

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



ESTRESORES ASOCIADOS AL ROL DOCENTE DE NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA EN LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller

MARÍA DEL CARMEN DÍAZ MELÉNDEZ

Presidente: Pablo Miguel Flores Galindo Rivera

Asesora: Patricia Cabrerizo Rey de Castro

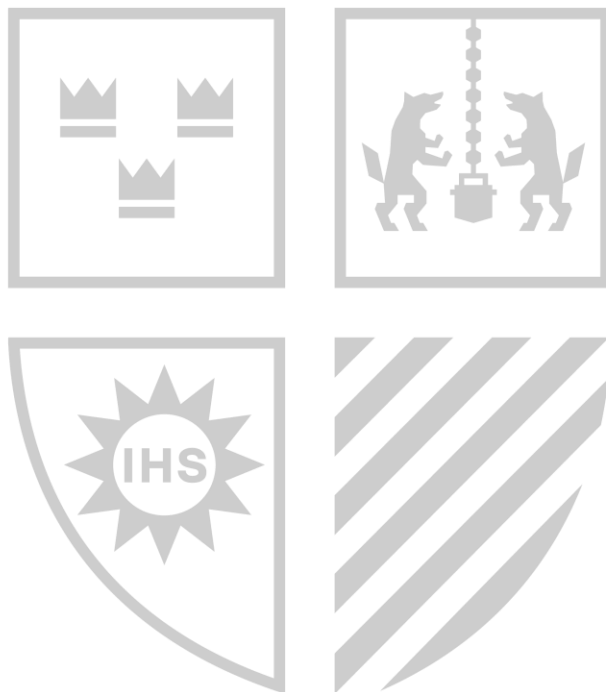
Lector: Gabriela Gutiérrez Muñoz

Lima – Perú

noviembre de 2021

DEDICATORIA

A todos y todas las docentes de cada rincón del país, en especial a quienes acompañaron mi proceso de aprendizaje y quienes fueron parte de esta investigación. A todos ellos mi admiración y eterno agradecimiento.



AGRADECIMIENTO

A mis padres, por su apoyo incondicional, caminar conmigo, confiar y alentar cada decisión.

A mis sobrinos a quienes motivo a continuar aprendiendo y ser curiosos.

A Patricia Cabrerizo, por su motivación, energía y paciencia en todo el proceso de tesis.

A mis profesores que aportaron significativamente durante mi formación. A María Antonia Pámies, docente que admiro y respeto por su enorme vocación.

A mis amigas, en especial a Kristy Saenz, por su apoyo incondicional, escucha y motivación. A Yanina por su eterna amistad.

A las participantes quienes se mostraron dispuestas a aportar con esta investigación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir los estresores asociados al rol docente de nivel primaria de una institución pública de Educación Básica Regular en Lima Metropolitana. Se utilizó una metodología de tipo cualitativa con diseño fenomenológico. La información recolectada tuvo como participantes a 11 docentes de una institución pública, aplicando entrevistas semi-estructuradas. En los resultados se hallaron dieciséis estresores organizados en cinco dimensiones. Dimensión *Aula*: estresores de formación y monitoreo poco pertinente, dificultad para seguir indicaciones del Ministerio de Educación, exceso de actividades laborales y exámenes de ascenso. Dimensión *Organización escolar*: colegas poco eficaces - poco comprometidos y poca integración docente. Dimensión *Relación – institución*: escasa colaboración e interés de los padres, falta de reconocimiento de los padres, desacuerdo con padres y conflictos familiares. Dimensión *Gestión pedagógica*: dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con dificultad para aprender, estudiantes con problemas de conducta y estudiantes poco responsables. Dimensión *Trayecto*: entorno poco seguro y dificultad en la movilización. Los hallazgos mostraron que los estresores asociados al rol docente son un conjunto que se retroalimentan entre sí incrementando el estrés, revelando que los estresores no deberían ser determinados, por el contrario, deberían ser considerados de acuerdo con el contexto.

Palabras claves: estresores, docentes, primaria, institución pública, estrés

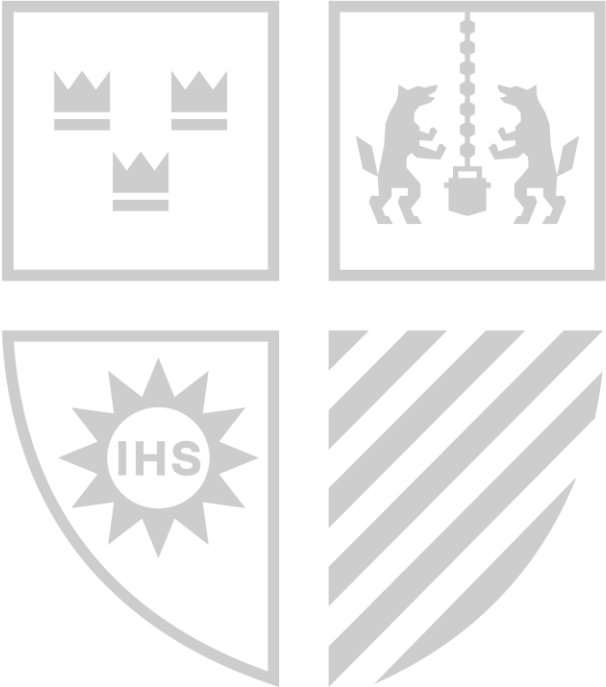
ABSTRACT

This research aimed to describe the stressors associated with the primary-level teaching role of a public regular basic education institution in Metropolitan Lima. A qualitative methodology with a phenomenological design was used. The information collected had as participants 11 teachers from a public institution, applying semi-structured interviews. The results found 16 stressors organized in five dimensions. *Classroom dimension*: training and monitoring stressors not relevant, difficulty in following instructions from the Ministry of Education, excess work activities and promotion examinations. *School organization dimension*: ineffective and urns compromised colleagues, and little teacher integration. *Relationship-institution dimension*: little collaboration and interest from parents, lack of recognition of parents, disagreement with parents and family conflicts. *Pedagogical management dimension*: such as difficulty working with students with special educational needs, students with difficulty learning, students with behavioral problems and unreasonable students. *Path dimension* which has stressors as an unsafe environment and difficulty in mobilization. The findings showed that stressors associated with the teaching role are a set that feeds back to each other by increasing stress, revealing that stressors should not be determined, on the contrary, should be considered according to the context.

Keywords: Stressors, Teachers, Primary school, Public institution, Stress

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
1.1 El rol docente en la actualidad	10
1.2 Dificultades en la docencia	12
1.3 Estrés y estresores	13
1.4 Estrés y estresores en docentes	15
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	17
2.1 Participantes	17
2.1.1 Método de selección	17
2.2 Instrumento	18
2.3 Procedimiento	19
2.4 Análisis de datos	20
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	23
Conclusiones	53
Recomendaciones	55
Bibliografía	56
Anexos	68



INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años el Perú ha demostrado mejoras significativas a nivel educativo (Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos 2016); sin embargo, detrás de ello existen diferentes dificultades que experimentan los docentes, quienes son agentes principales que influyen en el desarrollo del estudiante durante los primeros años de su formación (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017; Choque, Salazar, Quispe y Contreras, 2015).

En el Perú existe un total de 576, 275 docentes en el sistema educativo indistintamente del tipo de gestión y área, etapa, modalidad y nivel educativo, donde 518 460 (90%) pertenecen a la Educación Básica Regular (EBR) en general (Estadística de Calidad Educativa, 2019). El número de docentes (EBR) en Lima Metropolitana es de 116,220, pero según el tipo de gestión el número de docentes en instituciones públicas es de 51, 391 y el número de docentes en instituciones privadas es de 68, 829 (Estadística de la Calidad Educativa, 2020). Además, en la gestión pública el número de docentes para los niveles de inicial, primaria y secundaria son de 9204; 20 192 y 21 995 respectivamente (Estadística de la Calidad Educativa, 2020).

Desde hace mucho los docentes presentan dificultades en su quehacer pedagógico, la alta carga laboral y las pocas herramientas para hacer frente a diversas situaciones cotidianas afectan su salud generando un impacto a nivel individual, social y económico (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso, 2018). Desde su rol, las horas pedagógicas a las que se dedica el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser insuficiente por lo que termina siendo agotador (Choque, Salazar, Quispe y Contreras, 2015). Además, la realización de actividades, preparación de clases, informes y estadísticas, reuniones en exceso con padres y colegas afectan también la dinámica del docente (Ayuso, 2006). Por otro lado, las escasas capacitaciones no son suficientes y las retroalimentaciones son omitidas o poco favorables (Guadalupe, et al, 2017). Lo mencionado son factores que influyen en el quehacer pedagógico del docente, el arduo trabajo que realiza se evidencia en la práctica, pero también en la calidad, ya que muchas

de estas actividades le generan agotamiento (Cuenca, Carrillo, y de Lima, 2017). Es por ello que la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes poniendo en riesgo la salud del profesor (Donayre, 2016).

Ante lo mencionado en líneas anteriores, hay escasos estudios que revelan el panorama actual de los docentes en relación al estrés; sin embargo, de lo poco que existe hay estudios que buscan determinar los niveles de estrés laboral y los factores asociados a los docentes de Educación Básica (Dávila y Díaz, 2015). De la misma manera cuando se determina el impacto de estrés en la salud mental del docente universitario (Rodríguez, Orozco, Aguilar, Baez, Herrera, y Méndez, 2018).); sin embargo, los resultados de dichas investigaciones solo se limitan a mostrar la existencia de este fenómeno. Conocer la percepción de los docentes respecto a los estresores (Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez, 2012) permite obtener mayor detalle de los factores que desencadenan el estrés laboral. Asimismo, hay investigaciones que describen los factores que afectan a los docentes de instituciones educativas públicas (Castro, 2008) como, por ejemplo, la infraestructura escolar, el entorno que rodea la institución educativa, carencia de materiales, problemas de violencia, problemas institucionales, exceso de alumnos, ausencia de servicios pedagógicos, abuso de poder en el área de dirección (Rodríguez, 2012).

Es así que, bajo este marco, se considera pertinente realizar la presente investigación para analizar los estresores asociados al rol docente de una institución pública de educación básica regular en Lima Metropolitana. Debido a que la información que existe respecto a cuáles y que son los estresores es escasa, se considera pertinente abordar este estudio bajo una metodología cualitativa que dé a conocer los estresores de manera detallada.

CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 El rol docente en la actualidad

El docente es un facilitador de los aprendizajes cuya misión principal está en acompañar y orientar al estudiante en su proceso de formación integral (Barraza, 2008). Es responsable de transmitir conocimientos y saberes a partir de una buena didáctica y pertinente metodología, demostrando el manejo profundo del área que imparte en tanto que genera curiosidad y juicio crítico en sus alumnos (Díaz, 2017). El docente es reflexivo, crítico, asertivo, coherente con las acciones y decisiones que debe tomar (Imbernón, 2001). Desde su experiencia pedagógica planifica, evalúa y se capacita (Falus y Goldberg, 2011) con la finalidad de promover oportunidades de aprendizajes significativos y pertinentes (Elkin, 2019).

De esta manera, el docente construye su identidad a partir de la interacción con otros colegas, compañeros y estudiantes con los que comparte tiempo, espacio, ideas, sentimientos, valores (Vaillant, 2004), esforzándose en la vida diaria y adquiriendo nuevas experiencias que le fortalecen en su rol e identidad como docente (Granados, Tapia, Fernández, 2017). Asimismo, dicha construcción identitaria implica una revisión, tanto personal como la de su práctica que le permita tener cuidado de sí mismo y de la regulación de sus emociones para atender a las dificultades de sus estudiantes (Díaz, 2017).

Por otro lado, el rol del docente en el contexto peruano, de acuerdo a la Ley N° 29062 espera que el docente de Educación Básica Regular (EBR) ejerza “funciones de enseñanza en el aula y actividades curriculares complementarias al interior de la Institución Educativa y en la comunidad, como a los que realizan orientación y consejería estudiantil, coordinación, jefatura, asesoría y formación entre pares” (Congreso de la República, 2007, p.1). Además, el docente

en el ejercicio de sus funciones, se capacita y actualiza para asegurar el logro de los aprendizajes establecidos en el currículo, reconoce las posibilidades de aprender de sus estudiantes, valora y respeta su diversidad, promueve el desarrollo de su talento y brinda una educación de calidad con un enfoque intercultural e inclusivo (Ministerio de Educación, 2016, p.51).

Así mismo, el Ministerio de Educación (2019) bajo el Marco del Buen Desempeño Docente destaca características particulares que orientan hacia una acertada práctica pedagógica. El planteamiento se orienta bajo tres dimensiones específicas: la primera dimensión es cultural, donde el docente debe brindar conocimientos generales orientados al aspecto social, político y económico de acuerdo a la línea de tiempo en el que la sociedad ha ido evolucionando y de acuerdo a ello proporcionar nuevos aprendizajes que contribuyan con la sociedad; la segunda dimensión es política, donde se debe reafirmar el acompañamiento al estudiante como persona y ciudadano fortaleciéndolos a partir de acciones y valores; la tercera dimensión es pedagógica, en el cual debe orientarse al compromiso de enseñar, aprender y formar a través de múltiples saberes propios del rol docente. Las tres dimensiones proporcionan una mirada general sobre como el docente bajo la “exigente creatividad y criticidad” debe encaminarse para fortalecer el desarrollo y aprendizaje integral del estudiante (Ministerio de Educación, 2019, p.21).

En ese sentido, el docente al ser un agente educativo tiene la potestad de diseñar y modificar sus actividades con la finalidad de responder a las necesidades educativas desarrollando competencias en cada uno de sus estudiantes (Pinto, 2018). Debe tener la capacidad de adaptación para llevar a cabo su quehacer pedagógico y a pesar de los cambios responder de manera acertada a las exigencias y demandas (Flores, 2018). Asimismo, tiene la responsabilidad de fomentar el desarrollo integral trascendiendo las aulas, transmitiendo nuevos aprendizajes, estímulos que favorezcan el futuro, enriquezcan su formación y desarrollo personal del estudiante (Falcón, 2019). No obstante, el proceso de formación también involucra la participación de los padres de familia como mediadores y agentes que contribuyan el desarrollo del estudiante en el contexto sociocultural (Díaz, 2015).

1.2 Dificultades en la docencia

Sin embargo, los docentes presentan algunas dificultades que afectan su quehacer, una de ellas se debe al cúmulo de normas y deberes de acuerdo a ley, el cual presenta constantes cambios y que, frente ante las exigencias familiares a los que está expuesto, le genera estrés al docente (Galicia y Zermeño, 2009).

Respecto al marco legal y normativo este afecta también la práctica del docente, ya que frente a los cambios teóricos y metodológicos que existen generan alteraciones en el entendimiento de las nuevas competencias teniendo dificultad para responder a todas las demandas (Guadalupe, et al, 2017). A su vez, Aviles (2019) refiere que las funciones que se encuentran estipuladas, dentro de un marco legal y normativo, son ajenas a su quehacer, así como roles y actividades perennes en los que no están habituados y suficientemente preparados. No obstante, las normas actuales a los que ellos se rigen exigen que debe estar capacitado para atender las necesidades educativas; sin embargo, la realidad es diferente, ya que abordar pedagógicamente a un grupo se torna difícil para el docente y en ocasiones estos deben ser atendidos fuera de las horas que le corresponden al docente (Juárez, 2015).

Las familias también son generadores de demandas pues al ser actores vinculados estrechamente al docente, exigen que la enseñanza de sus hijos e hijas respondan a las necesidades y demandas de la sociedad formándolo como un ciudadano responsable (Rambur, 2015). Sin embargo, tal parece que dichas demandas y exigencias que provienen de los padres de familia no siempre están sostenidas por ellos, ya que para el docente dicho pedido se intensifica aún más cuando el padre no está comprometido con el seguimiento de su hijo (a) y está como ausente (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007).

La interacción con alumnos ruidosos, los problemas de disciplina, problemas personales y/o de aprendizaje son situaciones constantes a los que se enfrenta el docente (Carrillo y Ponce, 2019), pues dichas conductas alteran la dinámica en el aula haciendo que el abordaje del docente sea complejo de manejar (Oramas, Almirall y Fernández, 2007). Asimismo, Castro (2008) refiere que dichas circunstancias, donde el docente se encuentra conflictuado, son índices de estrés.

De las dificultades mencionadas se suman las múltiples actividades que a nivel institucional deben cumplir los docentes, quienes agotan sus recursos (Zorrilla, 2017). El cumplimiento de todas las exigencias laborales conlleva a que el docente se exceda en el número de horas que le corresponde para cumplir con su quehacer pedagógico (Cuenca y

O'Hara, 2006). El bajo desempeño se evidencia por la carencia de materiales y la dificultad para abordar la carga laboral, según refiere Rodríguez (2012), quién también señala que a nivel institucional se dificulta el trabajo a nivel organizacional debido a conflictos con colegas; además, entre otros, la ausencia de servicios pedagógicos y ejercicio de poder en el área de dirección.

Las dificultades afectan tanto a nivel personal como profesional, pues a pesar de sus esfuerzos los docentes no son reconocidos por la labor que realizan (Cuenca y O'Hara, 2006). Se evidencia no solo en el discurso sino también en la práctica siendo el área económica una de las involucradas debido a la escasa remuneración que obtienen afectando su vida en general (Dávila y Díaz, 2015).

De lo mencionado en líneas anteriores resulta relevante señalar que los múltiples hallazgos referidos por los autores coinciden que el docente experimenta una situación compleja respecto a su rol, el cual también afecta áreas personales. Actualmente las dificultades de los docentes están vinculadas a diversos factores que afectan áreas profesionales y personales (Pinto, 2018), donde las demandas y exigencias impactan en su salud, experimentando alteraciones físicas, emocionales y conductuales (Galicia y Zermeño, 2009).

1.3 Estrés y estresores

El estrés, como bien lo refiere Salazar (2018), es un término que en la actualidad es común utilizarlo, pero a la vez complejo de definir, pese a los diversos autores que pretenden otorgarle un significado.

La teoría transaccional de Lazarus (1991) reconoce al estrés como un fenómeno que se genera producto de la interacción de la persona con su entorno considerado por aquel como amenazante. Para dicha teoría la persona tiene la capacidad de realizar dos tipos de evaluación identificadas como primaria y secundaria. Se reconoce la evaluación primaria como el proceso en el cual la persona discrimina si una interacción o estímulo es amenazante y/o pone en peligro su bienestar, a pesar de no tener experiencia previa de alguna situación similar. A diferencia de la primera, en la evaluación secundaria la persona ya ha experimentado alguna situación similar siendo este un ejemplo que permite

enfrentar el evento, de tal manera que pueda responder haciendo uso de sus recursos y opciones, permitiéndole evaluar sus diferentes posibilidades.

Los estresores son estímulos, situaciones o eventos que pueden generar estrés en la persona dependiendo de la circunstancia en la que se encuentre (García y Zea, 2012), el cual puede ser influenciado de manera positiva, en tanto promueva el desarrollo y crecimiento, o negativa impidiendo que la persona realice sus actividades de manera efectiva, afectando el desarrollo de sus habilidades y capacidades (Aviles, 2019).

Existen diferentes clasificaciones que resultan importante destacar, así como evidenciar los tipos de estresores que dependen de las circunstancias. Por un lado, entre los estresores más destacados, Arias (2019) desarrolla cuatro tipos de estresores vinculados a lo económico, político, organizacional y personal. Según refiere Arias (2019) hay estresores que afecta la estabilidad económica y oportunidades que reducen posibilidades de ascenso. El desarrollo de normas y reglamentos de acuerdo al contexto histórico son estresores de incertidumbre política pues interfieren o producen alteración en la dinámica social. La demanda de tarea y rol que ejerce la persona se identifica como estresores organizacionales los cuales están vinculados al aspecto físico de lugar y lo que esta comprende dentro del espacio en el que se desarrolla. En tanto a los estresores personales son actividades personales y/o familiares tales como la condición y rendimiento respecto a su puesto y desarrollo personal.

Para Novoa (2016) las exigencias propias de la persona son relevantes debido al cumplimiento de tareas y responsabilidades vinculadas al logro de metas; por ello Domingo, Guillén y Pérez (2004) refiere que los estresores se perciben desde eventos cruciales que afectan el aspecto personal desde lo cotidiano; por ejemplo, molestias, imprevistos, alteraciones de rutina, pérdida de algo, atasco en el tráfico, falta de dinero, rotura de objetos, discusiones, decepciones. En tanto, a eventos donde se amenaza a la integridad personal, así como enfermedad grave, intención quirúrgica de consideración, perdida del puesto de trabajo, divorcio, nacimiento de un hijo, realización de un examen importante, situaciones particulares, Domingo, Guillén y Pérez (2004) lo denomina estresores múltiples. Los mismos autores señalan que situaciones como catástrofes naturales, desastres ecológicos, situaciones bélicas, atentados terroristas, movimientos migratorios, son estresores de clasificación única.

1.4 Estrés y estresores en docentes

Hay diversas clasificaciones de estresores; sin embargo, en la actualidad, el estrés es una realidad que aqueja a varios particularmente a docentes quienes se involucran con estudiantes de múltiples realidades cuyas necesidades son tan urgentes como las demandas socioeducativas (Aviles, 2019). Los estresores no distinguen sexo, edad, género, profesión; sin embargo, los docentes tienen mayor incidencia de estrés debido a los constantes cambios a nivel económico, político y social (Murguía, Pozos, Plascencia, 2018).

Hay estudios que revelan clasificaciones de estresores que afectan a los docentes a nivel político, económico y social; por ejemplo, Barraza (2008) en el aspecto político señala que las condiciones, decisiones, carga laboral de acuerdo a normas políticas e institucionales vinculadas en la interacción con colegas, directivos y autoridades son estresores organizacionales. Sin embargo, para Félix, García & Mercado (2018) el aspecto político, social, económico y ámbito familiar son parte de los estresores extra-organizativos; mientras que, para Dolan, García y Díez-Piñol (2005) el ambiente físico, la luz, el ruido, el espacio, la falta de cohesión, clima, presión de grupo, tamaño, estilo, estructura jerárquica, tecnología, son parte de estresores organizativos. No obstante, García y Zea (2012) plantea que los estresores pueden clasificarse como: individuales, organizativos y extra-organizativos.

De lo mencionado es importante hacer énfasis que, en el aspecto social, Dávila y Díaz (2015) refieren que las condiciones en las que se desempeña el docente influye en su quehacer, ya que le resta reconocimiento a su rol por lo que al no ser asequible afecta su vida profesional. No obstante, en la vida profesional del docente atender a las necesidades educativas de los estudiantes, específicamente de aquellos que tienen una condición, resulta desgastante si no se tiene las herramientas necesarias, ya que el docente debe regular su atención para cubrir la necesidad de todos los estudiantes por lo que las condiciones terminan siendo un estresor (Barraza y Méndez, 2014). Los docentes valoran y comprenden las demandas solicitadas para este grupo de estudiantes; sin embargo, Arias y Montiel (2017) refiere que a pesar de que se visibilice la inclusión, las exigencias no pueden ser cubiertas por los docentes si es que este no recibe las capacitaciones necesarias y estrategias para abordar a dichos alumnos siendo cruciales para que reciban el apoyo y soporte que les corresponde.

A nivel económico, Eguren y Belaunde (2019) afirman que el bajo salario de los docentes no compensa las funciones y actividades que realiza por lo que también es un factor que influye en el desarrollo de estresores. En consecuencia, ambos factores afectan en el desarrollo del profesional siendo estos los principales estresores en docentes (Ramírez D'Aubeterre, y Álvarez, 2012).

Las exigencias y demandas generan estrés en los docentes; sin embargo, cuando estas no se dan a conocer se somatizan a través de fatiga, alteraciones cardíacas, trastorno del ánimo, debido a la demanda de trabajos y poca regulación el cual afecta su salud mental desarrollando el síndrome de burnout cuya consecuencia tiende al agotamiento, despersonalización e insatisfacción de logro (Rodríguez, et al, 2018).

La docencia es y sigue siendo una profesión cuya demanda y exigencia se respalda bajo un currículo nacional educativo cuyo objetivo es responder a una necesidad colectiva que tiene como fin la formación del ciudadano; sin embargo, hoy en día, ser parte de esta profesión deja de ser un privilegio para convertirse en una necesidad (Eguren y Belaunde, 2019). De esta manera, resulta pertinente continuar explorando la situación actual de los docentes desde su rol como agentes de formación; a nivel primaria existe un vacío informativo que permita identificar con claridad las necesidades y/o ejes que sean rutas de planes de acción al trabajo con docentes, siendo estos los más importante debido al vínculo que establecen como aporte y sostenibilidad en la formación y aprendizaje inicial del estudiante (Orozco y Moriña, 2019). La presente investigación pretende analizar los estresores asociados al rol docente de nivel primaria de una institución pública en Lima Metropolitana. De manera específica, conocer los estresores individuales, organizativos y extra-organizativos; así como, la importancia que los docentes le otorgan a dichos estresores.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

La investigación es abordada a partir de una metodología cualitativa debido al interés por conocer y comprender a detalle que es lo que interpreta cada persona respecto a un acontecimiento real entendido desde su marco referencial (García, 2013). El enfoque elegido es fenomenológico, porque enfatiza en las experiencias permitiendo identificar el sentido y la forma del fenómeno en cuestión, el cual a través del diálogo y la interacción se permite interpretar el significado que le otorga al acontecimiento (García, 2013). Asimismo, resulta crucial comprender que, debido a la escasa información cualitativa del fenómeno, se considera pertinente contribuir desde la experiencia subjetiva y aportar con nueva información cualitativa en la investigación educativa.

2.1 Participantes

Las participantes de la presente investigación la conforman once docentes de nivel primaria, diez son mujeres y uno es hombre. Las edades oscilan entre 28 y 57 años de edad. Todas trabajan a tiempo completo en una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. De acuerdo a su especialidad, ocho refieren ser de primaria, una Bióloga-Química, una de Educación Básica Alternativa y una Bilingüe. Respecto a su condición laboral, seis son nombradas y cinco son contratadas.

2.1.1 Método de selección

Se utilizó el muestreo por conveniencia a través de un contacto de trabajo permitió que la investigadora logre elegir una población sin tener referencia de la cantidad de personas que pueden interactuar con el fenómeno planteado. En ese sentido, se busca identificar a las personas que hayan experimentado algún acontecimiento describiendo al

fenómeno (Mendieta, 2015). Es por ello, que se establecen ciertos criterios de inclusión de acuerdo a los datos proporcionados por la Estadística de Calidad Educativa (2017) el cual brinda un panorama general de los docentes, instituciones, entre otros aspectos.

Los participantes deben ser docentes a tiempo completo de Educación Básica Regular (EBR) de una institución pública; el Ministerio de Educación (2016) refiere que los docentes ubicados en los primeros años se les atribuye la responsabilidad de acompañar a los niños y niñas durante su proceso de formación y aprendizaje bajo ciertas medidas de cuidado a nivel de su desarrollo emocional, cognitivo y socio afectivo. No obstante, es pertinente señalar que a pesar de la ardua labor educativa existe un vacío bibliográfico específicamente en el nivel primaria (García y Barraza, 2014).

Adicionalmente, otro criterio son los docentes de escuela pública, de acuerdo a la información obtenida la Estadística de Calidad Educativa (2017) el 70% de docentes pertenece a la Educación Básica Regular (EBR). Del porcentaje señalado, 2076 docentes pertenecen a instituciones públicas (Estadística de la Calidad Educativa, 2017) y quienes presentan mayor dificultad en la práctica (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017).

El método de selección con los participantes fue de tipo voluntario; se informa a la población acerca del estudio a través de un anuncio invitando a participar de la investigación. Además, resulta eficaz, ya que como ventaja se puede obtener una lista autoseleccionada de posibles participantes y realizar seguimiento para confirmar su participación en el estudio (Mendieta, 2015).

2.2 Instrumento

Como instrumento de investigación se elaboró una guía de entrevista semi-estructurada con la finalidad de tener flexibilidad para introducir alguna pregunta que se necesite aclarar (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). El instrumento de esta investigación cuenta con tres áreas específicas que permite explora a los estresores: aula, institución y entorno. En la primera se encuentra una pregunta vinculada a los estresores individuales, aquellos relacionados a exigencias, demandas, responsabilidades y logros personales en el trabajo como docente; en la segunda cuyos estresores organizativos guardan relación con el espacio que interactúa como el ambiente, clima, dinámicas en grupo, estructura jerárquica, entre otros; en la tercera estresores extra-organizativos referidos a las situaciones externas al espacio en el que se encuentra, pero que influyen

en su dinámica, tales como factores sociales económicos y políticos. De lo mencionado en líneas anteriores, la herramienta de investigación responde a la re-categorización deductiva de los estresores abordados en otras investigaciones siendo crucial para orientar el estudio planteado (Dolan, et al, 2005; Novoa, 2016; Félix, García & Mercado, 2018; Arias, 2019).

Es importante señalar que el instrumento en mención fue validado por expertos en investigaciones sobre salud, estrés, educación, así como estudios cualitativos con el objetivo de adaptar y conseguir que responda a los objetivos propuestos en la investigación.

2.3 Procedimiento

Primero se realizaron tres entrevistas piloto con el objetivo de validar la claridad de las preguntas, de este modo, realizar las modificaciones necesarias para obtener una mejor comprensión. Asimismo, se consideró pertinente tomar el tiempo de duración de la entrevista para que la docente tenga conocimiento y no perjudique con alguna actividad posterior.

La guía de entrevista tuvo cambios. En primer lugar, se añadió la pregunta: “¿Qué rol cumple usted como docente?”, ya que importa conocer el significado que le otorga el docente a su rol desde su quehacer. Por otro lado, se optó plantear la pregunta “¿cómo es un día normal para usted?”, ya que al ser una pregunta abierta la información resulta ser significativa por la información que pueda brindar el docente permitiéndole expresarse. Es por ello que se eliminan las preguntas “¿tiene usted a cargo algún familiar?” y “¿Aparte de docente usted tiene otro trabajo?”.

Posterior a las pruebas pilotos se tuvo el primer acercamiento oficial, el cual fue por contactos y a primera instancia. La directora de la institución brindó la lista de docentes de primaria a quienes se convocó a una reunión con la finalidad de dar a conocer el estudio. Continuamente, se informó a los docentes acerca de la investigación y se entregó un documento con los objetivos propuestos, así como, los datos de contacto del investigador: número de teléfono y correo electrónico. Asimismo, se colgó un anuncio en el periódico mural de la sala de profesores invitando a los docentes de primaria a ser partícipes de dicho estudio; además, se enfatizó el seguimiento a cada uno de los docentes para obtener su respuesta. Pasada una semana, de acuerdo a la lista brindada por la

directora, se visitó a cada uno de los docentes en sus respectivas aulas para confirmar su participación. Al aceptar ser parte del estudio se pactaba la fecha, hora y lugar de entrevista dentro de la institución (la capilla, el departamento psicopedagógico, su aula) de acuerdo a sus tiempos.

Se llevó a cabo once entrevistas dentro de la institución educativa, una se realizó en la capilla, una en el departamento psicopedagógico, dos en el patio y siete dentro de las respectivas aulas cuando los estudiantes estaban en otras actividades como educación física y danza. En los diversos escenarios se obtuvo las condiciones necesarias para realizar las entrevistas, considerando el espacio, la ventilación, luz y sin distracciones. La duración de la misma osciló entre treinta a cincuenta y cinco minutos.

Las docentes participantes, firmaron un consentimiento luego de explicado el proceso, donde se detalló que la información proporcionada era anónima, voluntaria y con fines académicos. Se indicó a cada una de las docentes que podía realizar preguntas en cualquier momento, así como retirarse si así lo deseasen sin ningún inconveniente y sin perjudicar la investigación. De la misma manera, se refirió que la entrevista sería grabada y posteriormente transcrita con la finalidad de no perder ningún detalle. Se agradeció la participación de cada una de las docentes voluntarias.

Se procedió a la transcripción literal de cada una de las entrevistas; además, con la finalidad de respaldar la identidad de las participantes de acuerdo a la información proporcionada las citas textuales que se presentan tienen el nombre asignado de “docente, (edad)”.

2.4 Análisis de datos

Para organizar la información proporcionada se utilizó un método deductivo e inductivo (Rodríguez y Pérez, 2017). Se hizo la separación de información en las dimensiones establecidas en el instrumento: Aula, que incluye información sobre estresores individuales; institución, referida a instituciones organizativos y entorno, que incluye estresores extra organizativos. Se realizó una base de datos con las respectivas citas de las docentes utilizando el programa Excel con el propósito de examinar y clasificar la información de acuerdo a las categorías planteadas. Las categorías obtenidas fueron dieciséis, se ordenó en las respectivas dimensiones: aula, institución y entorno; sin embargo, al clasificar de acuerdo a los tipos de estresores: individuales, organizativos y

extra-organizativos, se observó que no permitían reflejar la data. Muchas de las categorías respondían a dimensiones compartidas; por ejemplo, se observó que los estresores individuales se encontraban tanto en el aula como en la institución; estresores organizativos y extra organizativos podían estar en la institución y a la vez en el entorno.

La división inicial no era útil para comprender los estresores ya que las dimensiones de aula, institución, entorno eran muy específicas y limitaban la data obtenida. Se creó nuevas dimensiones como: *Aula*, la cual incluye estresores individuales, *Organización escolar* que contiene estresores organizativos y *Relación familia-institución*, *Gestión pedagógica* y *Traslado* que incluyen estresores extra-organizativos.

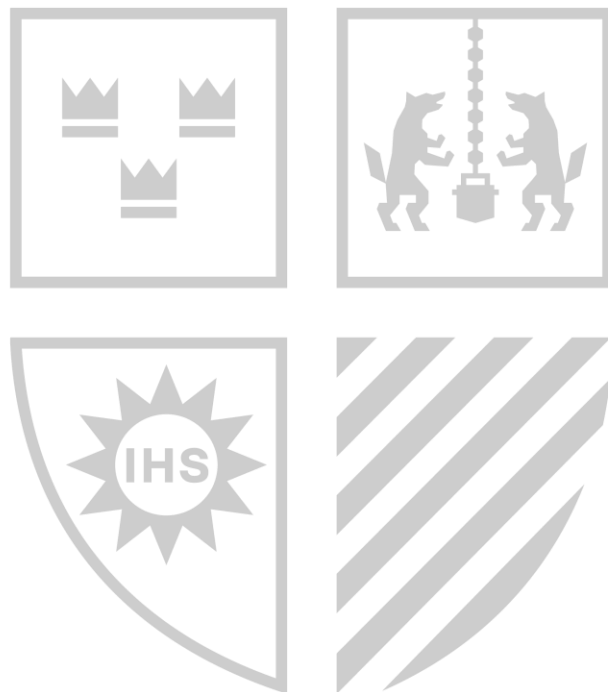
En consecuencia, se usó una codificación abierta de todas las respuestas sobre estresores, obteniendo dieciséis categorías. La codificación es la técnica que permitió ordenar y ajustar todas las categorías e identificar los temas de acuerdo a las dimensiones sin obviar alguna información de la data (Corzo y Marcano, 2009).

Se agruparon los estresores en dimensiones bajo los siguientes criterios: desempeño e intervención en el aula, interacción con padres, estudiantes y colegas, formación profesional y trayecto permitiendo clasificar de manera flexible y coherente.

La dimensión Aula incluye estresores relacionados al espacio de interacción compartido entre el docente y los estudiantes en el que se desarrolla, construyen nuevas enseñanzas y aprendizajes, donde el agente educativo orienta y fortalece cada proceso con el fin de contribuir al desarrollo integral del estudiante. Organización escolar, contiene estresores cuyo conjunto de agentes educativos comprometidos trabajan de manera cooperativa con otros agentes fortaleciendo los procesos de enseñanza aprendizaje generando vínculos de soporte y de relaciones sociales. Relación familia – Institución, incorpora estresores respecto a la capacidad que tienen los padres para intervenir en el proceso de formación de sus hijos trabajando conjuntamente con los docentes a favor de una educación integral. Gestión pedagógica abarca estresores vinculados al conjunto de acciones que permite supervisar la propuesta educativa alineada a la realidad de la institución y al trabajo de los docentes en relación su quehacer pedagógico con el objetivo de lograr consolidar aspectos de calidad de enseñanza y desarrollo profesional docente. Finalmente, el Trayecto es la dimensión que incluye estresores que refieren a un determinado destino observando diferentes posibilidades que permitan llegar al destino sin dificultad.

Asimismo, la categoría análisis tuvo un proceso de validez ya que al generarse nuevas dimensiones era necesaria la revisión por parte de una persona experta en el tema,

quién verificó que cada una de las dimensiones sea coherente con la información de los estresores obtenidos



CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, la información de las entrevistas fue categorizada en dieciséis categorías, organizadas en cinco dimensiones: Gestión pedagógica, Organización escolar, Relación familia-institución, Aula y Trayecto. Al inicio se presentan las dimensiones de acuerdo a la recurrencia de los estresores que lo caracterizan. Se da a conocer la dimensión y luego se describirá los estresores colocando al inicio los que se han mencionado con mayor frecuencia y al final los que han sido menos recurrentes.

3.1. Dimensión de gestión pedagógica

La dimensión gestión pedagógica incluye estresores asociados a acciones que permiten supervisar la propuesta educativa alineada a la realidad de la institución y al trabajo de las docentes con el objetivo de lograr consolidar aspectos de calidad de enseñanza y desarrollo profesional docente. Los estresores que se describen son de tipo individual y extra organizativos que responden a exigencias, responsabilidades y demandas de tipo personal y social sujetas al rol docente y necesidades socioeducativas; por ejemplo, la formación y monitoreo a docentes poco pertinentes, dificultad para programar sesiones siguiendo indicaciones del Ministerio de Educación, exceso de actividades laborales y exámenes de ascenso.

Formación y monitoreo a docentes poco pertinentes

Este estresor refiere a los procesos de formación y monitoreo a docentes realizados por las autoridades locales y nacionales de educación, considerados poco pertinentes. Hace referencia a los monitoreos supervisados por el ministerio de educación que no responden a las necesidades reales del aula. De acuerdo a las participantes, las

visitas inesperadas, la presencia de las autoridades en el aula, la forma de calificar son las principales causas de estrés en las participantes.

Las visitas inesperadas generan tensión en las docentes entrevistadas pues llegan sin avisar, y eligen aulas al azar para monitorear, cuando realizan monitoreo califican a las docentes sin darles recomendaciones de mejora (feedback). A otras participantes les genera mayor tensión cuando constantemente les avisan que deben estar alerta por dichas visitas del Ministerio de Educación en sus aulas.

Las visitas del Ministerio que vienen así sin, sorprendiendo a todo el mundo, pero bueno yo tengo mi trabajo hecho ¿no? Pero del momento que llegan ya todo el mundo parece que se le sube la bilirrubina no sé, todo el mundo se altera y ya estamos así. Te pone mal (Docente de sexto grado, 57 años).

De acuerdo a las docentes, el monitoreo en aula interfiere con la dinámica con los estudiantes se sienten observadas y evaluadas.

No había tiempo ni de decirnos entonces como decir queremos verte que haces, pero yo pienso que no lo veo tan bien eso ¿no? porque es una nosotros trabajamos con niños y los niños son imprevistos ¿no? Ellos hacen, pero ellos están observando lógico en el clima, en el ambiente esta tensionado, todos miran y que me están calificando como hablo, como explico y es no sé yo pienso que está mal. Deberían darnos otro, ir por otro lado (Docente de sexto grado, 57 años).

Las docentes afirman sentirse intimidadas por la observación en el aula y la solicitud de evidencias porque en ocasiones no responden a las demandas de sus estudiantes.

O sea, no sé, me siento con las manos, me siento frustrada con todo lo nuevo del Ministerio de lo que nos agobia, por ejemplo, dicen ¿no? vienen nos vienen a monitorear. En el monitoreo que quieren verte tal cosa, tal cosa, tal cosa, si a todos los papeles habido y por haber los puedes cumplir, pero en el fondo ellos quieren ver que tú resuelvas esa sesión, que el niño habló, que el niño levantó la mano (Docente de segundo grado, 55 años).

La formación y monitoreo ha sido mencionado en varios estudios, pero no en todos han sido exitoso; por ejemplo, uno de los estudios revela que el monitoreo es una intervención eficaz porque fomentan la reflexión, brindando retroalimentación de acuerdo al perfil del docente (Santa Cruz, 2018) y planteando buenas estrategias que promueven el buen clima en el aula. Asimismo, se evidencia que el apoyo de directivos refuerza y motiva el acompañamiento a docentes (Santa Cruz, 2018) sin dejar de lado el trato agradable y respetuoso con ellos (Vásquez, 2019).

Sin embargo, no siempre es así, otros estudios coinciden con los resultados obtenidos y refieren que el monitoreo es deficiente en relación a las capacitaciones, acompañamiento, estrategias y supervisión (Palomino, 2018; Arias y Montiel, 2017). Las

deficiencias giran en torno a la calidad y forma de supervisar a los docentes en el aula; es decir, se basa solamente en un check-list, revisión y cumplimiento de documentos dejando de lado los aportes que pueden realizar a docentes en el aula (Santa Cruz, 2019).

Otra razón sería la escasa retroalimentación que se proporciona a docentes, siendo un factor importante para el desarrollo de competencias metodológicas tales como la evaluación, planificación, atención a la diversidad y metodología (Ruiz, Holguera y López, 2019). Asimismo, dicha retroalimentación contribuiría teniendo en consideración las deficiencias a nivel contextual. Al respecto Sepúlveda, Hernández, Peña, Troyano y Opazo (2019) refieren que no se considera el contexto donde los docentes trabajan, enfrentando limitaciones y desventajas que no son consideradas lo cual impide que ellos puedan responder a las necesidades debido a que no cuentan con sugerencias y recomendaciones que les permita resolver dichas dificultades.

En efecto, aparte de lo mencionado y de acuerdo a las participantes el monitoreo es evaluado como estresor porque genera confusión respecto a los estándares bajo la cual son monitoreados debido a la poca claridad sobre las formas de evaluación en la metodología y planificación. El no saber cómo y que se va evaluar tiene como consecuencia una mala práctica; adicional, no se le otorga una debida retroalimentación entonces los monitoreos no se están desarrollando de la manera pertinente siendo esto un signo de alarma porque es una forma de evidenciar las deficiencias de los procesos pedagógicos que; además, permiten identificar las fortalezas y debilidades de los docentes respecto a su desempeño en el aula.

Las participantes, principales agentes educativas de formación, que no tienen claro los indicadores, metodología y planificación lo que conlleva a una mala práctica cuya responsabilidad finalmente sobre-cae en ellas. No obstante, cabe preguntarse si los indicadores de evaluación se ajustan al contexto o, por el contrario, son generalizado, de ser así es necesario reevaluar la pertinencia. Por ello, la exigencia y demanda externa monitoreada a través de una intervención poco pertinente afecta no solo la formación del estudiante sino también a los docentes desprestigiando su profesión y a todo el proceso de reforma que tiene como objetivo proponer cambios a nivel curricular hasta por lo menos el 2021 según los lineamientos planteados en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular.

Dificultad para programar sesiones siguiendo indicaciones del Ministerio de Educación

Un segundo estresor es la dificultad para programar sesiones siguiendo indicaciones del ministerio de educación que constantemente cambia de formato pese a que el contenido de las sesiones es el mismo; sin embargo, el material de trabajo no está alineado.

Todos los años nos cambia, el formato cambia ya no se llama indicador ahora se llama desempeño ya no se llama capacidad ahora se llama, ya no se llama así ahora ponle así, ya no es una situación significativa ahora es tal cosa y es la misma chola como se podría decir; o sea cada año si bien es cierto ellos decían que hay cambios hasta el dos mil veintiuno, pero nosotros, te acostumbran un año hacer tú dices ¡ah, por fin! (Docente de segundo grado, 55años).

Las docentes afirman que elaborar las sesiones es un proceso largo y tedioso, ya que pasan mayor tiempo frente a la computadora. Las participantes manifiestan dificultad para seguir la ilación del curso debido a que las unidades de los materiales no son consecutivas y les genera confusión.

El libro, tienes que buscar de adelante, del medio, de atrás para que puedas coordinar. Los cuadernos de trabajo de ciencias es una hora y media de trabajo, no es una estrategia para acompañar el tema, la sesión que hiciste, porque te irías toda la tarde con un libro de ciencia y su cuaderno de ciencia y el material de ciencia que tienes, entonces ¿de que hablamos! Hay incoherencias entonces todas nos sentimos y te digo todas porque yo converso, conversamos, todas nos sentimos así (Docente de cuarto de cuarto grado, 28 años).

Por un lado, algunos estudios coinciden que la dificultad para elaborar las sesiones se debe al manejo inadecuado de enfoque, la omisión de pasos importantes como parte del proceso y los vacíos en las sesiones, así como ausencia de estrategias que alteran el contenido de aprendizaje (Oloya, 2018; Rivera, 2020; Juárez, 2015).

De acuerdo con lo que señalan las participantes una de las razones se debe al formato extenso y tedioso por lo que dificulta la elaboración, así como la estructura de las sesiones las cuales no están alineadas por lo que el trabajo resulta incoherente. Vásquez (2019) refiere que la percepción negativa frente al enfoque técnico del currículo dificulta la elaboración de sesiones. Además, Oloya (2018) afirma que los principios teóricos son influyentes que al no ser flexibles impide alcanzar los objetivos presentando deficiencias en el área curricular. Holguera y López (2019) agrega que es importante que en la elaboración de cada sesión se reconozca el contexto de enseñanza de tal modo que permita realizar los ajustes pertinentes no solo a nivel curricular sino también institucional para obtener logros satisfactorios.

Al respecto, la elaboración de sesiones puede ser percibido por las docentes como un estresor porque no entienden como relacionar los criterios que solicita el ministerio respecto a la evaluación de competencias, por ejemplo, las evaluaciones que se realizan no están claras debido a la contradicción de indicadores: resultado y aprendizaje, generando frustración en las docentes (Sepúlveda, Hernández, Peña, Troyano y Opazo, 2019). En consecuencia, se tienen docentes desorientados en la elaboración de sesiones, estresados por los constantes cambios e insatisfechos por resultados deficientes que se reflejan en la institución.

Resulta importante destacar la importancia de este estresor porque interfiere en el desarrollo de las competencias impidiendo que las docentes apliquen estrategias pertinentes para desarrollar su quehacer pedagógico, invalidando todo el proceso por no tener claro los criterios; además, desprestigiando su rol como docente debido a una deficiencia que no está siendo contemplada. Es por ello que urge la necesidad de talleres, capacitaciones y/o jornadas que permitan tener mayor alcance sobre la elaboración de sesiones y abordaje pedagógico de acuerdo al contexto (Quiñonez, 2018).

Exceso de actividades laborales

Otro estresor refiere al exceso de actividades laborales como la elaboración de documentos, preparación de exámenes, participación en comisiones y la emisión reportes de cada estudiante, actividades que se incrementan con el tiempo. Asimismo, existen eventos particulares que generan mayor cansancio en las docentes como la simulación de exámenes de rendimiento ya que deben elaborar, corregir y emitir informes de cada estudiante, agotando su tiempo y recursos.

A veces también cuando hay muchas actividades también se ocasiona estrés en el colegio, por ejemplo, estas en comisiones tienen que participar los niños ya tienes que hacer lo otro, tienes que preparar de repente como prueba los exámenes, tienes que revisar inmediatamente, tienes que informar quienes son los primeros puestos, tienes que hacer la tabla de estadísticas, o sea ya tú estás ahí y dices “aquí la sesión”. Mañana mi clase tengo que presentar mañana los resultados o sea ya, ya como dice hay momentos que todo se nos junta y te estresa porque a veces ya sientes a veces da gana de taparte y decir ya no; mañana me olvido de todo y no voy y se solucionó todo, pero no se puede pues tratas de cumplir hasta media noche quedándote (Docente de tercer grado, 56 años).

El exceso de actividades laborales también ha sido mencionado en el estudio de Galicia y Zermeño (2009) como aquella sobre carga de actividad que genera desgaste y

agotamiento debido al exceso de actividades, preparación de informes, documentos, sesiones, reuniones (Ayuso, 2006), perjudicando la salud de los docentes (Cuenca, Carrillo, y de Lima, 2017 y Zorrilla, 2017). Además, para Rivas y Navas (2020) el docente está sumergido en un campo de constantes cambios y exigencias que involucran la innovación, así como actualización de su especialización de tal manera que las decisiones que lleve a cabo sean pertinentes; sin embargo, esta demanda es percibida como un factor estresante generando que el docente no se sienta cómodo con los cambios y exigencias a las que debe responder.

Como consecuencia las docentes pueden percibir agotamiento y estrés laboral generado por las demandas de tareas que deben cumplir. Al respecto, Aviles (2019) afirma que para considerar una actividad demandante se debe tener en cuenta dos puntos importantes: primero la frecuencia e intensidad de la situación; es decir, el tiempo con el que se solicita los requerimientos y el tipo de información que se necesita, y segundo el nivel de satisfacción con el trabajo y la vida referido a la motivación y dedicación para realizar sus quehaceres en este caso pedagógicos. Sin embargo, Fernández (2019) sostiene que la carga laboral y la carga familiar – doméstica son dos aspectos que se correlaciona específicamente en mujeres quienes presentan mayor índice de agotamiento debido a otras responsabilidades que no necesariamente están asociadas a su rol como docente sino también a responsabilidades vinculadas al hogar.

Lo mencionado por Fernández (2019) coincide con los resultados obtenidos, las participantes son mujeres que tienen responsabilidades en el hogar tal como atender a sus hijos, familia y cosas personales. Lo mencionado también es identificado como una causa que genera estrés en las docentes.

No obstante, otro factor que refiere Díaz y Mungabusi (2019) es la influencia de la cantidad de años que los docentes laboran en una institución; es decir, aquellos que tienen trabajando más de cinco años son quienes reciben mayor carga laboral a diferencia de quienes recién ingresan a laborar que no tienen experiencia en la institución. Sin embargo, de acuerdo a la información obtenida por las docentes quienes tienen entre cuatro a más años en la institución la carga es igual para todas; es decir, la cantidad de años en la institución no es un indicador de estrés referente para atribuir el exceso de carga laboral.

Por otro lado, en la línea de los resultados obtenidos, los docentes manifiestan que la necesidad de evidenciar los procesos que aplican en sus aulas a través de informes y documentación obstaculiza varios puntos que también les afecta como: el tiempo,

metodología, estrategias, que deben ajustarse a las rubricas y solicitudes propuestas por el ministerio de educación haciendo aún complejo el proceso. Además, cumplir con las solicitudes y necesidades sugeridas a corto tiempo por la misma institución como la elaboración de exámenes para un determinado grupo, proyectos, actividades, las cuales se incorporan a las otras tareas ya planificadas. A pesar de ello, los docentes agotan sus recursos para cumplir con lo solicitado quedándose hasta más tiempo de lo debido (Zorrilla, 2017) reflejando su disconformidad y somatizando el estrés (Cuenca, Carrillo, y de Lima, 2017). Asimismo, la saturación de actividades puede tener como consecuencia niveles de insatisfacción con el trabajo de los y las docentes. Lo mencionado por Aviles (2019) concuerda con los resultados planteado puesto que las responsabilidades que asumen las participantes son cada vez son más frecuentes porque no son manifestados y/o conversador con el área de dirección.

Exámenes de ascenso

Los exámenes de ascenso son evaluaciones que realizan los docentes una vez al año para lograr mayores y mejores beneficios laborales como: una mejor remuneración, adquirir nuevas y mayores responsabilidades (Ministerio de Educación, 2020). El contenido del examen es largo y cargado de texto dificultando la identificación de la respuesta y abordaje pues nubla la visión de las docentes.

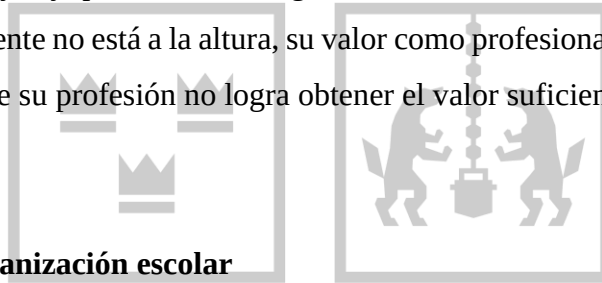
Cuando hubo el ascenso hubo el examen de ascenso un examen que yo no sé, mira yo soy, yo tengo un problema de visión ¿no? pero el último examen de ascenso nos dio como veinte lecturas, pero de tres, cuatro hojas cada lectura, la verdad que yo terminaba con los ojos que ya no veía ya nada, nublados (Docente de 6to grado, 57 años).

Las evaluaciones de ascenso son percibidas como un estresor porque genera frustración, miedo, tensión debido a su deficiente estructura las evaluaciones son “tediosas y extensas”. Si bien los exámenes de ascenso permiten conocer las aptitudes metodológicas que el docente aborda, el deficiente formato interfiere en los resultados impidiendo lograr los objetivos (Díaz, 2019).

Es importante porque las evaluaciones sirven para realizar ajustes y modificaciones pertinentes de manera que el docente logre desarrollar un aprendizaje significativo en el proceso formativo (Nava y rueda, 2014); además, que contribuya con los procesos que ocurren a nivel institucional (Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2010). Sin embargo, de acuerdo a las participantes, los exámenes son un estresor porque el

contenido y formato no se ajusta e impide que los objetivos se alineen, teniendo un efecto colateral en las participantes porque perjudica y compromete su salud. No obstante, Díaz (2019) agrega que los docentes no responden a los exámenes debido a que se sienten nerviosos y ansiosos ante la evaluación perjudicando su proceso de evaluación.

La forma en que los exámenes de ascenso se plantean y se ejecutan no son del todo pertinentes debido a la poca claridad y coherencia, impidiendo que los y las docentes resuelvan con éxito la prueba y puedan tener posibilidad de acceder a mejores oportunidades. En ese sentido, las áreas a nivel profesional, social y económica se ven comprometidas, al no alcanzar su objetivo de pasar el examen seguirían ubicándose en el mismo puesto y con el mismo salario. No obstante, es importante enfatizar que a nivel social la demanda educativa es aún mayor y, por ende, las exigencias son directamente proporcionales lo cual indica que, si el docente no está a la altura, su valor como profesional disminuye; es decir, el reconocimiento de su profesión no logra obtener el valor suficiente.



3.2. Dimensión organización escolar

La dimensión organización escolar se refiere a todos los estresores relacionados a las dificultades de organización y comunicación entre colegas de la misma institución escolar. Afecta el clima laboral impidiendo alcanzar los objetivos que pretenden fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, impactando en su quehacer y desarrollo profesional. Los estresores que se describen son de tipo individual y organizativos debido a que las responsabilidades, exigencias y demandas están vinculadas a las dinámicas de grupo; ambiente y clima laboral, principalmente por aquellos colegas poco eficaces y comprometidos, así como la poca integración entre docentes.

Colegas poco eficaces y poco comprometidos

El desempeño poco proactivo o incumplimiento de actividades fue planteado como otro estresor vinculado a la organización escolar. Refiere a la incomodidad e insatisfacción que presentan los docentes ante la irresponsabilidad de otros colegas que no cumplen con sus deberes y que; además, deben cubrir las tareas que faltan, interfiriendo con las actividades de los docentes que ya tienen su programación.

Entonces yo les pido a mis colegas le digo ¿no? Me toca hacer la unidad del mes entonces si me pudieran mandar antes ¿no? para yo poder viajar, de repente me mandan el día jueves o viernes ya no importa en la noche, en la mañana ya yo lo hago y sábado domingo me voy de viaje entonces me dicen ya, ya. Entonces... llegando la hora yo estuve esperando no pude viajar, porque me estresé, porque no llegaba pues ¿no? (...) hasta hoy día prácticamente en la mañana tenía que hacer todo, entonces, ya estresada (Docente de tercero grado, 56años).

El escaso compromiso y la ineficacia puede ser evaluado como estresor porque genera molestias, incomodidad e indignación en las participantes debido a la poca responsabilidad que tienen algunas docentes con su labor. Asimismo, repercute en los procesos de enseñanza los cuales dejan de ser significativos (Flores, 2018).

Es importante saber que tal situación pone en evidencia la existencia de un bajo desempeño docente (Gómez, 2019), el cual a partir de ello se pone en duda la vocación, debido a que reduce sus horas de enseñanza, encarga su quehacer y se le dificulta trabajar en grupo, demostrando desinterés por sus estudiantes (Rockwell, 2018). Lo señalado coincide con los resultados obtenidos donde las participantes dan a conocer su molestia debido al bajo profesionalismo de sus colegas.

Los docentes poco eficaces y poco comprometidos son aquellos cuyo desempeño es bajo, su desinterés es evidente y su dificultad para establecer criterios claros influenciara en los resultados afectando el desarrollo de los estudiantes (Gómez, 2019). En ese sentido, de acuerdo a lo que mencionan las participantes, las docentes responsables asumen el rol y que a pesar de mostrarse cansados por el trabajo continúan activamente.

En consecuencia, la dinámica poco profesional afecta el clima laboral y a la vez individual debido a las irresponsabilidades de algunas colegas por lo que las docentes se ven obligadas a asumir mayores responsabilidades las cuales en ocasiones se escapa de sus manos; por ejemplo, al dedicar mayor tiempo a un tema y/o centrarse en algo específico le resta tiempo de continuar e impide cumplir con sus objetivos. En ese sentido, la situación afecta a las docentes que sí están comprometidas con su labor alterando sus propios objetivos en relación con el grupo de estudiantes. De lo contrario, el panorama fuera diferente la docente sería capaz de plantear sus ambiciones, deseos de superación, tomando consciencia de la responsabilidad que asume y siendo capaz de acertar en la formación de sus estudiantes transmitiendo las enseñanzas pertinentes trabajando de manera articulada (Caicedo y Calle, 2019).

Poca integración entre docentes

Las participantes mencionaron que un estresor es la falta de relación entre los colegas en la institución educativa. Se mencionó que algunas colegas saludan, pero otras no, dejan de hablarse porque dejaron de ser contratadas y ahora son nombradas, o son nuevas y no se conocen. Afirman que la institución no realiza actividades que promuevan la integración, el trabajo cooperativo y clima laboral. De acuerdo a las participantes, existe la necesidad que la líder de la institución educativa se preocupe por la dinámica, clima laboral y cohesión grupal promoviendo actividades de integración.

Sino un poquito de incomodidad de repente, porque como el colegio va creciendo y también ingresan nuevos profesores que está muy bien gente joven que trabaja, ahí por parte de la dirección le falta un poquito de repente de reunirnos a todos de hacer una jornada bonita no tanto de colegio católico, o sea, este para conocernos más con dinámicas bonitas que relacionemos o intercambiamos experiencias ¿no? (Docente de primer grado, 45 años).

La poca integración entre docentes es evaluada como un estresor debido a que genera incomodidad cuando las participantes no perciben unión entre ellas o, son nuevas integrantes que se unen al trabajo en equipo por lo que necesitan un intermediario que les facilite la interacción para que puedan integrarse.

Establecer un buen clima laboral es esencial y vital en una organización porque fomenta la comunicación y apoyo entre colegas. De acuerdo al estudio de Santa Cruz (2019) es importante porque de esta manera se optimiza los procesos garantizando una buena enseñanza. No obstante, más allá de optimizar los procesos de aprendizaje es tener un espacio que permita fortalecer lazos y establecer nuevos vínculos en favor de un clima de trabajo pertinente que contribuya con los procesos que se busca alcanzar.

De acuerdo a lo mencionado en líneas anteriores, el liderazgo activo genera cambios de tal manera que la institución logra una mejor armonía entre sus colaboradores, de lo contrario, se evidenciaría el estrés, insatisfacción laboral y desmotivación entre los integrantes; por ello que la líder de la institución (la directora) sea la persona indicada para fomentar la integración (Aviles, 2019).

Para Freire y Miranda (2014) el rol de la directora como líder de la institución es quien cobra un papel fundamental en el equipo de trabajo ya que como figura principal puede generar cambios y transformaciones que permitan mejorar el ambiente laboral y estimular el desempeño de las docentes brindando la debida atención a aquellas necesidades para fortalecerlas. Asimismo, Sánchez (2018) coincide que los directores de las instituciones educativas tienen la capacidad de fomentar estrategias que permitan que sus docentes se adueñen del espacio transformándolo en favor del aprendizaje, a través

de talleres, el director (a) puede fortalecer las habilidades y trabajo en equipo para lograr un buen desempeño.

No dar la debida importancia a este tipo de estresor es ignorar la posibilidad que las docentes puedan crear vínculos de apoyo, soporte y motivación de tal manera que contribuya con su rol y puedan promover espacios sanos de aprendizaje fortaleciendo estilos de comunicación, organización y trabajo en equipo. De lo contrario, el proceso se torna difícil al no comunicar de manera asertiva e impidiendo responder coherentemente. Además, la escasa interacción y afecta la convivencia volviéndola compleja y desorganizada impidiendo que logren llegar objetivos.

3.3 Dimensión relación familia – institución

La dimensión relación familia – institución incluye estresores que refieren a la predisposición, interés y compromiso que tienen los padres, docentes e institución en el acompañamiento y formación escolar de los estudiantes. Por ejemplo, el seguimiento de las tareas, participación de las actividades, brindar soporte, reuniones, citas y/o charlas. Los estresores que se describen son de tipo individual y extra organizativos ya que refieren a demandas generadas por parte de la familia de los estudiantes respecto al rol docente, quien debe lidiar con la escasa colaboración e interés de los padres, falta de reconocimiento de los padres, desacuerdo con padres y conflictos familiares; estresores que dificultan el trabajo del docente.

Escasa colaboración e interés de los padres

De acuerdo con las docentes entrevistadas, la escasa colaboración e interés de los padres es un estresor que interfiere en el proceso de aprendizaje. Refiere a los padres que no se involucran ni participan de las actividades que se realizan en el aula, no asisten a las reuniones o citas, no ayudan con las tareas y tampoco estimulan a sus hijos por lo que su responsabilidad es mínima en relación a la formación de sus hijos.

También ese es otro problema que ellos no participan en actividades del salón, solamente yo trabajo con mi comité y mi comité es la que se pelea con todas las mamás ¿no? no es como en otros grados, en otros grados si todos "yo doy esto, yo doy el otro" el sigue (Docente de sexto grado, 57 años).

Las participantes refieren que los padres tienen poca responsabilidad de sus hijos porque muchas veces los recogen fuera del horario establecido, no les ayudan con las tareas y tampoco le estimulan para que continúen aprendiendo.

Se olvidan de sus niños eso sí me incomoda bastante porque yo parezco disco rayado ¿ya? Por preocuparme por su hijo, y a veces digo ¡ya me cansé! ya me cansé. Y en verdad señorita porque tú tienes tu niño, tú eres, si es tu hijito, tú tienes que buscar la forma como le digo ¡señores ya! Conmigo no me hace caso busco otra persona. Soy responsable de mi hijito, soy responsable de mi hijita, entonces busco a otra persona. No tengo, busco la manera, pero no me quedo que yo que hago ahora, que no puede mi hijo, que no puede. Su hijo si puede. El niño sí puede, señorita. El niño necesita apoyo (Docente de segundo grado, 41 años).

Según las participantes existen tipos de madres: las madres que son jóvenes y las de mayor edad. De acuerdo a lo que afirman las participantes, algunas madres jóvenes engríen mucho a sus hijos, pero también están aquellas madres que olvidan sus responsabilidades. Sucede lo mismo con las madres que tienen mayor edad ya que al engréir en exceso pueden aparecer conductas negativas o de rechazo.

Nunca me ha pasado pero este año esta mamá no sé por qué, porque son más jóvenes, no sé, quiero encontrarle la razón (...) Yo como ya pues yo tengo otra formación como que me choca un poquito yo trato de educar a la señora porque la señora como ya, yo digo, yo honestamente la señora ya ha tenido su hijita ya, ya mayor, ya parece que fuera la abuelita y una vez yo me confundí, le digo señora ¿qué es su nieta? “No, es mi hijita” [imita- modula su voz] ¡Ah ya señora, disculpe! yo digo pienso yo será eso pues, porque “ay mi hijita ella lo que me dice ¡ay mi mamita, mi bebita!” ella viene y le da agüita en la boca todo y la niña ella es así “esto no quiero, esto sí quiero”. ¡Oi! [suspira] No se puede, yo, yo no he visto esos casos me, me choca, por un lado (Docente de sexto grado, 57 años).

La escasa colaboración de los padres puede ser considerado como un estresor debido a la poca participación que tienen en relación a las actividades escolares como bailes, recitales, reuniones, citas, así como la poca responsabilidad para hacerse cargo de la formación de su hijo (a) generando cansancio, molestia e incomodidad en las docentes.

El sentir de las participantes se manifiesta porque el estudiante no tiene a quien acudir cuando necesita apoyo. En ese sentido, la docente quien es responsable del proceso de enseñanza – aprendizaje agota sus recursos para que el padre conozca la situación del estudiante con la finalidad de que su situación mejore y tome mayor interés en la formación de su menor hijo (a). La falta de atención a las necesidades impacta de tal manera que los estudiantes se autoexcluyen (Bucci y Ceraci, 2019). De acuerdo a lo que sostienen las participantes, su labor se vuelve más compleja al insistir constantemente al padre que debe hacerse cargo de las necesidades de su hijo (a).

Rivera (2020) y Ramos (2016) señalan que una de las medidas que se ha tomado es condicionar la matrícula ya que, al no asistir y participar de las reuniones, el estudiante puede perder la vacante. La falta de interés de los padres, el escaso apoyo y poca preocupación y motivación puede tener como consecuencia la deserción del estudiante (Bucci y Ceraci, 2019). Al respecto, los resultados son pertinentes con lo señalado por los autores, optando por medidas que poco flexibles y de mayor rigidez por parte de las docentes y de la institución con el objetivo de que el docente este presente y tenga conocimiento del proceso de aprendizaje y formación de su hijo, de manera que se evite la repetición o deserción del estudiante.

Por otro lado, también existe la posibilidad de que los padres no cuenten con el grado de escolaridad que les permita apoyar a sus hijos por lo que la actividad económica resulta ser un medio de apoyo por el cual pueden asistir a sus hijos ya que así pueden cubrir diferentes necesidades como loncheras, pasajes, almuerzo, motivo por el cual no están presentes (Hañari, 2017). Asimismo, Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos (2010) enfatizan que a mayor escolaridad los padres pueden acompañar a sus hijos a absolver las dudas y/o dificultades que presenten a nivel académico, de la misma manera, tener mayor cercanía con la escuela; no obstante, también señalan que, a mayor edad del estudiante el padre disminuye su participación.

En general, la poca participación de los padres impacta a nivel emocional y psicológico en los docentes ya que no pueden ni deben ir más allá de las responsabilidades que les corresponde con el estudiante. Además, frente a las dificultades que presentan los docentes puede que sientan que no cuentan con las herramientas necesarias para tener un dialogo asertivo y tener relaciones adecuadas con los padres.

Falta de reconocimiento de los padres

El estresor falta de reconocimiento de parte de los padres hace referencia a la poca valoración que le otorgan al quehacer de las docentes. De acuerdo a las entrevistas esta falta de reconocimiento se ve cuando las mamás comparan las clases de las docentes, murmurando sobre qué clase es mejor y cuestionando la carga de actividades como parte de la práctica. Las actitudes de las madres generan molestias e incomodidad en las docentes porque afirman que no valoran el esfuerzo que ellas realizan en el aula día a día. Situarse en un aula e ir al ritmo de los estudiantes es un tanto complejo por lo que consideran que no deben medir su esfuerzo de acuerdo a la cantidad de tareas.

De repente te llega a comparar como somos acá varios, "mira la profesora hace algo", "mira la profesora no ha hecho nada", entonces eso genera un poco incomodidad ¿no? Estrés (Docente de cuarto grado, 44 años).

La falta de reconocimiento es sin duda uno de los estresores que afecta a nivel social y económico en el docente quienes evalúan como tal porque genera disgusto, incomodidad y estrés cuando los padres dudan del trabajo que realizan las docentes generando críticas poco constructivas restando valor a su esfuerzo. El rechazo, la crítica y la humillación también son formas de desestimar y desvalorar; por ello, es importante destacar la necesidad que tienen los docentes por sentir el apoyo de colegas, directivos, padres y sociedad en general respecto a su labor ya que son personas que influyen de manera significativa en la formación del ser humano (Kepowicz, 2007). Existen docentes que pesar de tener poca valoración se esfuerzan por cubrir las necesidades académicas, pero también las necesidades de contención emocional ya que han desarrollado confianza y generado vínculos con sus estudiantes (Ortíz, 2018). Sin embargo, de acuerdo con los resultados también hay docentes que no se reponen de las críticas poco constructivas y ahí están aquellos desmotivados, insatisfechos, tensos y estresados quienes intentar acoger las necesidades y demandas que no necesariamente provienen de los estudiantes.

Por otro lado, resulta crucial señalar las condiciones en las desempeña el docente y que hacen los agentes principales para promover una educación de calidad, por ejemplo, en un estudio Kepowicz (2015) refiere que hay docentes que trabajan en una escuela pública donde el contexto es de extrema pobreza, marginación donde las escuelas carecen de materiales y los agentes involucrados como padres y autoridades no les apoyan por lo que se sienten insatisfechos ante la falta de apoyo y reconocimiento. Sin embargo, en otra investigación Ratto, García, Silva y Gonzáles (2015) señalan que los docentes de escuela privada no presentan inconvenientes ni dudas y por el contrario se sienten valorados porque encuentran apoyo de los directivos y padres. Evidentemente el contraste de percepciones es significativo y a nivel general, se observa una gran brecha y necesidad de revalorar el prestigio del docente (Eguren y De Belaunde, 2019). Las condiciones a las que está sujeta son desiguales porque dependen del contexto institucional; es decir, dónde está ubicado y que características posee la población que recibe la educación y que beneficios obtienen (Balarín, 2017), además, depende de los ingresos el país para mejorar las condiciones (Ocampo y Foronda, 2008).

La indiferencia de los logros, así sean mínimos, obtenidos en la educación no son suficientes para reconocer la labor que realiza el docente el cual afecta a nivel

individual porque le impide cumplir con sus metas y objetivos. Además, impacta a nivel económico ya que el esfuerzo es insuficiente y la valoración a nivel social es deficiente. Bajo estos puntos difícilmente el docente puede desempeñarse y trascender con éxito en su vocación. Es crucial comprender que la situación del docente va más allá del solo dictar clases como bien se ha señalado en líneas anteriores. El docente necesita reconocerse y ser reconocido por sus estudiantes, padres de familia, colegas, sociedad, permitiéndoles obtener la motivación y confianza para desempeñarse como debe, disminuyendo niveles de ansiedad y demás que perjudican su salud física y emocional (Sánchez, Riesco, De Frutos, Peña, y González, 2008).

Desacuerdo con padres

Los desacuerdos con los padres refieren a la discrepancia de opiniones entre el padre o la docente, afectando a una de las partes. La incomodidad ante este tipo de situaciones se manifiesta cuando la opinión de los padres se basa únicamente en la información que sus hijos les dan sin antes corroborar. Les molesta tener que llegar hasta dirección para solucionar el evento, perdiendo el tiempo y viéndose afectadas emocionalmente.

A los otros días viene una mamá molesta conmigo “Miss cómo es posible que tú le digas a mi hija boca abierta” ¿Qué Señora!? ¿Yo le he dicho? Y la niña “si, si, si, si, usted me dijo” [imita la voz] y le digo, “B” ¿tú estás segura de lo que tas hablando? Disculpe señora, pero yo ni siquiera, y las niñas de ahí le dicen ¡nooo! si la miss no ha sido ha sido “C” que le ha dicho boca abierta y la otra le ha repetido. ¡Ah no! le dije “pero cómo es posible profesora que usted yo me voy a la dirección”, señora yo la acompaño (...) Qué pena que su niña que a la edad que tiene imagínese tiene siete, ocho años, que será de acá en unos quince años va ser una reverenda mentirosa. Yo sí le dije no me la guardé ¡ay, mis! Si señora, le digo, trate usted vea como usted está formando a su niña porque todos los niños usted ha escuchado. Más bien la señora quedó mal (Docente de primer grado, 51 años).

De acuerdo a las participantes, el desacuerdo con los padres genera molestia, irritación, indignación la forma en que los estudiantes se van desarrollando adoptando conductas negativas cuyos padres refuerzan y que; además, es percibido como una fuente de estrés. Las formas de crianza que tiene la madre con su hijo (a) impide que las docentes puedan ejercer su trabajo cuando se trata de corregir. Muchas veces los padres tienen la idea errónea de lo que significa formar, cuidar asociado a la palabra “engreír” para sobre proteger al menor. Al respecto, Barrios y Avalos (2013) señala que la crianza de los

padres es un patrón que influye en el desempeño de los niños ya que los padres al actuar de manera errada flexibilizan o pasan por alto conductas negativas las cuales se terminan reforzando y perjudicando su interacción en el aula.

La discrepancia se debe a las diferentes percepciones que se adoptan respecto a lo que significa formar y cuidar, dificultando el proceso de desenvolvimiento de los estudiantes debido a que las madres no apoyan a la docente porque no están de acuerdo. Sin embargo, Osorio, Mayorga y Vargas (2019) refiere que los padres son los principales interesados en apoyar a sus hijos por lo que le brindan la total confianza a los docentes para que los forme y les enseñe.

Al respecto, el estresor señalado es relevante porque la sobreprotección de los padres impide que el estudiante responda de manera acertada a las indicaciones de la maestra. En ese sentido, afecta también a nivel de clima en el aula cuando los estudiantes manifiestan conductas disruptivas las cuales son reforzadas por los padres (Aguirre, 2019). Sin embargo, cuando los padres demuestran mayor asertividad a través de una comunicación fluida y sociable, los padres y docentes establecen acuerdos que fortalecen exitosamente en la relación padre y docente, así como padre, estudiante y docente (Osorio, Mayorga y Vargas, 2019).

Ahora bien, es importante evidenciar las discrepancias que hay entre los docentes y padres de familia respecto a la formación porque está asociado a otros estresores vinculados a los problemas de conducta. En ese sentido, es relevante señalar que los padres parecen no tener consciencia de las conductas que ejercen sus hijos las cuales al ser inapropiadas transgreden los límites de docente – estudiante, generando violencia (Cortes y Gaitán, 2016).

La situación se torna difícil cuando el docente duda de sus capacidades lo cual es una dificultad que le impide establecer una comunicación fluida de modo que le permita llegar al padre de manera pertinente.

Conflictos familiares

Este estresor refiere a los estudiantes con conflictos, dinámicas familiares negativas que afectan a la forma en que los estudiantes interactúan en el colegio. Las docentes lloran, no salen al recreo, tienen bajas notas, su corporalidad es inclinada hacia abajo o sobre la carpeta o su expresión es nula.

Entonces le pregunto: “A” por qué, que pasó, le digo. ¿Por qué estas así?, tú no eras así al comienzo. Yo como recién este año los conozco. Entonces yo le digo: ¿qué pasó? y me comenzó a contar. Mira que a mí me tienen más confianza que a su mamá y se puso a llorar. El niño es doce años se puso a llorar y me comento que sus papás habían tenido problemas (Docente de sexto grado, 57 años).

Para las participantes los conflictos familiares son situaciones que generan impacto a nivel emocional en los estudiantes porque los desestabiliza y distrae de sus responsabilidades. Lo mencionado coincide con el estudio de Méndez (2017) quien resalta que los docentes identifican a aquellos estudiantes por su comportamiento, gesto, voz y discurso referido a los problemas en casa. No obstante, el espacio en el que se desenvuelve el estudiante; es decir el colegio, termina siendo su refugio y contención donde las emociones pueden ser sostenidas (Ariza, 2017). Sin embargo, no siempre es así, pues hay estudiantes cuya ira, ansiedad, miedo, tristeza, depresión, es provocada por los conflictos familiares donde se transgreden los límites llegando a la violencia verbal y/o física. No obstante, para el docente podría ser complejo tener que enfrentarse a una situación cuyo estilo y pauta cultural se ha ido formando bajo esa dinámica haciendo que estudiante interiorice y normalice contextos de agresión.

Otra de las consecuencias vinculadas a los problemas familiares es el desarrollo deficiente de la inteligencia emocional la cual según estudios recientes determinan que hay una correlación; es decir, los problemas familiares están relacionados con la estabilidad emocional y rendimiento académico las cuales se ven afectados por las dificultades y/o situación que atraviese la familia (Reynoso y Jiménez, 2019; Alfaro, 2017).

Los posibles escenarios revelan que el trabajo del docente es complejo pues se enfrentan a un contexto incierto donde las demandas son constantes y cuyas políticas no le respalda pues no les brinda el acompañamiento respectivo cuando son quienes deben contar con todos los recursos. La posición del docente es deficiente cuando la familia no se compromete a fortalecer puntos cruciales en el estudiante. Los docentes se ven afectados a nivel social ya que no hay reconocimiento de la labor que realiza y mucho menos respaldo de los directivos y agentes educativos superiores.

3.4. Dimensión aula

Esta dimensión incluye estresores en la interacción que comparte la docente con sus estudiantes dentro del aula, cuya dinámica por lo general tiende a ser activa debido a que están en constante aprendizaje. El rol del docente es crucial en esta dimensión porque trabaja con diversos tipos de estudiantes a quienes orienta y acompaña en el proceso de desarrollo formativo de aprendizaje. La dimensión incluye estresores de tipo individual debido a que su labor compromete aspecto vinculado a la obtención de logros, desarrollo de capacidades y habilidades. Los estresores son: dificultades para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diferenciadas, estudiantes con dificultades para aprender, estudiantes con problemas de conducta y estudiantes poco responsables, los cuales impactan en el rol del docente como estresores debido a la demanda de estos grupos.

Dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diferenciadas

La dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diferenciada es un estresor que se refiere características vinculadas al manejo de grupos de estudiantes con diferentes condiciones, las formas de soporte y contención.

La dificultad para manejar los grupos se debe a que el aula al ser diversa, los estudiantes presentan diferentes demandas. Las participantes afirman que han tenido dificultad para responder a las demandas de los estudiantes que no son regulares. La dinámica del aula se complejiza porque otros estudiantes no tienen conciencia de que el aula es inclusiva y que existen compañeros con discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Con ella trabajo mi trabajo es tres veces, cuatro veces más que con los otros niños normales. Con ella tengo que captar su atención y mantenerla y eso es difícil, porque si yo me dedico a ella sola son 32 niños y los demás se pierden. Tengo niños que siempre rinden más “miss eso ya hemos hecho, eso es aburrido, sigamos. Haga cosas más difíciles (...)”. El salón no sabe que es inclusiva y con ella tengo que tener mucho cuidado (Docente de quinto grado, 43 años).

Por otro lado, las participantes afirman que dar soporte a un estudiante implica invertir mayor tiempo y brindar mayor atención al estudiante dejando de lado sus quehaceres pendientes para sostenerlo. La situación se vuelve aún más estresante cuando las participantes deben atender y acompañar a un niño con dificultades de conducta y un niño con alguna condición.

por ejemplo, el niño no hay como le calmas porque esta con ayuda psicológica no hay, o sea, hay un momento que el reacciona y reacciona por más que le digas ¡por favor,

vamos, cálmate tranquilízate, contrólate! no hay como. A veces cada rato tengo que estar pendiente de él, a veces todos salen al recreo le llamo un rato converso con él trato de buscar el motivo, porque está así que le ha pasado, porque hay momentos en que reacciona así hay momentos que está bien igual es con mi niño inclusivo de la misma forma. A veces los dos se me juntan. Ese es el momento más estresante (Docente de tercer grado, 56 años).

De acuerdo con las investigaciones, las dificultades que tienen los docentes para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se enfocan desde diferentes perspectivas. Se evidencia el impacto emocional a causa de la dificultad que tienen principalmente los docentes para trabajar con estudiantes con NEE en el aula (Fernández, 2019, Menéndez y Figari, 2020; Cortés, 2019).

En primer lugar, desde la mirada del docente los estudiantes no cuentan con el apoyo suficiente de parte del apoderado. La escasa responsabilidad se refleja en la ausencia de los padres principales en actividades que organiza el colegio y/o el aula restando valor a sus logros (Villegas, 2019). No obstante, bajo ese marco los docentes asumen la responsabilidad haciéndose cargo con el objetivo de sacar adelante al menor y motivarlo (Menéndez y Figari, 2020). Como consecuencia, esto podría ser perjudicial para el docente pues asumir una responsabilidad ajena implica un mayor esfuerzo el cual podría generar cierto desgaste emocional.

En segundo lugar, desde la mirada de los padres y/o cuidadores, se discute el profesionalismo del docente dudando de sus capacidades al no tener los suficientes recursos para manejar un grupo de estudiantes dentro del aula. Hernández (2019) sostiene que los docentes no cuentan con los conocimientos básicos y primordiales de la educación inclusiva, teniendo dificultad para dar información a los responsables sobre el avance del estudiante. De acuerdo a lo que mencionan las participantes si han tenido oportunidad de llevar talleres acerca de “la educación inclusiva”; sin embargo, estas oportunidades han sido en vano porque no apuntaban al objetivo inicial quedando un vacío. Menéndez y Figari (2020) así como Hernández (2019) enfatizan que los docentes no están lo suficientemente preparados, coincidiendo con lo manifestado por las participantes.

Ahora bien, es importante destacar que tras este tipo de eventos como estar poco preparados, no contar con cursos que avalen la práctica de la docencia, resta valor, esta se contrapone a las demandas de los padres, estudiantes y sociedad. No obstante, ante la constante presión sumado a otros posibles factores a nivel individual los docentes pueden llegar a experimentar cuadros de estrés, poniendo en riesgo su salud física y emocional,

como bien lo señala Cortés (2019) el principal indicador de estrés se debe a las demandas laborales y emocionales. Asimismo, a nivel macro las deficiencias y dificultades que se observan en la práctica del docente podría conducir a una gran problemática a nivel nacional donde los niveles de aprendizaje y calidad educativa se verían afectados.

Estudiantes con dificultades para aprender

Este estresor se refiere dificultad que tienen los estudiantes para aprender, debido a que les cuesta realizar las tareas o seguir indicaciones, no retienen la información que la docente les brinda o les cuesta mantener la atención en la actividad, por lo que muchas veces no logran completar la tarea, no saben leer, ni escribir. Las docentes manifiestan que las dificultades que presentan los estudiantes dilatan el proceso de aprendizaje por lo que se vuelve más lento. Esto afecta la dinámica en el aula por lo que existen estudiantes de diversos tipos donde algunos saben más que otros y exigen tareas y/o ejercicios de mayor complejidad.

Me genera estrés los niños que no avanzan los niños que de alguna manera han pasado a tercer grado no escribiendo ni leyendo entonces es tu trabajo, es tu triple, cuádruple trabajo porque ese niño no va avanzar tercer grado (...) me siento con las manos atadas. Ya, ponte hicimos un, que te digo, un tema en matemática que lo he hecho con que lo he hecho desde la 1 hasta las 3 de la tarde con material, yo, ellos, ellos han armado, ellos han puesto y se hace todos los procesos en matemáticas para que ellos al final lo hacen y después, me veo que diez, once, doce niños no lo hicieron. Yo digo, pero ¡porque! si esta todo ahí ¡porque! Ya en esas cabecitas ya no entramos (Docente de segundo grado, 55 años).

De acuerdo a las investigaciones, una de las razones se debe a las dificultades emocionales, la condición socioeconómica y migración influyen en el aprendizaje teniendo como consecuencia el bajo rendimiento, aprovechamiento, reprobación y problemas de aprendizaje (Kepowicz, 2007). Las situaciones tales como la poca presencia de la madre o padre ya sea por trabajo o desintegración familiar podrían generar que el estudiante tenga dificultad para concentrarse. Otra de las razones es la inseguridad del mismo estudiante quien no cree tener la capacidad suficiente para realizar sus tareas generando impaciencia en el docente (Ratto, García, Silva y Gonzáles, 2015). Sin embargo, Benavides, Palacios, Fuster y Fernández (2019) señalar que los problemas de aprendizaje están vinculados a las metodologías que usan los docentes; por ello, Palomino (2018) y Juárez (2015) afirman que es necesario el uso de acciones pedagógicas que permitan fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el colegio es un espacio

que fomenta el desarrollo intelectual y emocional por lo que resulta crucial que se promuevan espacios de reflexión, pero también espacios de soporte psico-afectivos (Blandón, Morazán y Zelaya, 2019).

Si bien hay diferentes escenarios por lo cual el estudiante presenta dificultad para aprender es importante identificar en primer lugar quien es la persona que presenta el problema y conocer porque se manifiesta ese problema de tal manera que tanto el estudiante como el docente puedan establecer estrategias que le permitan acercar al estudiante a mejores resultados y sobre todo a establecer un aprendizaje significativo. La demanda para ambas partes resulta agotadora en la medida que se identifica el problema principal cuyas acciones serán la consecuencia de la formación que se le ha brindado.

Las dificultades de aprendizajes pueden ser evaluada como un estresor que genera frustración en las docentes porque deben innovar e implementar estrategias para que los estudiantes regulares e inclusivos respondan a las competencias planteadas. En ese sentido, el estresor también genera agotamiento debido al tiempo excesivo que dedican las docentes a los estudiantes que presentan dificultades, dilatando sus tiempos y retrasando los nuevos contenidos de aprendizaje.

Es importante saber que tener docentes estresados, frustrados y agotados no van a contribuir en el acompañamiento a los estudiantes porque no están en la capacidad de dar soporte emocional y socio-afectivo el cual es uno de los pilares que se plantea en el Currículo Nacional. Asimismo, no podrán transmitir los saberes de forma pertinente debido a su agotamiento. Bajo las deficientes condiciones que atentan contra la salud y bienestar emocional las docentes no deberían ejercer su labor ya que trabajan con niños y niñas quienes están en proceso de formación.

Estudiantes con problemas de conducta

El siguiente estresor se refiere a los estudiantes que presentan problemas de conducta que se observan cuando tutean a las docentes, faltan el respeto, ponen apelativo a sus compañeros o, hacen bromas constantes en momentos poco oportunos, generando tensión, incomodidad y fastidio en las docentes. Las conductas de estos estudiantes afectan la dinámica en el aula porque distraen a sus compañeros e interfieren en la clase de las docentes.

Bueno, a veces cada año tenemos un niño que es, como se dice, la bala perdida del salón [risas], pero o sea ellos siempre te van a causar un poquito de dolor de cabeza. Yo aprendí con los años a tener paciencia con ellos ¿no? Y eso también te tensa (Docente de sexto, 53 años).

Los problemas de conducta son percibidos como estresores debido a que generan tensión en las docentes porque los estudiantes aún exploran su capacidad de control frente a situaciones y/o eventos en particular. Por lo general en las conductas se observa la agresividad como un descontrol que desequilibra el aspecto emocional frente a situaciones que el estudiante no puede manejar y por lo que acude a conductas poco asertivas (Chiliquinga y Margoth, 2020). Esto conduce a que el o la docente tome medidas que permitan enseñar a los estudiantes a expresarse de manera pertinente; sin embargo, la conducta es un reflejo de la interacción familiar y el tipo de formación que recibe el estudiante (Rivera, 2020; Aguirre, 2019; Peñafiel, 2020 y Chiliquinga y Margoth, 2020). Por ejemplo, algunos estudiantes demuestran indisciplina cuando hay un evento y/o circunstancias que altera su dinámica tal como: la separación de padres, abandono y violencia domestica (Rivera, 2020) que permite conocer cómo es que se van formando y bajo qué parámetros se van desenvolviendo los estudiantes.

Resulta importante saber que este es uno de los estresores más desgastantes debido a que los estudiantes están en pleno desarrollo por lo que su comportamiento va cambiando constantemente; es decir, su capacidad y forma de vincularse se va ampliando de tal manera que adopta conductas que mejor se acomode a ellos (Peñafiel, 2020). En ese sentido, la presencia y aporte de las docentes y padres es crucial en este proceso; sin embargo, cuando una de las partes no apoya lo suficiente el estudiante refuerza y normaliza las bromas, insultos, molestias, generando estrés en las docentes. A pesar de ello el docente no puede ir más allá de una llamada de atención y el Ministerio de Educación (2018) lo respalda a través del decreto supremo N° 004-2018 en el que se sostiene que la medida correctiva más acertada ante las conductas inapropiadas es orientando a los estudiantes de modo que no se les vulnere sus derechos, a través de estrategias que promuevan una mejora en su conducta siendo consciente de las consecuencias de sus actos. No obstante, resalta que los acuerdo implican “diálogo, mediación, negociación, consejería, reparación, autorregulación, entre otras” (p.29). En ese sentido, puede ser que la metodología que utiliza el docente le esté impidiendo lidiar con los estudiantes o que los docentes no cuenten las herramientas necesarias para abordar mejor la situación con los estudiantes.

Si bien tal parece que con los años de docencia las participantes han logrado identificar el tipo de conducta de los estudiantes poco asertivos y manejar de la mejor manera la situación conduciendo a espacios de reflexión y autocuidado. En ese sentido, el docente adquiere mayor conocimiento debido a la práctica, apelando a su rol como guía y formador; sin embargo, el acompañamiento también resulta desgastante ya que se enfrenta a conductas agresivas y poco pertinentes, pero sobre todo porque día a día trata con persona. No obstante, el Ministerio de Educación plantea como solución un seguimiento a través de consejería, pero ¿Cómo funcionaría para el docente realizar este acompañamiento cuando su integridad se ha visto afectada? ¿De qué forma se le ayuda al docente cuyo prestigio ha perdido valor y se refleja no teniendo un espacio de soporte emocional?

Estudiantes pocos responsables

Este estresor refiere a los estudiantes que no cumplen con sus obligaciones tal como llevar sus materiales a clase, mantener el aula limpia y ordenada.

La incomodidad es cuando no traen su material, por ejemplo, entonces un poco algunas veces están molestando. Como no traen su material no tienen con que trabajar están en otra cosa. Un poquito eso por lo demás no es tanto de ahora. ¡ah bueno! el estrés sería un poco cuando hay cambio hay de nivel por ejemplo ¿no? A veces dejan sucio los chicos. De hecho, en algún momento mis alumnos también hacen eso, pero a veces secundaria dejan un poco sucio, desordenado. Es un poquito, molesta eso (Docente de cuarto grado, 44años).

De acuerdo con las participantes, la irresponsabilidad es evaluado como un estresor porque genera incomodidad, estrés, debido a que los no cumplen con sus deberes y/o no evidencian interés por el estudio. Al respecto, Gil y Botello (2018) refieren que el no cumplir con los deberes académico se puede explicar a partir de la falta de confianza; es decir, la escasa capacidad de poder confiar en sus propios recursos y cumplir con las exigencias. Además, la reacción negativa frente a lo que puede lograr, desmereciendo su valor y finalmente la energía para cumplir con sus obligaciones.

De acuerdo a las participantes, las familias de los estudiantes tienen escasa preocupación por la educación y no les acompañan en sus tareas. Al pedir a un estudiante de los primeros grados que sea responsable es un trabajo que él o ella le va tomar tiempo asimilar, porque la responsabilidad es una práctica diaria y que al principio necesita una guía para entender para que y porque es importante ser responsable. Según Palma y Pico (2019) la ausencia de los padres en el proceso de aprendizaje influye en los estudiantes

de tal modo que ignoran sus responsabilidades debido a que no hay un seguimiento de por medio.

Es importante desarrollar la responsabilidad como un valor fundamental en el proceso de aprendizaje que permita al estudiante ser consciente de sus necesidades y como debe responsabilizarse. La idea de desarrollar el valor de la responsabilidad implica que el estudiante logre alcanzar procesos efectivos por sus propios medios (Rendón, 2014). Asimismo, la responsabilidad entendida como un valor actúa como un regulador de la conducta (Ayala y Plúas, 2019). Sin embargo, puede ser que el docente atribuya ideales de comportamiento que el estudiante debe alcanzar, pero en realidad el estudiante aún se está formando y requiere de apoyo ya que por sí solo puede tener dificultades.

Por otro lado, la población de estudiantes que forman las docentes se desenvuelven en un contexto vulnerable no solo por lugar en el que se sitúa la institución, sino por el entorno más cercano; es decir, la familia. Como se ha observado, las familias de los estudiantes tienen escasa preocupación por la educación y no les acompañan en sus tareas y mucho menos a reforzar el sentido de responsabilidad lo cual dificulta su proceso de formación y dilata su aprendizaje.

Desde los diferentes escenarios el docente atraviesa cambios los cuales no están siendo acompañados ni supervisados a pesar de que trata con personas directamente. ¿Cómo es que el docente debe responder a las necesidades si no responde a las suyas? En efecto, el trabajo con estudiantes cuyas necesidades son prioritarias a resolver generan un desgaste a nivel emocional en los docentes donde la tensión acumulada va evidenciar deterioro y malestar.

3.5. Dimensión trayecto

Finalmente, la quinta dimensión refiere a los estresores relacionados a la ruta que toman las docentes para llegar a institución, así como al entorno de esta; es decir, a las condiciones del entorno y traslado a la institución. Los estresores que se describen son de tipo extra-organizativo ya que refieren a situaciones externas vinculadas al ambiente que rodea la institución el cual se caracteriza por el entorno poco seguro y la dificultad de movilización, el cual presenta rutas donde hay venta de drogas, delincuencia, así como congestión de motorizados y exceso de vendedores que dificultan el paso.

Entorno de la escuela poco seguro

Este estresor refiere que la zona en la que se encuentra ubicada la institución es poco seguro debido a que hay varios puntos de venta de drogas y delincuencia. Reconocen que es una zona peligrosa por algunas características particulares como zapatos colgados en los cables, lozas deportivas y calles por donde transitan recurrentemente estudiantes y docentes.

Los drogadictos, aquí, acá [señala] esta puerta de acá de salida ya, pero después de la siete de la noche todo el mundo dice ni pase por ahí profesora, ni pase por ahí porque asaltan y hay drogadictos (...) la zona es vulnerable, la zona es vulnerable, la zona es completamente vulnerable (Docente de segundo grado, 55 años).

El entorno es evaluado por las docentes como un estresor que genera incertidumbre, miedo porque el lugar en el que se ubica la institución tiene zonas peligrosas. El contexto es considerado un estresor por ser un factor que influye en la interacción afectando las relaciones sociales, clima en el aula y rendimiento académico.

El entorno resulta importante debido a que los estudiantes y docentes están expuestos a múltiples escenarios que vulneran su bienestar y que repercute en áreas que compromete la formación y desarrollo (Cabezas y Monge, 2014). Los escenarios donde incide la violencia, robo, drogadicción alteran espacios comunes donde el bienestar físico, psicológico y emocional se ven transgredidos (Díaz y Gairín, 2014). No obstante, los estudiantes y docentes están expuestos a robos, venta ilícita de sustancias, entre otros.

Por un lado, los estudiantes al ser influenciados por estos escenarios demuestran conductas negativas como, violencia, ausencia de clases, bajo rendimiento; dificultado así el trabajo del docente. Por otro lado, los docentes se verán aún más estresados y preocupados por el desenvolvimiento de los estudiantes buscando la forma de contrarrestar dichas conductas. Resulta aún más complejo cuando ante este tipo de eventos los padres no se manifiesten dejando a la suerte el rendimiento del estudiante debido a faltas, dificultades en la conducta o en el peor de los casos causando la deserción escolar (Díaz y Gairín, 2014)

De acuerdo con lo sostenido por las docentes, el espacio que rodea la institución es activo durante el día, tarde y noche; sin embargo, al ser muy activo también resulta ser un riesgoso en ciertas zonas donde el transito es menor lo cual da origen a puntos de asaltos constantes y venta de drogas. Si bien las docentes no asumen la “responsabilidad”

de lo que pase fuera de la institución esto igual les genera preocupación por los estudiantes quienes se dirigen solos a sus casas y también por ellas mismas cuando salen tarde de la institución debido a que se han quedado a terminar sus quehaceres. En ese sentido es crucial resaltar que el horario también es un estresor que genera preocupación.

Las consecuencias de este estresor pueden conllevar a desestabilizar la salud emocional, física y psicológica del docente; es decir, a nivel emocional generando mayor preocupación y tensión por los estudiantes, a nivel físico causando agotamiento, debido a las irregularidades de su horario y física porque podría sufrir un atentado debido a un asalto.

Dificultad en la movilización

El último estresor hace referencia a la dificultad que tienen las participantes para trasladarse. De acuerdo con lo que refieren la distancia que hay entre la institución y su hogar implica realizar un largo trayecto.

Para mí, ¡ah! fuera de la institución para mí, por ejemplo, la movilidad. El movilizarme, eso es terrible. Porque mira yo para venirme utilizo dos horas, pero para irme son como dos horas y media. Estoy llegando nueve de noche a mi casa. Ese es el problema. Sí de verdad mira cómo será que a veces yo estoy por ponte por el naranjal y llega un momento que como que me viene una desesperación no sé qué nombre tendrá eso, pero tengo como una desesperación en el carro que me bajo. Me bajo y comienzo a caminar a mi casa y ahí en el camino como que me voy sacando todo eso, porque es una desesperación ¿no? Y llego a mi casa, ¿me dicen qué pasó? nada no, estaba desesperada en el carro no sé qué tenía y me baje, ¿no? Ese es el que me molesta (Docente de sexto, 57 años).

Otro de los estresores manifestados alude al traslado que se realiza desde el hogar hasta la institución designada. De acuerdo a lo que mencionan las participantes el tránsito es otro de los factores que interfiere cuando las docentes tardan en salir de la institución debido a sus quehaceres lo cual implica asumir tal responsabilidad. Por otro lado, Espíritu (2018) refiere que la movilización es uno de los principales factores generadores de estrés debido al exceso de tiempo que demanda transportarse y el dinero que se invierte con la finalidad de llegar a tiempo. La demanda afecta a nivel económico porque en ocasiones implica trasladarse con más de un transporte vehicular y a nivel emocional porque genera ansiedad y estrés cuando el tránsito se convierte en tráfico dificultando el paso de los vehículos (Aliaga, 2018).

Ahora bien, la movilización puede ser considerada como uno de los estresores que afecta la salud mental y emocional porque altera los niveles de sueño e impide que se logren resultados óptimos (Espíritu, 2018). En consecuencia, se tendrían docentes agotados, malhumorados, desorientados y sin ánimos, afectando el desarrollo de su quehacer pedagógico; además, interfiriendo en las formas de relacionarse con los estudiantes, padres de familia y colegas. En efecto, es relevante porque el resultado del desempeño impacta directamente en la formación y desarrollo de los estudiantes que las docentes tienen a cargo.

La movilización es un estresor que afecta la dinámica profesional del quehacer docente disminuyendo su desempeño debido a las cortas horas de descanso, pérdida de motivación y preocupación constante por llegar a tiempo a su destino. Esto tiene como consecuencia factores que afectan su imagen; es decir, el cansancio se hará evidente de tal manera que afecta su desempeño impidiéndole desarrollarse al cien por ciento perdiendo. Asimismo, las deficiencias que manifieste en su cotidianidad afectarán su vida profesional donde perderá reconocimiento y posibles oportunidades de ascenso debido a los resultados deficientes.

De acuerdo con todo lo anterior señalado es importante observar a los estresores como un conjunto que se puede retroalimentar entre sí generando aún mayor estrés. Ante ello, han ido emergiendo estresores que corresponden a múltiples dimensiones las cuales corresponden a diferentes contextos como el trabajo, el hogar, etc. En ese sentido, asignar estresores según un determinado tipo: individuales, organizativos y extra-organizativos, impedía entender con claridad como afectaba al docente cuando el estresor podía ser relevante entenderlo desde más de un tipo; además porque involucraba más de un aspecto.

Por ejemplo, la “dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas” genera estrés en las docentes debido al escaso feedback y pocas herramientas que reciben para abordar al grupo, además, de la poca pertinencia de las sesiones las cuales tienen contenidos poco claros y deficientes ya que la “formación y monitoreo poco pertinente” impide que las docentes actúen de manera coherente frente a las necesidades de los estudiantes, provocando mayor frustración y estrés. Lo mencionado indicaría que las dificultades impiden que los docentes no logren responder a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, la poca claridad de los contenidos y sugerencias posteriores a la supervisión de cómo se lleva a cabo la clase genera que el docente tenga “dificultad para seguir indicaciones del ministerio” y logre ejecutar una sesión de aprendizaje acorde a los objetivos.

Asimismo, algunos estresores pueden ser la razón que explicarían otros estresores independientemente de la dimensión a la que pertenezcan.

Otro de los estresores es el “estudiante con dificultades para aprender”. La razón es la “escasa colaboración e interés de los padres” que dilatan el aprendizaje del estudiante al no acompañarlos en la realización de sus tareas logrando identificar y reforzar las deficiencias siendo la docente quien refuerza estas deficiencias que terminan perjudicando e interfiriendo en el tiempo que debe dedicar a otros temas. De la misma manera, “el estudiante poco responsable” genera incomodidad en las docentes ya que no entregan a tiempo las tareas que se les solicita; no obstante, “la escasa colaboración e interés de los padres” impide que realicen una supervisión adecuada de los quehaceres o les acompañen a realizar sus deberes asegurándose que los estudiantes respondan a las actividades. Lo mencionado también son factores que reflejan carga y responsabilidad en los docentes.

Por otro lado, el estresor “exceso de actividades laborales” produce mayor irritabilidad, cansancio y estrés en las docentes de modo que interfiere en la comunicación generando “desacuerdo con padres” respecto a la formación y/o acompañamiento del estudiante impidiendo que se pueda comunicar de manera asertiva estableciendo relaciones de comunicación sana. En ese sentido, ante una experiencia negativa “la falta de reconocimiento de los padres” es un factor que influye en la percepción respecto a la imagen profesional del docente. Sin embargo, esta no parece ser la única razón cuya “falta de reconocimiento de los padres” se manifieste, pues los “colegas poco eficaces y poco comprometidos” generan desconcierto en los padres debido al uso de una metodología que les permita entender los resultados de sus hijos, lo cual genera que se compararen las clases y duden de las enseñanzas que provee el docente de tal manera que “la falta de reconocimiento” se hace aún más evidente. Asimismo, genera molestia y desconcierto en las colegas responsables afectando la relación y clima laboral.

Ahora bien, “los exámenes de ascenso” son estresores que tensan a las docentes debido a la poca claridad y forma del contenido la cual impide que accedan a un mejor cargo que le permita tener un espacio significativo a nivel social e institucional en la que asuman mayores responsabilidades y obtengan mayor reconocimiento tanto de los padres como de sus colegas y estudiantes. En ese sentido, los “exámenes de ascenso” también generan discrepancias entre colegas donde el cargo asume un valor crucial de beneficios produciendo conflictos y “poca integración docente”.

En cuanto a “los conflictos familiares” este es un estresor que genera molestia y frustración en las docentes e impacto que tiene este evento en los menores provocando que el “estudiante con problemas de conducta” refuerce sus acciones expresándose de manera poco asertiva evadiendo las dificultades del hogar interfiriendo en la dinámica del docente perjudicando su clase. Lo mismo sucede con el “estudiante con dificultades de aprendizaje” cuyo evento impacta y desestabiliza emocionalmente impidiendo que demuestre mejoras en su rendimiento académico. Resulta interesante como este estresor es uno de los factores que además de generar consecuencias en los estudiantes también recarga al docente emocionalmente pues debe guiar y sostener al estudiante cuyos tutores desconocen de la consecuencia que pueden generar.

Finalmente, el estresor “entorno de la escuela poco seguro” es un factor que influye en el bienestar del docente debido a lo peligroso que es el contexto donde se sitúa la institución. Asimismo, el terminar sus labores fuera de su hora implica tener que lidiar con la “dificultad en la movilización” para trasladarse de manera segura.

De este modo, resulta interesante identificar como estas situaciones a las que se enfrenta el docente son estímulos que generan estrés negativo. Al igual que el estudio de García y Zea (2012) los estresores negativos son factores que impiden que la persona realice sus actividades eficazmente. En este caso las docentes quienes tienen más de dos años en la institución conocen la dinámica de supervisión y monitoreo el cual de acuerdo a sus experiencias es uno de los estresores de mayor relevancia porque afecta su quehacer pedagógico. No menos importante la dinámica de interacción con los estudiantes, padres y colegas con quienes se relaciona constantemente. En ese sentido, bajo las dinámicas de interacción señaladas, las docentes han experimentado un proceso el cual han evaluado como situaciones amenazantes ya que generan molestia o incomodidad (Lazarus, 1991). Finalmente, los estresores experimentados no solo se restringen a factores individuales, organizativos y extra-organizativos, sino que relacionan entre sí. Asimismo, Domingo, Guillén y Pérez (2004) coincide que los estresores son múltiples donde más de uno puede generar estrés afectando la integridad y bienestar emocional.

Limitaciones

En términos generales, es importante mencionar que la investigación ha presentado limitaciones como no preguntar a las docentes si cuidan de algún familiar. La información pudo haber sido útil para conocer como el rol de la docente puede verse

influenciado por estresores externos como la familia el cual puede añadirse al responsabilidades y carga laboral. Considerando que la percepción estresores está vinculada a un proceso de evaluación cognitiva donde los estímulos pueden afectar las metas individuales (Lazarus, 1991); explorar este aspecto pudo contribuir a entender su situación actual respecto a su rol como docente.

Otra limitación es no haber explorado si cuentan con cursos adicionales, especialidades o diplomados que certifiquen sus avances o progresos profesionales, al menos de forma independiente. Su respuesta pudo aportar conociendo en que áreas específicas de su formación aún necesitan desarrollar de modo que otros agentes educativos puedan contribuir a través de capacitaciones y/o talleres que les pueda útil.

Asimismo, una tercera limitación fue no haber explorado el motivo por cual decidieron estudiar la carrera de educación. La información pudo haber contribuido un poco más a entender, porque es importante para ellas que la profesión docente sea reconocida. Nuevamente, considerando la evaluación cognitiva que cada persona le atribuye a un estresor (Lazarus, 1991).

Una cuarta limitación es no haber explorado con detalle cual es la ruta que ellas realizan a diario cuando se dirigen de la institución a su casa y viceversa. Su respuesta pudo fortalecer y profundizar en el conocer si hay otros estresores involucrados que permitir identificar el trayecto como estresor de mayor relevancia.

Una quinta limitación es no haber considerado el género dentro del desarrollo de la investigación. La mayor parte de docentes son mujeres y pocos hombres. Sería significativo explorar como los docentes también perciben este rol desde su género.

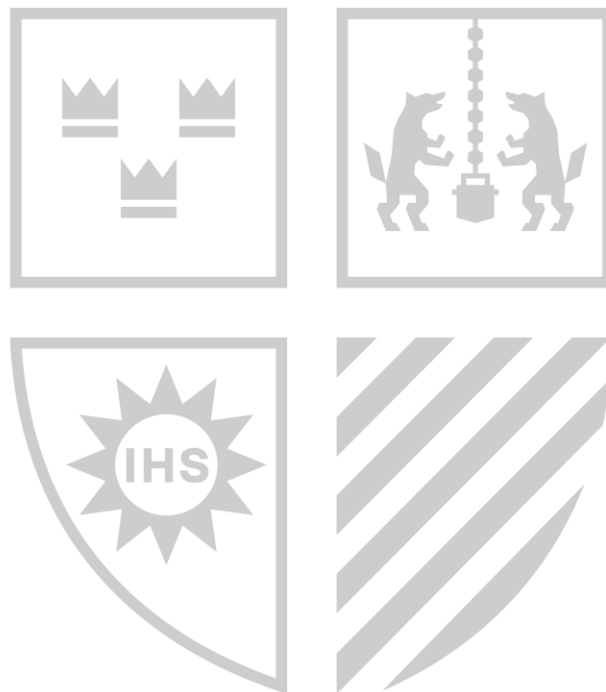
Finalmente, resulta crucial que, ante los estresores expuesto en esta investigación, las docentes manifestaron su apoyo interés y confianza; por ello, una docente manifestó la necesidad de contar una experiencia que les afectó de tal sintió la necesidad de llorar y solicitar que no se reporte en los resultados. Asimismo, se le brindó la escucha y soporte ante el recuerdo que le generó tristeza, la docente agradeció el espacio y la confidencialidad que se tomaría al respecto. Lo mismo sucedió en una segunda entrevista donde al finalizar la docente reveló información confidencial y consultó si lo mencionado estaría registrado por lo que se confirmó que no, debido a que el tiempo de entrevista había culminado, por lo que ante su pedido la información no se tomaría en consideración.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal describir los estresores asociados al rol docente de nivel primaria de una institución pública de Lima Metropolitana.

- Los estresores asociados al rol docente son un conjunto que se retroalimentan entre sí incrementando la percepción de estrés. Es por ello, que deben ser analizados de manera conjunta y no individual.
- Los estresores no deberían ser determinados como tipo individual, organizativos y extra-organizativos, porque pueden vincularse a múltiples dimensiones. Por esta razón, deben ser considerados como flexibles.
- Las principales dimensiones de esta investigación son el aula, la organización escolar, la relación familia – institución, la gestión pedagógica y el trayecto, identificadas como relevantes en el rol de las docentes de esta institución.
- Los estresores como dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas generan estrés en las docentes impidiendo que sigan las indicaciones del ministerio y respondan a las necesidades de los estudiantes.
- Los estresores como estudiantes con dificultades para aprender, estudiantes poco responsables, estudiantes con necesidades educativas y estudiantes con problemas de conducta generan estrés en las docentes debido a que les dedican más del tiempo estimado retrasándose en los contenidos y alterando la dinámica en el aula.
- La escasa colaboración e interés de los padres, dificulta el trabajo del docente e impidiendo que el docente establezca una relación de comunicación sana entre la institución y la familia.
- Los estresores como colegas poco eficaces y comprometidos; y poca integración son factores que afectan el clima laboral generando que la organización escolar sea percibida como desorganizada.

- El exceso de actividades laborales continúa siendo uno de los estresores que mayor demanda genera en los docentes impidiendo que puedan ejercer su rol de manera efectiva.
- La necesidad de reconocimiento implica que los padres, colegas y estudiantes perciban al docente como un agente que contribuye a su formación donde prioriza su bienestar y educación.
- La experiencia de ser docente resulta ser agotadora y estresante debido a que deben lidiar con las demandas de estudiantes, padres, colegas e institución, los cuales son exigentes.



RECOMEDACIONES

Con la finalidad de contribuir a las futuras investigaciones se puede ahondar en el tema de los estresores vinculados al rol docente, a partir de las siguientes recomendaciones:

- Llevar a cabo estudios donde se considere el aspecto familiar específicamente si cuidan de familiares ya que este es un estresor que parece se puede sumar a las responsabilidades y cargas laborales.
- Llevar a cabo estudios donde se considere explorar las diferencias de género, posiblemente los roles que se imparten puedan ser un factor que influye en la dinámica cotidiana del docente e influir en su rol como docente; adicional, porque en esta investigación la mayor parte de participante fueron mujeres.
- Llevar a cabo estudios donde se tome en cuenta las especializaciones, diplomados, entre otros que evidencien los avances y/o demandas de los profesionales en educación ya que este puede ser un factor importante que a considerar en el impacto de rol docente.
- Se recomienda fomentar espacios de acompañamiento y escucha a modo de reflexión en relación a su identidad y práctica; recoger las percepciones, ideas, creencias, de modo que permitan tomar acciones futuras.
- Se sugiere que a nivel de gestión pedagógica los monitoreos se hagan de forma continua, asegurando la retroalimentación correspondiente; estableciendo un cronograma de supervisión en el aula, en la revisión y entrega de documentos institucionales, administrativos, etc.
- Se recomienda continuar realizando investigaciones de corte cualitativo sobre estresores asociados al rol docente con el objetivo de conocer que planes de acción pueden complementar en el fortalecimiento del rol docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, N. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del Nivel Primaria de Huanta-2017* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad César Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19631/alfaro_gn.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguirre, V. (2019). *Estilos de crianza y conductas disruptivas en estudiantes de 1º a 3º de secundaria en una IE del distrito de Comas 2018* (Tesis de Licenciatura). Lima: Universidad César Vallejo. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29088>
- Aliaga, W. (2018). Congestión vehicular de transporte urbano y su incidencia en salud y medio ambiente en la ciudad de Puno. *Kipukamayuq Andino*, 1(1), pp. 35 – 53.
- Arias, Y. (2019). *El estrés laboral de los docentes del Colegio Técnico Profesional San Pedro de Barva, y su relación con el desempeño del programa guía, en el I trimestre del curso lectivo 2019* (Tesis de Licenciatura). Costa Rica: Universidad Hispanoamericana.
- Arias y Montiel. (2017). Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), pp. 1-14. Recuperado de <http://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/653>
- Ariza, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), pp. 193-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068498>
- Aviles, R. (2019). *Gestión directiva y agentes estresores laborales en la Institución Educativa N° 7059 “José Antonio Encinas Franco, Lima 2019* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad César Vallejo. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40238>
- Ayala, G. y Plúas, M. (2019). *La responsabilidad en el cumplimiento de las tareas en los alumnos del séptimo año de educación general básica de la escuela de educación básica "Semira Acuña de Castro"* (Tesis de Licenciatura). Ecuador: Universidad de Milagro Recuperado de <http://201.159.222.36/handle/123456789/5018>

- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2575>
- Balarín, M. (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/forge/descargas/LA%20TRAYECTORIA%20RECIENTE%20Y%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PRIVADA%20EN%20EL%20PERU%20MARIA%20BALARIN%20\(1\).pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/LA%20TRAYECTORIA%20RECIENTE%20Y%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PRIVADA%20EN%20EL%20PERU%20MARIA%20BALARIN%20(1).pdf)
- Barraza, A. y Méndez, A. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25), pp. 1-19. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4395>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), pp. 270-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- Barrios, A., y Avalos, D. (2013). *Patrones de crianza en niños de nivel primario y las repercusiones en el rendimiento escolar* (Tesis de Doctorado) Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de <http://www.repositorio.usac.edu.gt/9908/1/T13%20%282516%29.pdf>
- Blandón, N., Morazán, H., y Zelaya, M. (2019). *Promoción de espacios reflexivos sobre la psicoafectividad de niñas y niños con problemas de aprendizaje en la modalidad de Educación Primaria del Centro Escolar Sotero Rodríguez del municipio de Estelí, en el departamento de Estelí en el Primer Semestre del año 2019*. (Tesis de Licenciatura). Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/11650/1/20174.pdf>
- Benavides, A., Palacios, J., Fuster, D., y Hernández, R. (2020). Evaluación del desempeño docente en el logro de aprendizaje del área de matemáticas. *Revista de Psicología*, 16(31), pp. 48-57. Recuperado de <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3071>
- Bucci, I., y Geraci, A. (2019). Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista de educación*, (17), pp. 89-112.
- Cabezas, H. y Monge, M (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(3). Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a04v14n3.pdf>
- Caicedo, G. y Calle, R. (2019). La educación: escasa preparación del docente; consecuencias y soluciones. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. *Atlante*.

Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/educacion-preparacion-docente.html>

Castro, P. (2008). *El estrés docente en los profesores de escuela pública* (Tesis de Maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1100>

Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. Recuperado de <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>

Congreso de la República. (2007, 12 de julio). Ley N° 29062 [Ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial]. En *Diario Oficial el Peruano*. Lima. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29062.pdf>

Cortés, M. (2019). Factores de riesgo psicosociales que afectan a los docentes que laboran con niños con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Ideales*, 8, pp. 63-70. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1874/1454>

Cortes, K. y Gaitán, L. (2019). *Trayectorias y representaciones sociales de la violencia escolar en adolescentes, padres de familia y docentes* (Tesis de Pregrado). Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/12290>

Corzo, L. y Marcano, N. (2009). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada. *Multiciencias*, 9 (2), pp. 149-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90411687006>

Chiliquinga, C., & Margoth, J. (2020). "Stress infantil y conductual en los estudiantes de la unidad educativa Liceo Policial de la ciudad de Riobamba, Periodo octubre 2018 – marzo 2019" (Tesis de Bachiller). Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6453>

Choque, R., Salazar, V., Quispe, V. y Contreras, H. (2015). *Los Maestros que el Perú necesita: Determinación del déficit de docentes para la escuela básica peruana en el 2021*. Lima. Recuperado de <http://aplicaciones.pronabec.gob.pe/CIIPRE/Content/descargas/evidencia-cap6.pdf>

Cuenca, R., Carrillo, S. y de Lima, U. (2017). *Una Mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5711/Una%20Mirada%20a%20la%20profesi%3%b3n%20docente%20en%20el%20Per%3%ba%20futuros%20docentes%2c%20docentes%20en%20servicio%20y%20formadores%20de%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cuenca, R. & O'Hara, J. (2006). El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudios de casos en Lima Metropolitana. Lima. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/148>
- Dávila, J., y Díaz, M. (2015). *Factores asociados al estrés laboral en docentes de educación básica en una Institución Educativa Nacional de Chiclayo, 2015*. (Tesis de Licenciatura). Chiclayo: Universidad Privada Juan Mejía Baca. Recuperado de <http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/60/1/Tesis%20Davila%20Sobrino%20%20Diaz%20Valladolid.pdf>
- Díaz Cano, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), pp. 423-455. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000100423
- Díaz, E., y Mungabusi, E. (2019). *Síndrome de Burnout en el desempeño laboral del personal docente y administrativo de la Facultad de Ciencias de la salud y del Ser Humano de la Universidad Estatal de Bolívar abril-septiembre 2019*. (Tesis de Bachiller). Guayaquil: Universidad Estatal de Bolívar. Recuperado de <http://www.dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/3201/1/Proyecto%20de%20investigaci%C3%B3n%20sindrome%20de%20Burnout.pdf>
- Díaz, M. (2017). ¿Por qué educamos? *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (1), pp. 125 – 140.
- Díaz, A., y Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, pp. 189-206. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anna_Vicario/publication/295704319_Entornos_escolares_seguros_y_saludables_Algunas_practicas_en_centros_educativos_de_Cataluna/links/56ccb92f08ae4d8d6496c13a/Entornos-escolares-seguros-y-saludables-Algunas-practicas-en-centros-educativos-de-Cataluna.pdf
- Dolan, S., García, S., & Díez-Piñol, M. (2005). *Estrés y trabajo*. (1ª.ed.). México: Prentice Hall.
- Domingo, B., Guillén, L., & Pérez, V. (2004). Los riesgos psicológicos de la docencia: estudio del estrés y la ansiedad en una muestra de futuros educadores. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (11), pp. 141-150.
- Donayre, C. (2016). *Percepción sobre estrés laboral en docentes de educación básica regular de nivel secundario que aplican programas internacionales en una institución educativa privada bilingüe*. (Tesis de Maestría). Lima: Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6945>

- Elola, N., Zanelli, N., Olivia, A., y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Eguren, M. y Belaunde, C. D. (2019). No era vocación, era necesidad: Motivaciones para ser docente en el Perú. Eguren, M., & Belaunde, C. D. (2019). No era vocación, era necesidad: motivaciones para ser docente en el Perú. Perú: Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6625/No%20era%20vocaci%3%b3n%2c%20era%20necesidad%20motivaciones%20para%20ser%20docente%20en%20el%20Per%3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8953/Profesion-Profesor-en-America-Latina-Por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espíritu, N. (2018). *El transporte y el estrés en la ciudad de Lima* (Trabajos de grado). Recuperado de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1486>
- Estacio, M. y Medina, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), pp. 354-369. Recuperado de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
- Elkin, A. *Concepciones de aprendizaje autorregulado en docentes de educación superior* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14575>
- Estadística de la Calidad Educativa. (2020). *Magnitudes 2020*. Perú. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=531&forma=C&dpto=15&prov=1501&dist=150101&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- Estadística de la Calidad Educativa. (2020). *Tendencias 2020*. Perú. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>
- Falcón, K. (2019). *Estrategia metodológica para capacitar a los docentes sobre los problemas conductuales de los alumnos de primaria de un instituto pedagógico nacional de Lima*. (Tesis de Maestría). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado http://200.37.102.150/bitstream/USIL/9675/1/2019_Falcon-Diaz.pdf
- Falus, L. & Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Paris. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf
- Félix, García y Mercado (2018). El estrés en el entorno laboral: Revisión genérica desde la teoría. *Cultura Científica y Tecnológica*, 15 (64), pp 31-42. Recuperado de <https://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=11&sid=5069702d-20e8->

[4da6-b1f9-649130ac9c77%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9ZXMMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=129598430&db=fua](http://repositorio.utn.ac.cr/bitstream/handle/123456789/275/Evaluaci%C3%B3n%20factores%20riegos%20psicosociales%20docentes%20I%20y%20II.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Fernández, L. (2019). *Evaluación de los factores de riesgos psicosociales en docentes de I y II ciclo en los centros educativos del distrito San Rafael de Guatuso, provincia de Alajuela en el año 2019* (Tesis de Licenciatura). Costa Rica: Universidad Técnica Nacional Sede San Carlos. Recuperado de <http://repositorio.utn.ac.cr/bitstream/handle/123456789/275/Evaluaci%C3%B3n%20factores%20riegos%20psicosociales%20docentes%20I%20y%20II.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores Campos, J. (2018). *El Currículo Nacional y la Práctica Pedagógica del docente de primaria de la RED 15 del Agustino-2018* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25693>
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/297/AI17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galicia, F., y Zermeno, M. (2009). Estrés, Agotamiento profesional (burnout) y salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia & Trabajo*, 12(33), pp.172-176.
- García, A. y Barraza, A. (2014). *Estresores Organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria*. Mexico: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/estresorgani.pdf>
- García, A. (2013). La fenomenología como método en la investigación educativa. *Revista Cinzontle*, 3(12), pp. 1-4. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2461>
- García, N. y Zea, R. (2012). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), pp. 55-82. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Gil, L., y Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista De Investigación y Casos En Salud*, 3(2), pp. 89-96. Recuperado de <https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/view/75>
- Gómez, J. (2019). *El desempeño docente del nivel inicial en las instituciones educativas comprendidas en el distrito de Chimbote, 2017* (Tesis de Licenciatura). Chimbote: Universidad Católica Los Ángeles Chimbote. Recuperado de <http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/14557/DOCENTE>

- Guadalupe, C., Rodríguez, J. S., León, J. y Vargas, S. (2017). Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica. *Grupo de Análisis para el desarrollo*. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/353>
- Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: Un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), pp.163-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276892>
- Hañari, G. (2017). *El acompañamiento de los padres en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes del Glorioso Colegio Nacional de San Carlos Puno-2016* (Tesis de Licenciatura). Puno: Universidad Nacional del Altiplano. Recuperado de <http://tesis.unap.edu.pe/handle/UNAP/5743>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación-Sampieri* (6.ed). México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, pp. 27-45.
- Jiménez, M. y Enrique, D. (2019). Dimensiones laborales del síndrome burnout en docentes investigadores de universidades públicas. *Face: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 18(2), pp. 97-108. Recuperado de http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/3431/0
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científic*, 5(16), pp. 179-193. Recuperado de http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientific/article/view/438
- Juárez, A. (2015). *Prácticas docentes en aulas inclusivas para la enseñanza del área Ciencia y Ambiente en la Institución Educativa 5184 "César Vallejo" Puente Piedra 2015* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de <http://190.116.48.43/handle/upch/157>
- Kepowicz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (49), pp. 51-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004908.pdf>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Springer Publishing.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), pp. 1148-1150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2390/239035878001>

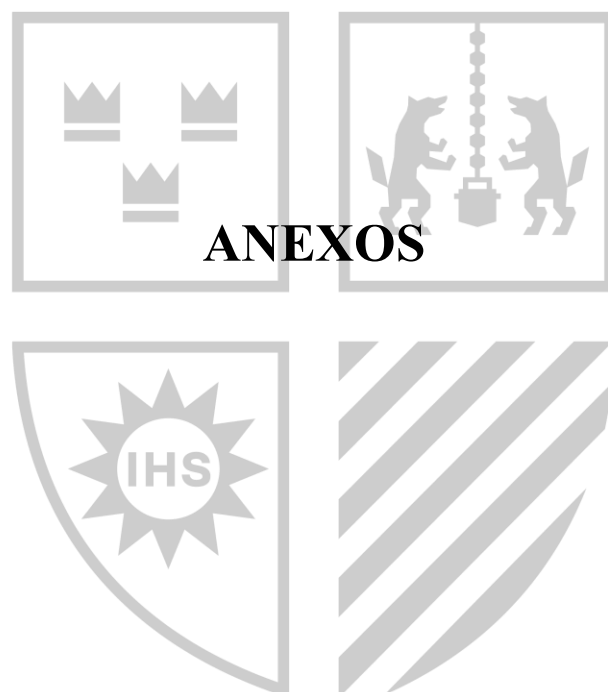
- Menéndez, D., y Figares, J. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Méndez, S. (2017). Influencia de la cultura organizacional en estudiantes con problemas emocionales y de conducta. *Escuela Abierta*, 20, pp. 63-79. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/8847/1/Seidy%20Maria%20Mendez%20Chaves.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes: Decreto Supremo No. 004-2018-MINEDU*. Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6088>
- Ministerio de Educación. (2019). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Murguía, A., Pozos, B. y Plascencia, A. (2019). Work stress and its relationship with socio-labor factors in teachers of a public preparatory school and of a private one. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 20(1), pp. 52-57. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDREVISTA=264&IDARTICULO=87658&IDPUBLICACION=8380>
- Nava, M. y Rueda, M. (2013). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 1-11. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>
- Novoa, S. (2016). *Factores que influyen en el estrés de los docentes del nivel de educación secundaria del colegio San José de Monterrico* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad de Piura. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2497/MAE_EDUC_302.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ocampo, M., y Rojas, C. (2009). Retornos de la educación pública y privada: inferencia asintótica y bootstrap en medidas de desigualdad. *Revista Investigación & Desarrollo*, 1(8), pp. 45 – 63. Recuperado de <http://www.upb.edu/RePEc/iad/wpaper/0308.pdf>
- Ochoa, H. (2018). *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3352/1/2018_OCHOA-NINAPAIT%c3%81N.pdf
- Oloya, P. (2018). *Monitoreo, acompañamiento y evaluación para mejorar la práctica docente en la competencia de resolución de problemas en el área de matemática del III ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N 80248 del distrito de Curgos, provincia de Sánchez Carrión-Ugel Sánchez Carrión-La*

- Libertad* (Tesis de Especialidad). La Libertad: Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Recuperado de http://209.45.111.196/bitstream/ipnm/672/1/oloyap_juan.pdf
- Oramas, A., Almirall, P. y Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 15(2), pp. 71-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3758/375839287002.pdf>
- Osorio, M., Mayorga, J., y Vargas, D. (2020). *Las relaciones entre padres, madres de familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Tesis de Licenciatura). Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2259>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), pp. 2019-331. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anabel_Morina/publication/335421346_Teaching_Practices_for_an_Inclusive_Pedagogy_in_Elementary_Education_Listening_the_Teachers'_voices/links/5d64d881a6fdccc32cd325b7/Teaching-Practices-for-an-Inclusive-Pedagogy-in-Elementary-Education-Listening-the-Teachers-voices.pdf
- Ortíz, B. (2018). Mecanismos de poder y reconocimiento de la necesidad de participación: construcción articulada y colegiada de la demanda de participación entre padres, madres y docentes en la escuela de un barrio de Resistencia (Chaco). *Nordeste*, (19), pp. 203-208. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2697/2393>
- Palma, H. y Flores, G. (2019). La orientación familiar para favorecer el aprendizaje de los estudiantes del octavo año de educación básica del colegio Nacional Olmedo. *Revista Cognosis*, 4(2), pp. 83-96. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1864>
- Palomino, J. (2018). Dificultades en el manejo de estrategias metodológicas que generan improvisación en las sesiones de aprendizaje en la IES Telésforo Catacora Juli (Segunda Especialidad). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8354>
- Peñafiel Ajila, D. A. (2019). *Rendimiento académico en la asignatura de Biología en estudiantes con problemas de comportamiento social del Tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Municipal Bicentenario*. Quito, 2019 (Tesis de Bachiller). Quito: Universidad Central del Quito. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/20798>
- Pinto, L. A. (2018). Estrategias en la minimización de los riesgos psicosociales presentes en el personal docente de la escuela integral bolivariana: “Rafael Rangel” II del Municipio Nirgua Estado Yaracuy. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 11(23), pp. 33-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6819502>

- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), pp. 1-18. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adv/article/viewFile/3211/1792>
- Quiñonez, C. (2018). *Logrando niveles satisfactorios de aprendizaje en comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la IEP N° 70090 de Puno* (Tesis de Especialidad). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de http://200.37.102.150/bitstream/USIL/6818/3/2018_QUI%c3%91ONEZ_CALIS_AYA_VICTOR_CESAR.pdf
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección* (Tesis de Licenciatura). La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Ramos, I. (2016). *Participación de los padres de familia y su influencia en la gestión institucional de las instituciones educativas del nivel inicial UGEL-Canchis-Cusco 2015* (Tesis de Maestría). Juliaca: Universidad Andina Néstor Cáceres. Recuperado de http://repositorio.uancv.edu.pe/bitstream/handle/UANCV/776/TESIS%20T036_24702756_M.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M. y Álvarez, J. (2012). Un estudio sobre el estrés laboral en una muestra de maestros de educación básica del área metropolitana de Caracas. *Revista Extramuros*, 29(2), pp. 68-98. Recuperado https://www.researchgate.net/profile/Maria_Lopez53/publication/279203712_Un_estudio_sobre_el_estres_laboral_en_una_muestra_de_maestros_de_educacion_basica_del_area_metropolitana_de_Caracas/links/559040e508ae1e1f9bae15e3.pdf
- Ratto, A., García, C., Silva, M. y González, M. (2015). El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), pp. 273-281. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212015000300005&script=sci_arttext
- Rendón, K. (2014). *Responsabilidad compartida de padres y docentes para la práctica de valores en los niños de la escuela de educación básica Jorge Villacrés Moscoso de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de Bachiller). Guayaquil: Universidad de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/7626>
- Reynoso, M. y Jiménez, S. (2019). *La Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento académico de los Estudiantes del sexto grado de Primaria de la IE N° 43026 "Carlos Alberto Conde Vásquez" de Ilo* (Tesis de Especialidad). Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Recuperado de <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8981/EDSrecoml1.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Rivas, C., y Navas, E. (2020). *Estrés laboral y autoeficacia docente en profesores de dos Universidades privadas*. (Tesis de Maestría) Lima: Universidad Marcelino

- Champagnat. Recuperado de http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/3146/1/92.Rivas%20y%20Navas_Tesis_Maestr%c3%ada_2020.pdf
- Rivera, E. (2020). *Incidencia de la disciplina en el desarrollo moral de los estudiantes de 3ro A de la escuela 20 de Enero, Parroquia Dr. Camilo Ponce, cantón Babahoyo provincia de los Ríos 2019* (Tesis de Bachiller). Ecuador: Universidad Técnica de Babahoyo. Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/8120/E-UTB-FCJSE-EBAS-000257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16), pp. 7 – 29. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>
- Rodríguez, M., Orozco, M., Aguilar, M., Baez, M., Herrera, M. y Méndez, A. (2018). Factores psicosociales y estrategias de afrontamiento asociadas al estrés en profesores universitarios. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 27(4), pp. 197-203. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-62552018000400002&script=sci_abstract&tlng=en
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Ean*, (82), pp. 179-200. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-81602017000100179&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos educativos*, (24), pp. 18-27.
- Rodríguez, E., Viera, A. O., & Rodríguez, L. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), pp. 2-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2391300>
- Ruiz, A., Holguera, A. y López, E. (2019). Percepción del profesorado de secundaria de Ecuador sobre sus necesidades formativas, el proyecto educativo y la evaluación institucional. *Praxis*, 15(1), pp. 41-55. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3082/2286>
- Salazar, K. (2018). *Estresores postparto en madres primerizas de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura). Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/2011>
- Sánchez, P. Valdés, Á. Reyes, y Carlos, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), pp. 71-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a08v16n1.pdf>
- Sánchez, F. (2019). *El liderazgo directivo y transformacional como estrategias de intervención para mejorar la calidad del desempeño laboral docente en la*

- Institución Educativa N° 11534 "José Campos Peralta", Distrito Pítipo, Provincia Ferreñafe, Región Lambayeque, 2017. (Tesis de Maestría). Lambayeque: Universidad Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6342>*
- Sánchez, A., Riesco, M., De Frutos, J., Peña, J., y González P. (2008). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Revista de la Sociedad Española de Medicina y Seguridad del Trabajo*, 3(3), pp. 106-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3136232>
- Santa Cruz, J. (2019). Percepción docente sobre el acompañamiento Pedagógico en la IE" Divino Niño del Milagro" N° 11027, distrito de Eten-Chiclayo–Lambayeque, 2018 (Tesis de Maestría). Piura: Universidad de Piura. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4376/MAE_EDUC_GE_1904.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sepúlveda, A., Hernández, C., Peña, S., Troyano, M., y Opazo M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7029419>
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación*, 340(1), pp. 117-140. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Denise_Vaillant/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica/links/55ded71408aeaa26af0f31c6/Atraer-y-retener-buenos-profesionales-en-la-profesion-docente-politicas-en-Latinoamerica.pdf
- Vásquez, S. (2019). *Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en el nivel primario* (Tesis de Maestría). Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/1999>
- Villegas, L. (2019). *Sistematización de las dificultades en la aplicación de las adaptaciones curriculares en estudiantes con necesidades educativas especiales de la prosperina* (Tesis de Bachiller). Guayaquil: Universidad de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/39593/1/SITEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20LUIS%20VILLEGAS%20VIZUETA%20.pdf>
- Zorrilla, A. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto* (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla. España. Recuperado <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/65269/tesisV5.pdf?sequence=1>



ANEXOS

ANEXO N° 1: GUÍA DE ENTREVISTA

Profesor (a), me presento, mi nombre es María Díaz Meléndez, soy estudiante de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y me encuentro realizando la tesis. Le agradezco su interés y participación en esta investigación. El objetivo es conocer sobre las situaciones de su rol como docente tanto dentro como fuera de la institución. No hay respuesta correcta e incorrecta. Por favor sea lo más sincero (a) y claro posible. Su participación es voluntaria por lo que si usted se siente incómodo con alguna pregunta puede decírmelo, no responder o retirarse si así usted lo desea. Toda información brindada es confidencial y no tendrá otro uso que no sea para fines de esta investigación.

A continuación, le entregaré un consentimiento informado.

Ahora bien, pasaré a preguntarle algunos datos generales de su rol como docente.

CUESTIONARIO

Datos de generales

1. Edad	PREGUNTAS					
DATOS GENERALES	2. ¿Cuál es su especialidad?		3. Cantidad de años como docente:		4. Tiempo en la Institución:	
	5. ¿En qué nivel enseña?		6. ¿Qué curso(s) enseña?		7. ¿Qué grado enseña?	
	8. ¿Qué rol cumple usted como docente?		9. Tipo de contrato:	Nombrado	10. ¿Tiene usted algún cargo en la institución?	
	11. ¿Y cómo es un día normal para usted?			Contratado		

Entrevista

A. ¿En su trabajo como docente, en el aula, que situaciones le generan estrés incomodidad?

B. En general en la institución ¿qué situaciones le han causado estrés o incomodidad?

C. ¿Qué situaciones le generan incomodidad fuera de la institución?

D. De lo mencionado ¿cuál le ha causado mayores molestias?

Para finalizar me gustaría realizarle una última pregunta:

- ¿Qué cosa le ha ayudado a enfrentar esta situación?
- ¿Desea agregar algo más?

Profesor (a), muchas gracias por su tiempo y colaboración, sus respuestas son muy importantes y me permiten conocer y entender su rol como docente.

ANEXO N° 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por María Díaz Meléndez estudiante de la Escuela de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya identificada con el número de Dni: 76591424.

La elaboración de esta investigación está dentro del marco de la elaboración de la tesis. El objetivo de esta investigación es analizar los estresores asociados al rol docente de nivel primario de una Institución pública de Educación Básica Regular. Además, identificarlos y analizar su importancia.

Si usted accede a participar en esta actividad se le pedirá responder preguntas que han sido validadas por expertos. La entrevista tendrá la duración de 1 hora aproximadamente. En cuanto a sus respuestas no hay respuesta correcta e incorrecta. Por favor sea lo más sincero (a) y claro posible.

La entrevista será grabada y toda información recolectada será confidencial manteniendo el anonimato y asignándole un código. Cabe señalar que esta entrevista será utilizada como aporte a la elaboración de esta investigación.

Su participación en esta actividad será voluntaria. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto perjudique la investigación. Si tiene usted alguna duda puede realizar las preguntas que desee en cualquier momento de la investigación. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda usted la libertad de hacérselo saber a la investigadora que está a cargo del estudio.

Gracias por su participación.

Yo _____ doy mi consentimiento para participar en este estudio realizado por María Díaz Meléndez siendo consciente que mi participación es voluntaria.

He sido informada de forma verbal sobre la investigación donde se me ha permitido resolver alguna duda o pregunta con respecto al estudio.

Al aceptar y firmar el consentimiento informado estoy de acuerdo que mis datos serán confidenciales. Además, puedo retirarme en cualquier momento si lo deseo sin perjudicar la investigación.

Por lo mencionado, puedo solicitar información acerca de los resultados de la investigación cuando este haya concluido. Además, se me ha informado que se me otorgará una copia de este consentimiento donde encontraré los datos del contacto. De esta manera me puedo poner en contacto con la investigadora María Díaz Meléndez a través del correo: mariadelcarmen.diaz@uarm.pe o al número: 962286459.

Nombre completo del participante

Firma

Nombre de la Investigadora

Firma

Lima, _____ de _____ del 2018.

ANEXO N° 3: MATRIZ DE PREGUNTAS

Estresores	Área	Preguntas
Los estímulos también denominados estresores los cuales se identifican a partir de un conjunto de características que perjudican la integridad de la persona (Palacios, 2018). Estos se pueden encontrar entre los espacios más comunes como el ambiente, la interacción con otros, presión de grupo, estructura jerárquica, tecnología, etc (Domingo, Guillén y Pérez, 2004). Además, se consideran los desastres,	AULA	A. ¿En su trabajo como docente, en el aula, que situaciones le generan estrés o incomodidad?
		B. De lo mencionado ¿cuál le ha causado mayores molestias?
	INSTITUCION	C. En general, en la institución, qué situaciones le generan estrés o incomodidad?
		D. De lo mencionado ¿cuál le ha causado mayores molestias?

molestias, imprevistos, enfermedades, etc, los cuales también son vistos como amenazas, retos y demandas (Domingo, Guillén y Pérez, 2004).	ENTORNO	E. ¿Qué situaciones le generan estrés o incomodidad fuera de la institución?
		F. De lo mencionado ¿cuál le ha causado mayores molestias?



ANEXO N° 4: COMUNICADO DIRIGIDO A DOCENTES DE NIVEL PRIMARIA

Estimado (a) docente:

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es María del Carmen Díaz Meléndez. Soy estudiante de los últimos ciclos de la carrera de psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Actualmente me encuentro realizando una investigación como parte de la elaboración de mi tesis. Mi tema a investigar es: **“Estresores asociados al rol docente de nivel primaria de una institución pública de Lima Metropolitana”**

Esta investigación necesita de la participación voluntaria de docentes de nivel primaria.

El único requisito es que usted sea docente a tiempo completo.

Me gustaría invitarlo (a) a ser partícipe de este estudio. Si usted decidiera contribuir con esta investigación permítame dejarle mis datos de contacto, pues sería de mucha ayuda.

Usted puede contactarme al siguiente correo: mariadelcarmen.diaz@uarm.pe o al celular: 962286459.

De igual forma me estaré acercando a la institución a buscarlo (a) para despejar algunas dudas que usted tenga y a la vez confirmar su participación.

Finalmente, agradezco el tiempo que usted se toma para leer este comunicado.

Me despido deseando que tenga un buen día.

Atentamente.

María del Carmen Díaz Meléndez