro fases: (1) fase preliminar, o de lectura reiterada de las transcripciones con visión global; (2) fase de segmentación, o de selección de fragmentos de texto significativos o citas como unidades para analizar; (3) fase de codificación, o de asignación de una misma etiqueta o código a las unidades de análisis con igual concepto, y (4) fase de categorización, o de agrupación de las unidades de análisis codificadas mediante un sistema de categorización analítico. En este sentido, la codificación y categorización se desarrolló por *método comparativo constante* (Strauss & Corbin, 2002), contrastando diferencias y similitudes entre los testimonios aportados con el propósito de identificar sucesos y fenómenos a modo de patrones temáticos reiterados. Para ello se planteó una estrategia de trabajo por *análisis mancomunado* (Delgado & Del Villar, 1994), basándose en una revisión por pares de analistas, y supervisada, especialmente en caso de divergencias, por un tercer analista (Shenton, 2004). De esta forma dos investigadores-analistas realizaron individualmente las labores de codificación y categorización para posteriormente poner en común el resultado de su análisis. Mientras que el tercer componente del equipo investigador revisaba el trabajo de ambos hasta llegar a una producción consensuada. Así pues, durante la codificación y categorización mancomunada participaron tres investigadores distintos, los autores del presente artículo, que utilizaron el pilotaje durante las entrevistas de prueba como entrenamiento previo con el propósito de perfeccionar sus habilidades en el análisis de contenido. Por lo tanto, la verificación inter-analista por parte del equipo investigador se articuló a través del conocimiento teórico y experiencia profesional de sus miembros en el ámbito pedagógico e investigador de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Finalmente, en aras de facilitar el análisis de la información de una manera exhaustiva y comprensiva, para presentar los resultados del estudio se llevó a cabo una *contabilización* (Belzunegui, Brunet, & Pastor, 2012; Zapatero, González, & Campos, 2018) de frecuencias y porcentajes sobre los testimonios o declaraciones de las entrevistas codificadas en cada una de las categorías de análisis. Asimismo, se analizaron detalladamente

Tabla 2. Prevalencia de desencadenantes de estrés

		Sexo		Etapa		Muestra 100% N = 12
		Hombres 58,3% N = 7	Mujeres 41,7% N = 5	Primaria 50% N = 6	Secundaria 50% N = 6	
ADMINISTRACIÓN	ISG	4,49 (17)	2,80 (10)	4,49 (17)	2,80 (10)	7,29 (27)
	RG	2,97 (11)	2,43 (9)	0,81 (3)	4,59 (17)	5,40 (20)
	FR	1,62 (6)	1,62 (6)	1,62 (6)	1,62 (6)	3,24 (12)
	CC	1,08 (4)	1,35 (5)	1,35 (5)	1,08 (4)	2,43 (9)
	SA	0,54 (2)	1,62 (6)	0,54 (2)	1,62 (6)	2,16 (8)
	SHS	1,62 (6)	0,27 (1)	0,27 (1)	1,62 (6)	1,89 (7)
	TIA	0,54 (2)	1,35 (5)	0,54 (2)	1,35 (5)	1,89 (7)
	LC	0,54 (2)	1,08 (4)	1,08 (4)	0,54 (2)	1,62 (6)
	TB	1,08 (4)	0,54 (2)	0,54 (2)	1,08 (4)	1,62 (6)
	DP	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Total	14,48 (54)	13,08 (48)	11,24 (42)	16,32 (60)	27,56 (102)
CENTRO	IFA	5,40 (20)	3,78 (14)	6,21 (23)	2,97 (11)	9,18 (34)
	DIE	2,97 (11)	4,05 (15)	4,05 (15)	2,97 (11)	7,02 (26)
	IOC	3,78 (14)	1,89 (7)	3,24 (12)	2,43 (9)	5,67 (21)
	ISC	2,97 (11)	0,81 (3)	1,35 (5)	2,43 (9)	3,78 (14)
	SAD	2,43 (9)	0,81 (3)	1,08 (4)	2,16 (8)	3,24 (12)
	ICA	1,89 (7)	0 (0)	1,35 (5)	0,54 (2)	1,89 (7)
	AR	0,27 (1)	0,54 (2)	0,54 (2)	0,27 (1)	0,81 (3)
	RIP	0,27 (1)	0 (0)	0 (0)	0,27 (1)	0,27 (1)
	CR	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Total	19,98 (74)	11,91 (44)	17,82 (66)	14,07 (52)	31,89 (118)
AULA	CPF	3,78 (14)	5,31 (19)	4,86 (18)	4,05 (15)	8,91 (33)
	CD	4,86 (18)	2,16 (8)	3,24 (12)	3,78 (14)	7,02 (26)
	DA	2,97 (11)	3,78 (14)	3,51 (13)	3,24 (12)	6,75 (25)
	RA	3,95 (15)	2,80 (10)	3,78 (14)	2,97 (11)	6,75 (25)
	DVA	3,24 (12)	2,16 (8)	1,89 (7)	3,51 (13)	5,40 (20)
	AD	1,40 (5)	1,40 (5)	0,81 (3)	1,89 (7)	2,80 (10)
	DD	0 (0)	1,08 (4)	0,54 (2)	0,54 (2)	1,08 (4)
	IRA	0,81 (3)	0,27 (1)	0,54 (2)	0,54 (2)	1,08 (4)
	INA	0,81 (3)	0 (0)	0,27 (1)	0,54 (2)	0,81 (3)
	IN	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Total	21,82 (81)	18,72 (69)	19,44 (72)	21,10 (78)	40,54 (150)
TOTAL	56,48% (209)	43,52% (161)	51,35% (190)	48,67% (180)	100% (370)	

En el interior de las celdas: porcentaje (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

aquellas categorías con mayor prevalencia, pues a juicio de los autores se trataba de la información más relevante desde una perspectiva tanto de investigación básica como de investigación aplicada. Los análisis fueron llevados a cabo con ayuda del software *Atlas.ti. v.7.0*.

Resultados

Como se muestra en Tabla 2, del análisis de contenido, de las doce entrevistas emergieron un total de 370 alusiones a desencadenantes de estrés. Pese a que el porcentaje de categorías establecidas teóricamente para los

tres contextos era muy similar: diez categorías para el contexto administración, nueve para el contexto centro y diez para el contexto aula, se observó que el contexto con mayor prevalencia de desencadenantes de estrés fue el *Aula* (40,54%), seguido del contexto *Centro* (31,89%) y finalmente el contexto *Administración* (27,56%).

Así pues, en función de su prevalencia e independientemente del contexto de pertenencia, se distinguen cuatro grupos de categorías. El primer grupo queda configurado por aquellos desencadenantes de estrés que pueden considerarse de alta prevalencia, donde cada uno de ellos fue aludido 20 veces o más, lo que en términos de porcentaje significa que cada

una de estas categorías representa por ella misma al menos el 5% del total de desencadenantes. El segundo grupo lo forman las categorías de prevalencia media, que fueron aludidas entre 10 y 19 veces. El tercer grupo lo integran las categorías de baja prevalencia, que a efectos prácticos fueron aludidas entre una y nueve veces. Y el cuarto grupo lo forman las categorías de nulo efecto o prevalencia, que no fueron aludidas en ninguna ocasión.

A continuación, se citan los desencadenantes del primer grupo (más de 20 alusiones) por orden de mayor a menor prevalencia: interacción familias alumnado; carga psicofísica; insuficiencia sesiones grupo; dotación, infraestructuras y equipamiento; conductas disruptivas; demanda ambiental; riesgos y accidentes; interacción otros compañeros; ratio grupo; y diversidad alumnado. Se detallan estas categorías en los siguientes párrafos, reflejándose entre paréntesis el código etiquetado junto al número de alusiones analizado y ejemplificando cada desencadenante mediante un testimonio. En los resultados obtenidos no se encontraron diferencias relacionadas con el sexo ni experiencia profesional del profesorado entrevistado, solamente distinciones por etapa educativa de trabajo. Como se acaba de indicar, el desencadenante de mayor prevalencia fue *Interacción Familia Alumnado* (IFA = 34), reflejando lo que en opinión del profesorado son dificultades de colaboración e incomprensión por parte de las familias (o tutores legales) sobre la formación de sus hijos en relación con la asignatura de EF. Destaca que el número de alusiones a este desencadenante fue más del doble en el profesorado de Primaria frente al de Secundaria (23 vs 11, respectivamente). Un ejemplo de testimonio es el siguiente:

Hay algunos alumnos que realmente tienen una falta de educación grave. Y lo peor es que, cuando se intentan solucionar situaciones de estas, a veces los padres no ayudan en nada. (Secundaria, hombre, 30 años de experiencia).

La *Carga Psicofísica* (CPF = 33) hace referencia a los sobreesfuerzos y la exigencia mental o física a la hora de organizar e impartir las clases de EF (atención diversificada, postura de bipedestación, manipulación de materiales, ayudas al alumnado, etc.). Por ejemplo:

Trabajas como el doble comparado con una persona que esté en clase (aula), con los alumnos y en los pupitres. O sea, el desgaste, lo tienes. Digamos que, por ser profesor de EF, llevas el plus del desgaste, tanto estés trabajando en patio, como estés trabajando en pabellón, como estés trabajando en gimnasio (...) Haces el doble de esfuerzo en un gimnasio o un pabellón que en una

clase con pupitres. (Primaria, mujer, 24 años de experiencia).

El desencadenante *Insuficiencia Sesiones Grupo* (ISG = 27) alude a la percepción de un insuficiente número de horas semanales por cada grupo de clase para poder desarrollar el currículo de la asignatura. A modo de ejemplo:

En ocasiones te genera cierta tensión el hecho de ver que se te va el tiempo y que por las circunstancias que sean, no consigues cumplir los objetivos que te has planteado para esa sesión. Porque te falta tiempo, porque, efectivamente, sí que disponemos de poco tiempo. (Secundaria, hombre, 28 años de experiencia).

La categoría *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento* (DIE = 26) refiriéndose a posibles tensiones percibidas por falta de recursos económicos o materiales, así como por el estado, la dotación y las posibilidades de acceso a instalaciones o entornos para impartir la materia. Así lo expresaba un participante:

Material poco, porque se va perdiendo, se va estropeando, te dan muy poco dinero cada año para comprarlo. Con lo cual, así, eso me crea tensión. (Secundaria, mujer, 36 años de experiencia).

Las *Conductas Disruptivas* (CD = 26) tienen que ver con comportamientos del alumnado que interfieren en el funcionamiento de las clases (indisciplina, faltas de respeto, desatención, agresiones, etc.). Para este desencadenante, se encuentran alusiones del tipo:

En la carrera, cuando estudiábamos, me enseñaban distintas materias, distintas asignaturas, pero nunca me enseñaron a ser policía. El tener que controlar, insultos, golpes, etc. ¡Eso sí que me genera estrés! (Primaria, hombre, 3 años de experiencia).

El desencadenante *Demanda Ambiental* (DA = 25) alude a las condiciones del lugar donde se desarrolla la actividad profesional (inclemencias del tiempo, ruidos ambientales, iluminación, mala acústica, contrastes térmicos e inseguridad). Entre ellos, testimonios como:

Haga el día que haga, si llueve, si hace calor, etc., pues tienes que salir y tienes que dar la clase fuera sí o sí. Y sí que ha habido veces que realmente pues ha sido muy difícil dar la clase por las condiciones del tiempo. Bueno, hasta yo, por ejemplo, tengo en la cabeza quemaduras solares por haber estado expuesto a ellas. (Secundaria, hombre, 27 años de experiencia).

El estresor *Riesgos y Accidentes* (RA = 25) hace alusión a la preocupación ante un riesgo o accidente escolar que esté fuera de control del profesorado de EF y a sus posibles consecuencias. Ejemplificado por:

Cuando los tienes en movimiento con un balón, con una jabalina o llámalo X, ya no piensas en que aprendan más o menos, sino en que se puedan hacer daño a nivel físico. Quizás eso es lo que más estrés me puede generar, o más preocupación. (Secundaria, mujer, 10 años de experiencia).

La *Interacción Otros Compañeros* (IOC = 21) es un desencadenante vinculado a las dificultades, faltas de empatía o malas relaciones laborales con los compañeros de otras asignaturas y personal de administración y servicios. En este caso, prototipos de testimonios como:

El reconocimiento hacia nuestra asignatura (por parte de compañeros), eso, sí, siempre eso te genera estrés. No es que sean muchos compañeros pero sí que los hay. Son algunas cosas puntuales de ese tipo lo que te acaban desgastando. (Secundaria, hombre, 27 años de experiencia).

La categoría *Ratio Grupo* (RG = 20) está asociada a la sensación de un elevado número de alumnos por clase que impiden una atención adecuada a los mismos. Se quintuplica el número de alusiones de esta categoría para el profesorado de Secundaria frente al de Primaria (17 vs 3, en concreto, para cada colectivo). Véase, a modo clarificador:

Lo reciente, lo que más estrés me genera ahora, y yo creo que a mí y a todos mis compañeros, son las ratios. Han aumentado muchísimo las ratios (...) Con diferencia, para mí es lo más importante, pero con mucha diferencia: ¡Muchísimos alumnos! (Secundaria, hombre, 29 años de experiencia).

El último desencadenante del primer grupo de alta prevalencia es la *Diversidad Alumnado* (DVA = 20), que hace referencia a las diferencias entre el alumnado a distintos niveles: discapacidades, aptitudes físico-motrices, rendimiento académico, orígenes étnicos o culturales. Especial mención merece de nuevo el contraste entre etapas, por registrarse prácticamente el doble de alusiones entre el profesorado de Secundaria en relación con el de Primaria (13 vs 7, respectivamente). Por ejemplo:

Una clase donde tienes 33 o 35 chavales con necesidades educativas especiales, deficiencias y lesionados, que

quizás sean los alumnos más movidos. Al final, se te junta todo. (Secundaria, mujer, 10 años de experiencia profesional).

En relación con el segundo grupo de prevalencia media, formado por aquellas categorías que fueron aludidas entre 10 y 19 veces, se encuentran los siguientes desencadenantes: *Interacción Supervisores Centro* (ISC: percibido por una desvalorización hacia la materia, dificultades laborales o mala relación con los compañeros que ostentan cargos de supervisión en el centro educativo donde se trabaja: equipo directivo, jefes de departamento y coordinadores, etc.); *Formación y Reciclaje* (FR: alusión a la escasa oferta formativa y de reciclaje necesaria para la materia dentro de la red formativa oficial); *Sobrecarga Ajena Disciplina* (SAD: categorizada como dificultades por sobrecarga de trabajo a la hora de combinar la enseñanza con otras funciones, cargos adjudicados, tareas asignadas o exceso de reuniones); y *Apatía y Desinterés* (AD: actitudes percibidas por el profesorado como desmotivadoras, falta de esfuerzo y desinterés por parte del alumnado en las propuestas de EF). Se ejemplifica, entre todas ellas, el desencadenante *Interacción Supervisores Centro* a través de la siguiente cita:

Ha habido veces, por no decir años, que por ejemplo no hemos tenido mucho apoyo por parte de la Dirección para organizar actividades o excursiones. También para conseguir material y, esto, pues sí, también afecta. A mí me afectaba y me causaba estrés. (Secundaria, hombre, 29 años de experiencia profesional).

En el tercer grupo de prevalencia baja, formado por las categorías citadas entre una y nueve veces, se encontraron los siguientes desencadenantes: *Consideración Curricular* (CC: estresor resultado de una percepción de desvalorización por el tratamiento curricular de la EF frente al resto de materias); *Situación Administrativa* (SA: tensiones producidas por la falta de un destino fijo en el centro de trabajo por ser interino, desplazado, provisional, etc.); *Interacción Compañeros Asignatura* (ICA: referenciando las dificultades laborales, falta de empatía o mala relación con los compañeros de la propia asignatura); *Sobrecarga Horaria Semanal* (SHS: sensación de un excesivo número de horas lectivas de docencia semanales que provocan una sobrecarga estresante de trabajo); *Tratamiento Inspección Administración* (TIA: declaraciones sobre la indiferencia o la función exclusiva de control por parte de las administraciones educativas ante problemas y carencias de la EF); *Legislación Curricular* (LC: desgaste producido por la incertidumbre o confusión relacio-

nada con el currículo escolar ante las directrices para su tratamiento, o la cantidad de cambios frecuentes y continuados durante muy poco espacio de tiempo); *Tareas Burocráticas* (TB: mencionado como la exigencia de un tiempo excesivo que dedicar a las actividades de carácter burocrático como, por ejemplo, informes); *Desconocimiento Disciplinar* (DD: inseguridad relacionada con la falta de conocimiento pedagógico o disciplinar para la materia); *Irresponsabilidad Alumnado* (IRA: declarado como una falta de responsabilidad del alumnado en sus actos y consecuencias hacia la materia); *Ambigüedad de Rol* (AR: incertidumbre en cuanto a funciones y cometidos laborales que se esperan desempeñando el rol profesional de docente en EF); *Inmadurez Alumnado* (INA: percibido como un grado de madurez inadecuado del alumnado para su edad); y *Reconocimiento Implicación Personal* (RIP: desgaste por falta de reconocimiento o valoración por parte de la comunidad educativa hacia el compromiso personal por involucrarse activamente en labores pedagógicas y sociales de la institución escolar). Para clarificar este bloque de categorías, se propone la siguiente declaración sobre la *Sobrecarga Horaria Semanal*:

Estamos a 20 horas semanales, que yo esto es lo que llevo ya tres años, desde que hicieron el cambio este de que nos hemos visto sometidos a estas transformaciones laborales. Pues ya llevo tres años seguidos con 20 horas semanales y vaya si se nota ¡mucho! y te estresa (Secundaria, hombre, 28 años de experiencia profesional).

Por último, dentro del grupo de prevalencia nula, cabe destacar tres categorías que, habiendo sido contempladas teóricamente por el grupo investigador, no fueron aludidas por ningún entrevistado como posible desencadenante de estrés laboral. Estas categorías son: *Desarrollo Profesional* (DP: entendido como escasa perspectiva de progreso o promoción profesional); *Conflicto de Rol* (CR: posible conflictividad de sentimientos enfrentados por el desempeño de diversos roles de forma simultánea como el hecho de ser especialista de la asignatura con otro tipo de cargos intermedios o de supervisión: tutor, coordinador, jefe de departamento, equipo directivo, etc.); e *Indumentaria* (IN: posible malestar que pudiera generar el hecho de tener que ir todos los días a trabajar en chándal, aun cuando se reciben familias, se asiste a reuniones, etc.).

Discusión y conclusiones

En esta investigación se han explorado los desencadenantes de estrés laboral desde la perspectiva del

profesorado de EF, destacando los siguientes por mayor prevalencia: *Interacción Familias Alumnado*; *Carga Psico-Física*; *Insuficiencia Sesiones Grupo*; *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento*; *Conductas Disruptivas*; *Riesgos y Accidentes*; *Demanda Ambiental*; *Interacción Otros Compañeros*; *Ratio Grupo*; y *Diversidad Alumnado*. Estos resultados coinciden sustancialmente con estudios similares (Alay & Kocak, 1999; Al-Mohannadi & Capel, 2007; Kovac et al. 2013; Lee, 2004; Shirotriya & Quraishi, 2015; Stockus & Adaskeviciene, 2013), donde se señalan como principales estresores los siguientes: relaciones con las familias, sobrecarga física diaria, presiones de temporalización, escasez de equipamientos y materiales deportivos, problemas de disciplina, control de seguridad y responsabilidad, ambientes ruidosos, apoyos y facilidades desde el centro escolar, y clases muy numerosas.

Otro hecho del presente estudio es el mayor número de alusiones a desencadenantes de estrés laboral del contexto *Aula* frente a los contextos *Centro* y *Administración*. En este sentido, cabe postular como posible motivo la exposición continuada del profesorado de EF a situaciones laborales que pudieran ocasionarle un mayor desgaste con el paso del tiempo: acumulación de esfuerzo físico y mental, constante movimiento y ruido durante las clases, vigilancia y control en la seguridad, inclemencias meteorológicas, heterogeneidad en las aptitudes psicomotrices y alteraciones patológicas en la salud de su alumnado. Estresores que también han sido detectados en otros estudios (Latorre et al. 2004; Makela & Hivernsalo, 2015).

En concreto, de los desencadenantes de estrés laboral más citados por el profesorado entrevistado destaca como principal fuente de estrés docente la *Interacción Familias Alumnado* (contexto *Centro*). Al respecto, los profesionales de la EF forman parte de las llamadas profesiones de ayuda o servicio (Dollard et al. 2003), caracterizadas por un contacto continuo y directo con la comunidad educativa, lo que acabará produciendo, posiblemente, frecuentes exposiciones a situaciones interpersonales con una gran carga emotiva o de tensión que pudieran convertirse en una causa de estrés en el trabajo. De acuerdo con la etapa educativa, esta categoría supone un estresor de mayor repercusión entre el profesorado de la Educación Primaria, lo que supone habitualmente que, frente a los docentes de Enseñanza Secundaria, los de Primaria tienen una interacción mayor con las familias.

De forma similar, la *Carga Psico-Física* (contexto *Aula*) surge como el segundo elemento generador de estrés en el trabajo para el profesorado de EF. Probablemente, este desencadenante se encuentre asociado a las condiciones laborales que soporta este colectivo

debido a su desempeño profesional. A modo de ejemplo, cargas y sobreesfuerzos derivados de la manipulación y el transporte de los materiales deportivos, el mantenimiento continuado de la postura de bipedestación y las demostraciones motrices reiteradas durante la enseñanza de los contenidos de aprendizaje (Rosique, 2011). Como consecuencia, dolencias y patologías que tradicionalmente han supuesto una mayor incidencia en este puesto de trabajo: migrañas, dolores de cabeza, lumbalgias, esguinces de tobillo, lesiones articulares, hernias discales y trastornos de la voz (Carrasco, Vaquero, & Espino, 2009a).

Otra fuente de estrés a tener en cuenta por su número de alusiones es la *Insuficiencia Sesiones Grupo* (contexto *Administración*). Cada vez es menor la carga lectiva semanal dedicada a la materia de EF (120 y 90 minutos respectivamente para las etapas educativas de Primaria y Secundaria), comparándolo con el resto de sistemas educativos del entorno (Comisión Europea, 2013; LOMCE, 2013). A su vez, las expectativas de la sociedad hacia la EF y sus profesionales se han tornado más exigentes, en cuanto a su planteamiento como la única asignatura en la actual era de la digitalización, capaz de paliar la obesidad y el sedentarismo juvenil (López et al. 2005). Posiblemente, de acuerdo con los resultados obtenidos, este desencadenante de estrés se relacione con las presiones de temporalización y falta de tiempo material a la hora de conseguir lo programado didácticamente para la disciplina (Fejgin, Talmor, & Erlich, 2005).

En relación con *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento* (contexto *Centro*), el profesorado de EF advierte sobre la preocupante situación que presentan los recursos didácticos específicos de la asignatura por su deficiente funcionalidad y problemática de accesibilidad (Del Campo & Sánchez, 2016). La falta de instalaciones y escasez de materiales deportivos se han convertido en uno de los principales motivos de malestar en este colectivo, condicionándole en gran medida la planificación y puesta en acción de sus sesiones de trabajo. Además de, mostrar una creciente preocupación por posibles accidentes que pudiera sufrir el alumnado ante el precario estado de conservación y mantenimiento de las mismas (Gil, García, Felipe, Gallardo, & Burillo, 2013). A diferencia de los hallazgos de Brudnik (2011), y en sintonía con Green, Johnson, y Campbell (1991), Lee (2004) o Smith y Leng (2003), no se aprecia en los resultados del presente trabajo distinciones entre hombres y mujeres para este desencadenante.

Sobre el desencadenante *Conductas Disruptivas* (contexto *Aula*), percibidas como acciones indisciplinadas del alumnado que perturban el clima y desarrollo normalizado durante las clases de EF, existen investigacio-

nes como las de Esteban, Fernández, Díaz, y Contreras (2012) o Moreno, Cervelló, Martínez, y Alonso (2007), que advierten de las consecuencias perjudiciales sobre este tipo de conductas para el profesorado: ansiedad, tensión, inseguridad, etc. Así pues, a través de los resultados obtenidos en este estudio se confirma esta categoría como un importante estresor en el trabajo, sin que existan diferencias por sexo como ocurre en otros estudios (Green, Johnson, & Campbell, 1991; Lee, 2004; Smith & Leng, 2003).

Referente al desencadenante *Demanda Ambiental* (contexto *Aula*), la clase de EF es especialmente singular puesto que se emplean diferentes escenarios (pabellones, patios de recreo, parques, etc.), acompañados de posibles contingencias meteorológicas y ambientales. Según Carrasco, Vaquero, y Espino (2009b), los riesgos laborales que afectan de manera más negativa al profesorado de EF hacen referencia tanto a las inclemencias del tiempo (calor, frío, lluvia, etc.), como al excesivo ruido durante las clases de la materia. Debido a esta situación, este profesorado estaría sometido a un considerable grado de desgaste para su salud y calidad laboral (Carrasco, Vaquero, & Espino, 2009a).

En relación con el estresor *Riesgos y Accidentes* (contexto *Aula*), los estudios lo revelan como uno de los aspectos más inquietantes según ha sido denunciado por el profesorado de EF durante los últimos años (Estévez, 2015). La responsabilidad ante las lesiones y accidentes escolares que pueda sufrir el alumnado durante las clases de EF está generando sensaciones de intranquilidad, así como sentimientos de insatisfacción y malestar, llegando a producir estados de tensión y preocupación ante posibles consecuencias civiles y penales (Sánchez, 2004). Debido a lo cual, en muchas ocasiones, para solventarlo, se excluyen de la programación didáctica actividades físico-deportivas percibidas como peligrosas o arriesgadas (Ávalos, Martínez, & Merma, 2015).

En cuanto a la *Interacción Otros Compañeros* (contexto *Centro*), un clima organizacional caracterizado por su tranquilidad y colaboración entre compañeros favorecerá positivamente el adecuado funcionamiento de la institución escolar. En la misma dirección, unas adecuadas relaciones laborales caracterizadas por el apoyo entre los compañeros de las distintas materias también favorece un menor estrés en el trabajo (Mohammadi & Youzbashi, 2012). Los datos de este estudio, en consonancia con López et al. (2005) cuando señalan que existe la posibilidad de un concepto devaluado de la EF por parte del profesorado de otras áreas, manifiestan que la interacción con otros compañeros es un desencadenante de estrés ubicado en el grupo de alta prevalencia.

En el caso del estresor *Ratio Grupo* (contexto *Administración*), el excesivo número de alumnos por grupo-clase se encuentra asociado con el empeoramiento del clima de aula, la reducción del tiempo efectivo en el aprendizaje y la falta de personalización en la enseñanza, repercutiendo probablemente de forma estresante en el profesorado con situaciones de tensión laboral (Brühwiler & Blatchford, 2011). En este sentido, la repercusión de este desencadenante tiene mayor incidencia en Educación Secundaria (36 alumnos de ratio) frente a Educación Primaria (30 alumnos de ratio) (LOMCE, 2013).

Por último, respecto a la *Diversidad Alumnado* (contexto *Aula*), al igual que Fejgin, Ephraty, y Ben-Sira (1995), los hallazgos de este estudio coinciden en que la atención al alumnado con necesidades educativas específicas aumenta el desgaste profesional, sobre todo entre el profesorado de la Educación Secundaria. Este resultado puede interpretarse como consecuencia del esfuerzo generado a la hora de atender individualmente a la gran diversidad de habilidades cognitivas, físicas y sociales del alumnado. Así, como señalan González, Martínez, Del Campo, y Cid (2014), en EF el alumnado presenta una gran variedad de alteraciones patológicas y enfermedades crónicas, lo que obliga al profesorado a individualizar la enseñanza de las actividades físicas y deportivas programadas (Serra, 2006). Ante tal situación, dicho esfuerzo puede provocar estrés si no se cuenta con los recursos suficientes y la capacitación y formación adecuadas (López & Mengual, 2015).

Finalmente, hay que mencionar que este estudio presenta algunas limitaciones, tratándose de una in-

vestigación cualitativa con un enfoque exploratorio que no contempla, entre sus propósitos, la generalización de los resultados. Así mismo, se ha empleado la entrevista como técnica exclusiva de recogida de datos, siendo conveniente implementar nuevos estudios con instrumentos adicionales como los diarios, las historias de vida o los cuestionarios. Igualmente, de cara a futuras investigaciones, se sugiere ampliar el tamaño de la muestra y su procedimiento de selección si se desea generalizar resultados. Por último, el estudio se ha centrado exclusivamente en determinadas variables sociodemográficas y profesionales de los informantes: sexo, edad, experiencia profesional y etapa educativa. En este sentido, futuras líneas de investigación deberían abordar tanto variables laborales como extralaborales que pudieran estar relacionadas con el estrés en el trabajo: características específicas del centro educativo, estado civil, número de hijos, formación académica, etc.

En conclusión, los resultados obtenidos apoyan la idea de que el profesorado de EF se encuentra sometido a la exposición de determinadas fuentes de estrés laboral específicas y/o adicionales durante su desempeño profesional (Richards, Levesque, Templin, & Blankenship, 2014; Kroupis et al. 2017). Así, este trabajo ha presentado los posibles desencadenantes que originan situaciones de tensión o malestar en la vida profesional de los docentes de EF. Todo ello con el propósito final de comprender y mejorar las condiciones laborales de este colectivo y, como consecuencia última, mejorar la calidad educativa de la materia de EF.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbasnejad, E., Farahani, A., & Nakhaei, A. (2013a). The relationship between time management and job stress in teachers of physical education and non physical education. *Advances in Environmental Biology*, 7(8), 1340-1348.
- Abbasnejad, E., Farahani, A., & Nakhaei, A. (2013b). The relationship between emotional intelligence and job stress in teacher's of physical education and non physical education. *Advances in Environmental Biology*, 7(8), 1386-1395.
- Alay, S., & Kocak, S. (1999). A study of stress sources, symptoms and strategies of physical educators in elementary school. *Journal of Higher Education*, 16(7), 11-14.
- Albarracín, A., Moreno, J. A., & Beltrán, V. J. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 225-234. doi:10.12800/ccd.v9i27.469
- Al-Mohannadi, A., & Capel, S. (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Psychology of Education*, 10(1), 55-75. doi:10.1007/s11218-006-9004-9
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma, G. (2015). La pérdida de oportunidades del aprendizaje gimnástico: Las voces del profesorado de educación física de educación secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 130-147.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 107-115. doi:10.5093/tr2013a16
- Bernal, J. L., & Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 81-109.
- Belzunequi, A., Brunet, I., & Pastor, I. (2012). El diseño del análisis cualitativo multinivel: Una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 24(2), 15-44.
- Blasco, J. E., & Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: ampliando horizontes*. Alicante: ECU.
- Browne, K. (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47-60. doi:10.1080/1364557032000081663
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95-108. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.11.004
- Brudnik, M. (2010). Macro-paths of burnout in physical education teachers and teachers of other general subjects. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 17(4), 353-365.
- Brudnik, M. (2011). Professional burnout in female and male physical education teachers - A four-phase typological model. *Human Movement*, 12(2), 188-195. doi:10.2478/v10038-011-0018-6
- Carraro, A., Scarpa, S., Gobbi, E., Bertollo, M., & Robazza, C. (2010). Burnout and self-perceptions of physical fitness in a sample of Italian physical education teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 111(3), 790-798. doi:10.2466/06.07.11.14.pms.111.6.790-798
- Carrasco, M., Vaquero, M., & Espino, A. (2009a). Percepción de los riesgos físicos a los que se exponen los profesores de educación física de E.S.O. de la provincia de Jaén en su lugar de trabajo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 115-117.
- Carrasco, M., Vaquero, M., & Espino, A. (2009b). Patologías físicas sufridas por los profesores de educación física de E.S.O. de la provincia de Jaén en su lugar de trabajo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 118-121.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Del Campo, V. L., & Sánchez, R. (2016). Análisis y evaluación de la seguridad de instalaciones y equipamientos deportivos escolares en la ciudad de Mérida (Extremadura). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 66-71.
- Delgado, M. A., & Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, 1, 25-44.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa manual de investigación cualitativa: volumen III*. Barcelona: Gedisa.
- Dollard, M. F., Dormann, C., Boyd, C. M., Winefield, H. R., & Winefield, A. H. (2003). Unique aspects of stress in human service work. *Australian Psychologist*, 38(2), 84-91. doi:10.1080/00050060310001707087
- Doménech, F., & Gómez, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654. doi:10.1017/s1138741600002316
- Esteban, R., Fernández, J. G., Díaz, A., & Contreras, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472.
- Estévez, R. (2015). Percepción del riesgo en el profesorado del área de educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 33, 50-65.
- Farias, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y de otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 1-14.
- Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78. doi:10.1123/jtpe.15.1.64
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50. doi:10.1177/1356336x05049823
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69.
- García, S., & Cabanillas, M. (2016). La infancia pobre y los recortes presupuestarios en educación. *Revista Iberoamericana de Educación* 70(2), 95-116.
- Green, S., Johnson, D., & Campbell, W. A. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: School size, age and teaching experience. *Education*, 112(2), 247-252.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, J. L., García, J., Felipe, J. L., Gallardo, L., & Burillo, P. (2013). Demandas de los profesores de educación física para una enseñanza de calidad respecto a las instalaciones deportivas escolares. *Journal of Sports Economics and Management*, 3(1), 64-77.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Morata.
- González, J., Martínez, V., Del Campo, J., & Cid, L. (2014). La enfermedad crónica en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(55), 577-589.
- Gupta, S. (2016). Stress in teaching profession. *International Journal of Scientific Research*, 4(11), 1-3.
- Guetterman, T. C. (2015). Descriptions of Sampling Practices Within Five Approaches to Qualitative Research in Education and the Health Sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), 1-23.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687

- Kivimäki, M., & Kawachi, I. (2015). Work stress as a risk factor for cardiovascular disease. *Current Cardiology Reports*, 17(9), 1-9. doi:10.1007/s11886-015-0630-8
- Kovac, M., Leskosek, B., Hadzic, V., & Jurak, G. (2013). Occupational health problems among slovenian physical education teachers. *Kinesiology*, 45(1), 92-100. doi:10.1080/10803548.2013.11076968
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavromatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek physical education teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14. doi:10.12800/ccd.v12i34.827
- Kumari, S. (2016). Study of occupational stress between male and female physical education teachers of government senior secondary schools of Bihar. *International Journal of Physical Education, Sport and Health*, 3(5), 345-347.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Latorre, P.A., Herrador, J. A., Mora, J., & Zagalaz, M. L. (2004). Análisis ergonómico y psicosocial del puesto de trabajo del docente de educación física. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 39(145), 5-16. doi:10.1016/s1886-6581(04)76084-3
- Lee, A. (2004). Occupational stress and burnout among korean secondary physical education teachers: Testing the job demands-control-support model. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 65(3-A), 875.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- López, V. M., García, J. M., García, A., González, M., López, E., Monjas, R., Pérez, R., & Archilla, M. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio: Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 11-18.
- López, M., & Mengual, S. (2015). An attack on inclusive education in secondary education. Limitations in initial teacher training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9-17. doi:10.7821/naer.2015.1.100
- Makela, K., & Hirvensalo, M. (2015). Work ability of finnish physical education teachers. *The Physical Educator*, 72, 384-398. doi:10.18666/tpe-2015-v72-i5-6186
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. *Handbook of Stress Medicine and Health*, 2, 155-172. doi:10.1201/9781420039702.ch8
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 27, 27-33.
- Mohammadi, A., & Youzbashi, A. (2012). Investigation Relationship of schools organization climate with job stress among physical education teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 138-140. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.627
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C., & Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-192.
- Pinto, D., & Gaspar, E. J. (2016). Síndrome de estrés laboral crónico por el trabajo (burnout) en los profesionales de la educación física brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 253-260.
- Richards, K. A. R., Levesque, C., Templin, T. J., & Blankenship, B. T. (2014). Understanding differences in role stressors, resilience, and burnout in teacher/coaches and non-coaching teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 383-402. doi:10.1123/jtpe.2013-0159
- Rosique, A. (2011). *Prevención en Educación Física: Ergonomía y factores humanos. Evaluación de los centros de educación primaria de la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Salazar, A. (2015). Salud, burnout y estrés en ámbitos laborales: Una revisión sistemática. *Psicología y Salud*, 25(2), 147-155.
- Sánchez, J. E. (2004). Responsabilidad civil del profesorado de educación física en España: Una visión realista y positiva. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 5, 25-26.
- Serra, J. R. (2006). Estudio epidemiológico de los niveles de actividad física en los estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(83), 25-34.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi:10.3233/efi-2004-22201
- Shirotriya, A. K., & Quraishi, M. I. (2015). Reliability, validity and factorial structure of the occupational stress scale for physical education teachers. *Medicina Sportiva*, 11(3), 2609-2616.
- Smith, D., & Leng, G. W. (2003). Prevalence and sources of burnout in singapore secondary school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 203-218. doi:10.1123/jtpe.22.2.203
- Stockus, A., & Adaskeviciene, E. (2013). Peculiarities of stressors experienced by physical education teachers at work. *Ugdymas and Kuno Kultur and Sportas*, 3(90), 62-69.
- Straus, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.
- Valério, F. J., Amorim, C., & Moser, A. M. (2009). The burnout syndrome in physical education teacher. *Revista de Psicologia da IMED*, 1(1), 127-136.
- Vallejo, R., & Mineira, F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(4), 117-133.
- Zapatero, J. A., González, M.ª. D., & Campos, A. (2018). El modelo competencial en educación física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 17-30. doi:10.12800/ccd.v13i37.1035