

**Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas**



CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

*“El abordaje de la tarea docente en
pandemia: percepción de estrés y creencias
de autoeficacia”*

Autor: Cañizarez Barrera María Agustina

Directora: Laura Beatriz Oros

Mendoza, 2022

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Agradezco en primer lugar a Dios y a la Virgen por guiarme e iluminar mi camino desde que comencé esta carrera.

A mis papás, por darme la oportunidad de estudiar y brindarme su apoyo incondicional, su confianza y su comprensión durante todas las etapas de este proceso.

Especialmente a mis compañeras, hoy mis amigas, que estuvieron presentes en cada materia, en cada trabajo y en cada examen brindando su apoyo, y motivándome siempre a seguir adelante.

A Laura Oros, mi directora de tesis, por su compromiso y dedicación y por acompañarme y brindarme todos sus conocimientos para hacer posible este trabajo.

A Cecilia Affronti, por su predisposición y compromiso al estar presente desde el inicio del trabajo hasta el final.

A los docentes, directivos y supervisores que participaron de esta investigación, por su tiempo y dedicación.

Agradezco además, a todas las personas que me acompañaron durante este camino, a los que confiaron en mí, me motivaron y brindaron su afecto desde que comencé a estudiar, pero de manera particular a los que me acompañaron durante la elaboración de este trabajo y me impulsaron a seguir con optimismo y seguridad.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

ÍNDICE

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

RESUMEN	7
FASE CONCEPTUAL	10
INTRODUCCION	11
Objetivos	15
Hipótesis	15
Importancia del estudio	15
MARCO TEORICO	17
CAPITULO 1	18
LA PANDEMIA DE COVID-19	18
Introducción	19
El camino hacia la virtualidad	19
CAPITULO 2	23
EL ESTRÉS	23
Concepto	24
Niveles de análisis	27
Valoración del estrés	32
Manejo del estrés	33
Estímulos estresores	35
Estrés laboral	37
CAPITULO 3	43
AUTOEFICACIA	43
Concepto	44
Procesos afectivos	47

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Autoeficacia y autorregulación	48
Autoeficacia y salud	48
La autoeficacia en el ámbito escolar	49
Constructos relacionados a la autoeficacia	52
FASE EMPIRICA	54
CAPITULO 4	55
MARCO METODOLOGICO	55
Tipo de investigación	56
Participantes	56
Instrumentos	56
Procedimientos de recolección de datos	58
Procedimientos de análisis de datos	58
CAPITULO 5	60
PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS	60
Descripción de variables demográficas	61
Figura 1	61
Figura 2	62
Figura 3	62
Figura 4	63
Figura 5	64
Figura 6	64
Figura 7	65
Figura 8	66

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Figura 9	67
Figura 10	
Figura 11	68
Descripción de la autoeficacia docente	69
Tabla 1: Resultados Escala De Autoeficacia Docente	70
Descripción de estresores docentes	72
Tabla 2: Resultados Escala De Estresores En Tiempos De Pandemia	73
Relación entre las creencias de autoeficacia y el estrés percibido durante la pandemia de covid-19	74
Tabla 3: Indicadores de asimetría y curtosis	74
Tabla 4: Correlaciones bivariadas entre las dimensiones autoeficacia y estrés docente	75
DISCUSION	77
Descripción de variables	78
Reflexiones y posibles derivaciones de esta investigación	83
Limitaciones del estudio	83
CONCLUSIONES	85
BIBLIOGRAFIA	91
Referencias bibliográficas	92

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

RESUMEN

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

La pandemia de COVID-19 arribó a nuestro país a principios del año 2020. Esta situación llevó a las autoridades nacionales a decretar un aislamiento social para todo el país, habilitándose solamente servicios esenciales. Los establecimientos educativos cerraron sus puertas y el dictado de clases comenzó a ser virtual.

El paso de la educación presencial a la virtualidad, obligó a los docentes a poner en marcha innumerables estrategias para afrontar la situación y así lograr la continuidad escolar.

Las modificaciones en el rol del docente, llevó a los mismos a enfrentar situaciones desbordantes que pudieron haber desencadenado indicadores de estrés.

Según Lazarus (1996) la palabra “estrés” hace referencia al resultado de la relación individuo-entorno, evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar. Este trabajo toma como punto de partida que los recursos psicológicos, podrían funcionar como factores protectores ante el estrés.

El objetivo de esta investigación fue analizar si las creencias de autoeficacia de los docentes de nivel primario, de Mendoza, se relacionan con el estrés percibido durante la pandemia de COVID-19.

Se trabajó con una muestra no probabilística, en la que participaron 109 docentes de educación primaria de Mendoza, de instituciones de gestión pública y privada. Se administraron dos escalas, la Escala de Estresores Docentes en Tiempos de Pandemia (Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy, 2020) y la Escala De Autoeficacia De Albert Bandura (1997) validada en Argentina por Oros, Menghi y Abreu Marinho (2015).

Los resultados indicaron que existe relación significativa entre las creencias de autoeficacia docente y el estrés laboral percibido. Los docentes con creencias

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

de autoeficacia elevada, especialmente de índole educativa, disciplinaria y para la toma de decisiones, percibieron menor estrés referido al uso de tecnologías, a la relación con los estudiantes y sus familias y a los aspectos organizacionales, durante el año 2020.

Palabras clave: estrés, autoeficacia, docentes, pandemia

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

FASE CONCEPTUAL

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

INTRODUCCIÓN

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

A principios del año 2020, nuestro país se vio afectado por la pandemia originada por el virus de COVID-19 descubierto en China en noviembre del año 2019.

En ese entonces, el Presidente de la nación decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio para todo el territorio nacional. A partir de ese momento, se habilitó únicamente el funcionamiento de los servicios esenciales, tales como hospitales, supermercados, farmacias, estaciones de servicio, se cerraron los establecimientos educativos y comenzó el dictado de clases virtual.

Es importante destacar que nuestro sistema educativo, en general, no estaba preparado para funcionar desde la virtualidad. Los docentes se vieron obligados a desarrollar innumerables estrategias para que sus alumnos pudieran continuar con el año escolar. La planificación realizada para la presencialidad debió ser repensada y reestructurada para ser aplicada desde la virtualidad (Gagliardi 2020).

Los colegios crearon sus propias aulas virtuales, en diferentes plataformas como Google Classroom, EVA, SM educamos, entre otras. Desde el Ministerio de Educación de la nación, y a través de la Resolución N° 106/2020, se presentó el proyecto “Seguimos educando” con el objetivo de colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el Sistema educativo nacional, asegurar la distribución de los recursos y/o materiales incluidos en el Programa, elaborar materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios correspondientes a cada nivel, elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario.

En este contexto, y considerando que no todos los docentes tenían un completo manejo de la tecnología, la mayoría tuvo que actualizarse en este campo para poder brindar un recurso de calidad a sus alumnos. No es un dato menor, que algunos alumnos estaban en las mismas condiciones, o incluso no tenían acceso a internet, otros no contaban con un entorno físico adecuado para cursar sus clases (Sánchez Mendiola, Martínez Hernández, Torres Carrasco, Agüero Servin, Hernández Romo, Benavides Lara, Rendón Cázales, & Jaime Vergara 2020).

En un momento donde reinaba la incertidumbre, el temor y la ansiedad, se conocía poco sobre la enfermedad, sobre su tratamiento, el sistema de salud en muchos lugares era deficiente y las malas noticias abundaban en los medios, muchos docentes se vieron

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

desbordados ante estos nuevos desafíos y los obstáculos que se presentaron en el camino, tanto a nivel tecnológico como pedagógico. Además, en muchos casos, era imposible separar el ambiente familiar del ambiente laboral, las tareas educativas y las tareas domésticas y los horarios dedicados a cada una (SADOP. Encuesta nacional “Contanos para cuidarte”).

Los docentes además de dictar sus clases tuvieron que contener a sus alumnos y a sus familias para que pudieran comprender el nuevo sistema educativo, sin contar que en muchos casos debían contener también a su propia familia para poder atravesar la pandemia de la mejor manera posible.

Todos estos factores han sido vistos como potenciales desencadenantes de estrés en la población docente (Vargas Rubilar y Oros, 2020). No obstante, la percepción de amenazas y el nivel de estrés experimentado, dependen de las características particulares de cada individuo y de su relación con el entorno.

Según la real academia española se puede definir el estrés como: una tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos, en ocasiones, graves. Desde la perspectiva psicológica, la definición de estrés se refiere al resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus 1966).

Varios estudios muestran que las variables que intervienen en la aparición del estrés son múltiples; entre ellas, se encuentran las creencias. Lazarus y Folkman (1986) sostienen que las creencias existenciales (en Dios, el destino, la justicia) y aquellas que se refieren al control personal (sensación de dominio y de confianza) tendrían una función relevante en la explicación del estrés. La presente investigación pondrá su foco en las creencias de control personal.

Cabanach (2010) en su estudio “Motivación y estrés en estudiantes universitarios” explica que el grado en el que las personas pueden influir determinando o modificando las relaciones con su entorno es el resultado de la relación de diferentes variables como: las

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

demandas determinadas de cada situación, los recursos psicológicos, y las alternativas de afrontamiento con las que cuente cada individuo.

Como dice Naranjo Pereira (2009), los desencadenantes del estrés pueden deberse a factores internos como también a factores externos del sujeto, visto desde esta perspectiva, si bien los cambios y desafíos influyen de manera significativa, las expectativas que tienen las personas sobre su rendimiento y el conocimiento de sus propias capacidades favorecen o no, la aparición de indicadores de estrés ante las demandas del entorno. Siguiendo esta línea, podemos inferir que la percepción del estrés docente depende, además de las condiciones externas objetivas, de los recursos psicosociales que posea la persona.

Bandura y Locke (2003) concluyen que las reacciones de estrés están gobernadas por las creencias de eficacia para el afrontamiento. Una realidad estresante se constituiría cuando la percepción de los acontecimientos vitales excede las propias capacidades (Bandura, 1988, 1997).

Dentro de las creencias de control, existe un tipo específico denominado autoeficacia, considerada como un factor protector ante los elementos estresantes. Bandura (1922) la define como aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos, que producirán determinados logros o resultados.

Se puede pensar que un fuerte sentido de autoeficacia en los docentes, brindaría seguridad y bienestar tanto en lo personal como en lo laboral, propiciando una percepción de los eventos externos como desafíos a cumplir y no como estresores incontrolables.

A partir de lo expuesto, y contextualizando la investigación en el marco de la educación remota que debió desarrollarse durante el año 2020, resulta prometedor conocer si aquellos docentes con fuertes creencias de autoeficacia, han percibido de manera menos estresante los cambios laborales originados por la pandemia. Así, el problema de investigación que orienta este trabajo es el siguiente: ¿Existe relación entre la autoeficacia docente y el estrés laboral percibido durante el año 2020, en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19?

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Objetivos

Objetivo general:

El objetivo principal de esta investigación es analizar si las creencias de autoeficacia que poseen los docentes del nivel primario se relacionan con el estrés percibido durante el año 2020, en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19.

Objetivos específicos:

- Evaluar y describir las creencias de autoeficacia docente en un grupo de educadores de nivel primario.
- Determinar el estrés docente percibido durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio transcurrido en el año 2020.
- Indagar si los docentes con elevada autoeficacia percibieron menor estrés laboral derivado de los cambios ocasionados en el sistema educativo, durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19.
- Proporcionar información local, basada en la evidencia, que permita vislumbrar lo vivenciado por los docentes de nivel primario durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio, a fin de estimular el desarrollo de instancias de adaptación funcional a estas circunstancias laborales complejas.

Hipótesis:

La hipótesis de este trabajo se basa en el postulado de que existe una relación significativa entre las creencias de autoeficacia docente y el estrés laboral percibido. Cuánto más fuerte es la creencia de autoeficacia del docente, menor es el estrés reportado frente a los cambios y situaciones del entorno laboral, acontecidos en el año 2020 a causa de la pandemia de coronavirus.

Importancia del estudio

El presente estudio se enfoca en el abordaje de la tarea docente durante el periodo de pandemia 2020, para determinar en qué medida las creencias de autoeficacia se relacionaron con la percepción del estrés laboral. Se considera que el estudio es relevante

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

en tanto brindará información que permita generar aportes para trabajar y desarrollar autoconfianza y sentimientos positivos en los docentes para afrontar futuras circunstancias críticas que puedan surgir en su carrera laboral, específicamente vinculadas a situación de pandemia, aunque no exclusivamente. Se espera brindar información fehaciente sobre las percepciones reales vividas por la población analizada. Estos datos podrían ser de utilidad para capacitar al personal docente en estas áreas y fortalecer así el proceso de enseñanza beneficiando el aprendizaje del alumnado. Cabe destacar que los cambios originados en el sistema educativo continuarán latentes en los próximos meses y quizás años por lo que es sumamente importante preparar al personal docente para el desarrollo de su tarea en un contexto sociopolítico y de salud incierto.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

MARCO TEÓRICO

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

CAPÍTULO 1

LA PANDEMIA DE

COVID-19

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Introducción

En diciembre del año 2019 se descubrió en la ciudad de Wuhan, China, el virus de COVID-19. Varias personas presentaban síntomas de neumonía con causa desconocida y rápidamente se difundió aumentando la cantidad de casos en varios países.

Con la rápida propagación de esta enfermedad, la Organización Mundial de la Salud declaró emergencia sanitaria a fines de enero del año 2020. El 03 de marzo del año 2020, el Ministro de Salud de Argentina confirmó el primer caso de coronavirus en el país. El virus se extendió a lo largo y ancho de todo el planeta. El 11 de marzo del 2020, fue reconocida como pandemia (Pérez Abreu, Gómez Tejeda, Dieguez Guach, 2020); pandemia que tuvo efectos negativos para toda la sociedad en sus diferentes ámbitos.

Si bien el 15 de marzo de ese año el Presidente de la nación, Alberto Fernández, había anunciado la suspensión de clases presenciales para todos los niveles educativos, recién el día 19 de marzo, mediante un decreto nacional único estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio. A partir de ese momento, en todo el territorio nacional sólo podían trabajar de manera presencial aquellos servicios considerados esenciales, entre ellos clínicas y hospitales, farmacias, supermercados, medios de comunicación, servicios públicos, entre otros.

El camino hacia la virtualidad

Con la suspensión de clases presenciales, una situación inédita para todos los sectores de la educación, el sistema educativo se vio ante el gran desafío de continuar con el dictado de clases de manera virtual, un poco improvisando, y a prueba y error, las clases se desarrollaron desde los hogares de docentes y alumnos hasta finalizar el ciclo lectivo 2020.

Las instituciones educativas tuvieron que repensar la propuesta educativa para el ciclo lectivo; adaptar planificaciones y actividades para que sus alumnos pudieran aprender. Cada institución individualmente fue aplicando las estrategias y herramientas que consideraron de utilidad de acuerdo a las características del alumnado. Docentes y alumnos tuvieron que convertirse en usuarios de las diferentes plataformas digitales para poder interactuar entre sí. El sistema educativo en general no estaba preparado para

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

pasar de la tan cómoda presencialidad, a la que estaban acostumbrados, a la desconocida virtualidad en tan poco tiempo.

Fueron múltiples los obstáculos que fueron apareciendo en el camino, ya que muchos de los docentes, e incluso los alumnos, no estaban capacitados en el uso de estas herramientas, algunos no tenían acceso a internet, o a dispositivos para poder participar del dictado de clases. El COVID-19 originó cambios a nivel global en la sociedad, desde el núcleo familiar hasta el sistema educativo, las consecuencias fueron a nivel mundial, y en muchos países la situación era similar a la vivida en Argentina.

El rol del docente también se vio modificado, ya que aparte de desempeñar su papel de educador también tuvo que brindar apoyo y acompañamiento a sus alumnos y sus respectivas familias. El paso de la presencialidad a la virtualidad cambió la mirada docente, la manera de enseñar y de aprender, cambiaron los recursos y sacó de la zona de confort a todo el sistema educativo.

El docente tuvo que poner en juego diferentes capacidades para esto. Duschatzky (2007) habla del maestro errante, que desempeña su función en una especie de intemperie, donde puede reinventarse y descubrirse. El maestro errante se puede constituir a partir de:

- la caza de ocasiones
- el tartamudeo pedagógico
- trazados imperceptibles
- el vitalismo
- las curiosidades existenciales

Rita Gotardo (2020) hace una reflexión de estos rasgos con el rol del docente en tiempos de pandemia:

- la caza de ocasiones: el docente está atento a la ocasión, la existencia del maestro se da en el encuentro con el otro, con el alumno. En tiempos de pandemia tuvieron que reencontrarse con sus alumnos, mirarlos con atención para poder comprender así sus trayectorias tanto escolares como personales. Y sostener así el vínculo pedagógico sin deshumanizarlo.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- El tartamudeo pedagógico: el autor dice que todo mensaje es virtuoso si existe la presencia del otro. La comunicación es una constante construcción de condiciones. Durante la pandemia, la comunicación fue primordial pero no en todos los casos posible, muchos docentes perdieron contacto con algunos alumnos. En este volver a intentar, insistir y buscar el dialogo, se manifiesta el tartamudeo pedagógico.
- Los trazados imperceptibles: el autor hace referencia al minimalismo, donde lo que se ve en cada situación son problemas o zonas que nos llevan a soluciones más allá de las conocidas. Así, en tiempos de pandemia cada pequeña situación se convierte en un aprendizaje, un desafío que llevó al docente a ir más allá de su práctica habitual, nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar, nuevas formas de comunicar. Todas las situaciones por pequeñas que parecieran fueron dejando huellas y marcando un nuevo camino para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Curiosidades existenciales: acá, se hace referencia al docente que manifiesta sus inquietudes existenciales. Así, durante el aislamiento los docentes repensaron su intervención, tratando de acercarse cada vez más a sus alumnos, acortaron las distancias entre el educador y el educando familiarizándose cada vez más con su entorno.

Durante la pandemia, los docentes fueron haciendo, pensando, probando, acertando y equivocándose hasta encontrar la manera de seguir educando, sorteando todos los obstáculos que se les presentaron. Aceptaron la realidad y buscaron otros caminos, otros enfoques que les permitieran llegar a sus alumnos.

Estudiar en tiempos de pandemia fue todo un desafío, el acceso a la virtualidad sin lugar a dudas fue más fácil y rápido en los colegios de zona urbana, pero ¿Qué sucedía en el caso de las escuelas rurales? La mayoría de estas escuelas, son alberges, donde los alumnos conviven por periodos con sus profesores y luego retornan a sus hogares. Estos hogares en ocasiones se encuentran comunicados únicamente por radio.

Por este motivo, el Ministerio de Educación elaboró el plan “Seguimos educando”, un sistema multiplataforma que tenía como objetivo colaborar con la continuidad del

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los niveles. Este plan incluyó elaboración de material audio-visual transmitido a través de la Televisión Pública Argentina, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar, grabaciones transmitidas por radio nacional y la elaboración de cartillas impresas para aquellas comunidades donde el acceso a internet es imposible. “Este proyecto brindaba recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea.” (Ministerio de Educación de Argentina, 2020, s.f.)

El trabajo cooperativo y la comunicación entre la familia y la escuela, fueron claves para sacar adelante el curriculum, especialmente en los niños de primaria, donde los padres tuvieron que participar de este proceso de manera mucho más intensa. El rol del docente y el rol del alumno se vieron modificados, muchos docentes se vieron frente a situaciones desbordantes que desencadenaron indicadores de estrés. Estrés que tuvieron que sobrellevar junto con muchos otros desafíos que planteó la pandemia.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

CAPÍTULO 2

EL ESTRÉS

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Concepto

Si bien el término “estrés” aparece mucho antes de su uso científico, deriva del griego “stingere” que se define como “provocar tensión”. En el siglo XIV se utilizaba para expresar tensión, dureza, adversidad (Lumnsden, 1981), y en la actualidad, se convirtió en un término de uso cotidiano. Numerosos autores han tratado el tema, hablando de prevención, eliminación, manejo del estrés, e incluso de aprender a vivir con él.

Este término tiene importancia tanto a nivel psicológico, fisiológico, como social.

Seyle define al estrés como una respuesta natural y generalizada, mental o somática, impuesta al cuerpo ante cualquier demanda del exterior, estímulo o agente estresor (Seyle, 1982). El autor se refiere a esta reacción como un síndrome general de adaptación, este síndrome se describirá más adelante.

Wolf (citado por Lazarus, 1986), consideraba al estrés como una reacción del organismo pero sin definirlo de manera técnica. Un estado dinámico que hacía referencia a una adaptación a la demanda. Viéndolo como un estado dinámico, la característica principal sería el feedback entre el organismo y el entorno.

A lo largo de la historia, múltiples profesionales como psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales han usado diferentes términos para referirse a las dificultades de adaptación originadas por situaciones vitales complejas. Estos términos como: conflicto, trauma, ansiedad y angustia fueron unificados bajo el rotulo de estrés. Lazarus (1966) sostenía que el estrés debe ser tratado como un concepto organizador, es decir, no como una variable, sino como una rúbrica compuesta por distintas variables y procesos intervinientes.

Desde el campo de la sociología contemporánea, y siguiendo las líneas de Wolf, se utiliza la palabra “strain” en lugar de “estrés”, para referirse a formas de distorsión, o un estado de perturbación. Este campo considera que los trastornos sociales, como por ejemplo el suicidio, la delincuencia, los crímenes, son consecuencia del estrés a nivel social. Se refiere más a fenómenos sociales que a fenómenos individuales.

En cambio, el campo de la psicología, es individual, pero en lugar de utilizar el término estrés se utilizó durante muchos años el término ansiedad, sobre todo en las

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

teorías freudianas. Freud otorgó un papel fundamental a la ansiedad dentro de la psicopatología.

Algunos autores como Smelser (1963), Baker y Chapman (1962) sostienen que frecuentemente se da una sobreposición entre los dos campos, el campo social y el individual.

Las primeras apariciones del término desde la perspectiva psicológica fueron luego de la primera y la segunda guerra mundial. La forma en que la guerra afectó el bienestar y conducta de los soldados permitió afirmar que este suceso fue un motivo fundamental para la aparición del estrés, y la modificación de la conducta y el bienestar de los combatientes. Los problemas emocionales consecuencia del combate recibieron el nombre de neurosis de guerra o fatiga de batalla. Estas dolencias del estrés en la actualidad, reciben el nombre de trastorno por estrés post traumático.

Más tarde, se evidenció que el estrés no era un problema que afectaba sólo a los soldados. Después de la segunda guerra mundial nadie estaba exento del estrés, todos debían aprender a manejarlo. Con el paso del tiempo se comprendió que no era un problema derivado únicamente de la guerra sino que en tiempos de paz también se padecía y todas las personas debían aprender a gestionarlo. El estrés se produce tanto en el trabajo, en el hogar como en la escuela, los sucesos cotidianos también tienen impacto sobre la vida del individuo.

Existen múltiples factores que influyen para que un estímulo sea estresante, aunque este se presente de forma amenazante para todas las personas en general, hay que tener en cuenta las implicancias individuales de dicho estímulo en las personas, siempre se debe considerar la relación del individuo con el entorno. Hay algunas características formales de las situaciones que vive la persona que pueden determinar qué tan amenazante o desafiante resulte la vivencia en cuestión.

Características formales:

- Novedad de la situación: muchas de las situaciones que vive la persona son nuevas para ella, si la situación es absolutamente nueva, y no lleva asociado ningún daño, no dará pie a una evaluación de amenaza. Lo mismo sucede en el caso de que no vaya asociada a ningún triunfo o dominio, no generará una valoración desafiante.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Generalmente, las situaciones suelen ser conocidas por contacto directo, por observación o inferencias que pueden dar lugar a una evaluación. Una situación nueva se constituye como estresante cuando está asociada a un daño o peligro.

- Predictibilidad: existen investigaciones que demuestran que los acontecimientos predecibles son más inofensivos que aquellos que no se pueden predecir. En relación a esta característica surgen dos hipótesis:
 - a) Hipótesis preparatoria: una señal previa al estímulo facilita el afrontamiento anticipatorio.
 - b) Hipótesis de la señal de seguridad: una señal de aviso permite saber cuál es el momento adecuado para bajar la guardia.

El control y la predictibilidad van de la mano, según Weinberg y Levine (1980), las personas no pueden controlar las situaciones que no se pueden predecir, pero sí se puede predecir aquello que no se puede controlar.

- Incertidumbre del acontecimiento: se utiliza este término para referirse a la predictibilidad pero en situaciones humanas, la palabra incertidumbre hace referencia a probabilidad. La incertidumbre genera estrés; cuando no se sabe qué va a suceder puede producirse un largo proceso de evaluación que genere pensamientos, sentimientos y conductas de conflicto, desesperanza y/ confusión.
- Factores de tiempo:
 - a) Inminencia: hace referencia al tiempo previo antes del acontecimiento. En este tiempo, la evaluación es más profunda, sobre todo si existe alguna señal de peligro.
 - b) Duración: es el tiempo de persistencia, el momento durante el cual se desarrollan los sucesos.
 - c) Incertidumbre temporal: es el desconocimiento sobre el momento en el que ocurrirá un evento. Mientras aparece el acontecimiento, la incertidumbre temporal lleva a un alto nivel de excitación; cuando pasa el acontecimiento la excitación disminuye. El conocimiento de que un acontecimiento va a suceder permite controlar los niveles de excitación y actuar de manera adecuada.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- Ambigüedad: se refiere a la falta de claridad ante determinada situación. Cuando la ambigüedad está presente, no se siente confianza sobre cómo actuar. Siempre que exista esta característica, los factores que dependen del sujeto van a determinar la comprensión de la situación. La ambigüedad puede ser beneficiosa para la amenaza, aunque esto no siempre es así, esto sucede cuando la persona es propensa a sentirse amenazada (Lazarus y Averill, 1972; May, 1950; Seligman, 1975, citados por Lazarus, y Folkman, 1986).
- Cronología de los acontecimientos estresantes en relación con el ciclo vital: una situación estresante no surge de forma aislada, esta se da en el contexto del ciclo vital de la persona y se relaciona con otros acontecimientos (Hultsch y Plemons, 1979, citados por Lazarus, y Folkman, 1986). Los sucesos que implican un gran cambio en general son bien recibidos, pero aquellos que son rápidamente molestos pueden ser demasiado estresantes. Este aspecto afecta la valoración que el sujeto hace de los acontecimientos vivenciados.

Niveles de análisis del estrés

A continuación se describen los niveles de análisis del estrés, mencionados por Lazarus (1986)

Nivel socio cultural:

Se refiere a la sociedad en sí. El modo en que se organiza y el modo de participación que tienen los subgrupos ejerce influencia sobre los significados sociales, creencias, valores, acciones y conductas.

Algunas condiciones como la inmigración, la guerra, el racismo, las crisis sociales, las catástrofes naturales, las crisis de la sociedad, entre otras, influyen sobre las reacciones de estrés tanto en la persona individual, como en la misma sociedad.

Marx, Weber y Durkheim, fundadores de la sociología, investigaron las injusticias sociales y su papel en el desarrollo de la alienación de la sociedad. Además Durkheim (1983) definió el termino anomia, que se refiere a la pérdida o falta de normas aceptables para el desarrollo de la vida en sociedades problemáticas.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Las investigaciones sociológicas muestran que la desviación social y la enfermedad mental aumentan si la sociedad está expuesta a tensión.

Desde el nivel sociocultural, la sociología propone que el estrés se centra más en la estructura de la sociedad, en cambio desde el nivel psicológico se presta especial atención al estado mental de la persona como individuo. Sin embargo desde la antropología cultural se habla de una combinación de estos dos enfoques ya que existe una interdependencia de la estructura social, la cultura y la persona como individuo.

Nivel fisiológico.

Existen numerosos estudios que demuestran la relación de las condiciones físicas nocivas con las reacciones del organismo. Los agentes nocivos que afectan al organismo son, entre otros, el alcohol, las drogas, fármacos, virus y bacterias, cánceres o tumores malignos, alergias y enfermedades autoinmunes.

Siguiendo con las investigaciones sobre la fisiología del estrés, Bernard desarrolló el concepto de homeostasis, refiriéndose al mismo como un proceso por el cual se mantiene el equilibrio interno del cuerpo, este equilibrio es fundamental para la adaptación del sujeto al medio y su supervivencia. Siguiendo estas líneas de investigación se puede mencionar la teoría del estrés fisiológico de Hans Selye (1956), que describe la manera en que el organismo responde ante los peligros y amenazas. El autor habla del Síndrome de adaptación general (SAG) refiriéndose a una serie de defensas corporales que protegen al organismo de aquellos factores nocivos o estresores físicos que atentan contra su integridad.

Este Síndrome general de adaptación que menciona Selye está compuesto por tres estadios.

- El primer estadio: es el de “reacción de alarma”, la amenaza comienza el proceso de defensa del organismo, si el estrés persiste se da inicio a un nuevo estadio. En este estadio las manifestaciones son características de la huida, a nivel físico la persona puede presentar signos de sudoración, tensión muscular, taquicardia, etc. Se produce un aumento en la atención que dura poco tiempo, si persiste, pasa al próximo estadio.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- El segundo estadio: “la resistencia” esta etapa es de acción catabólica, no produce recursos orgánicos, sino que directamente los consume. En este estadio el cuerpo se prepara para defenderse a sí mismo. Es una fase de homeostasis entre el medio y el sujeto. Esta fase durará lo que el organismo sea capaz de resistir, si persiste, pasa a la tercera fase.
- El tercer estadio: “el agotamiento” si el estrés es muy grave y persiste durante cierto tiempo, los recursos orgánicos dejan de responder, si el organismo se debilita mucho al punto de no poder sostenerse a sí mismo, se produce la muerte. Esta fase se produce cuando los mecanismos de la fase anterior no son suficientes.

En los tres estadios, se producen manifestaciones somáticas relacionadas a la fuente de estrés.

El modelo propuesto por Seyle contribuyó a comprender el modo en que el estrés repercute en el organismo, sin embargo, no brindó suficientes elementos para entender el funcionamiento del estrés a nivel psicológico. En este sentido, la propuesta relacional del estrés (Lazarus, 1999), que incorpora la noción de valoración cognitiva, ha realizado un significativo aporte y será detallada más adelante.

Nivel psicológico

Continuando con el estrés psicológico, tradicionalmente hubo dos modos de definir el mismo, uno se encarga de explicar el constructo desde los estímulos o el acontecimiento provocador, y el otro desde la respuesta.

- ⊕ Enfoque de estímulos.

El modo natural de pensar el estrés psicológico es a partir de algún factor del ambiente que provoque estas reacciones y lleve a la necesidad de manejar esas reacciones de estrés.

Según investigaciones de Holmes y Rahe (citados por Sandín, 2002) cualquier cambio, sea positivo o negativo, es estresante. Además, se demostró posteriormente que

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

los estímulos con connotación negativa tienen un rol más significativo que aquellos sucesos positivos.

⊖ Enfoque de respuestas.

A diferencia del enfoque de estímulos, este enfoque define al estrés como la reacción a los estímulos estresores. En términos de respuesta emocional, puede decirse que las personas sufren dolencias, presiones, angustia, depresión, tristeza, entre otros. Este enfoque es utilizado generalmente desde la fisiología o la medicina.

Crítica a estos enfoques

El enfoque de respuestas es circular, el estímulo estresante se define de tal manera sólo por el hecho de que existe la respuesta de estrés, y a su vez esta respuesta de estrés se define como tal por la existencia del estímulo que en primer lugar ocasionó la respuesta.

La definición de estímulo-respuesta tendría validez irreprochable si todas las personas reaccionaran de la misma manera a determinados estímulos o sucesos. Pero ningún suceso, incluso aquellos considerados vitales, afecta a todas las personas de la misma manera. Entonces, se puede inferir que a partir de este enfoque lo que define que el estímulo sea estresante o no, son las características particulares de cada individuo. Para generar una reacción de estrés se necesita de la vulnerabilidad de una persona y la condición de un estímulo estresante.

Algunos acontecimientos pueden ser psicológicamente más nocivos, estos sucesos estresores son perjudiciales para la mayoría de la gente, pero el grado y la respuesta de estrés, puede variar de persona a persona. Por esto, con el transcurrir de diversas investigaciones, se hizo evidente que la reacción de estrés no puede medirse sin tener en cuenta los rasgos personales y las diferencias individuales. Algunas características de la personalidad permiten al sujeto resistir a los efectos perjudiciales de la salud. Entre estas características, por ejemplo, se encuentran la autoeficacia, la esperanza, el optimismo, la coherencia, entre otros.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Cada persona elabora su significado psicológico sobre los acontecimientos ambientales, estos se convierten en la causa de la reacción de estrés y la reacción emocional.

Las vidas de todas las personas están llenas de experiencias que son estresantes, pero no generan cambios vitales importantes, la mayoría de estas experiencias provienen de condiciones recurrentes, que pueden ser pequeños incidentes molestos o dificultades insignificantes. Estos incidentes y dificultades, por más pequeños que sean, también estresan a las personas y su recurrencia puede hacer que la reacción se escape de las manos. Si bien estas molestias son menos dramáticas que los cambios vitales importantes, cuando se acumulan pueden ser demasiado estresantes. Todo va a depender de la condición ambiental en relación a la vulnerabilidad de la persona.

Para observar la relevancia de las diferencias individuales y entender lo que está sucediendo con la persona, se necesita un enfoque relacional.

⊕ El enfoque relacional del estrés.

De acuerdo a Lazarus (1999), impulsor de este enfoque, para poder entender bien las relaciones de estrés persona-medio, es necesario estudiar el equilibrio entre las demandas ambientales y los recursos psicológicos que tienen las personas para poder manejar dichas relaciones. Si las demandas ambientales son superiores a los recursos psicológicos de la persona, se produce la relación estresante. En cambio, si los recursos de la persona son adecuados, no se genera la situación de estrés.

El estrés es alto cuando la persona debe enfrentarse a demandas difíciles de satisfacer. Cuando estas demandas son muy superiores a los recursos psicológicos del individuo se habla de trauma y ya no de estrés.

La característica principal del enfoque relacional es que tanto la emoción como el estrés, expresan una relación específica entre persona-medio. Entonces, para que una relación sea estresante, tienen que existir ciertas condiciones. Existe estrés cuando los sucesos impiden o ponen en riesgo metas, intenciones o expectativas altamente valoradas por el sujeto.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Retomando el tema del trauma, en este estado las personas están sobrecargadas y no pueden manejarse de manera adecuada en el medio. Las personas traumatizadas, según Lazarus (1999), ven amenazados sus sentimientos, sus creencias e incluso se ven incapaces de ejercer control sobre su vida. El trauma siempre está relacionado con factores existenciales, lo que constituye la base de las diferencias individuales en la valoración sobre lo acontecido. Si la amenaza de daño es sustancial, es probable que se originen reacciones graves de estrés.

Valoración del estrés (Lazarus y Folkman, 1986).

Cuando hablamos de valoración, es importante tener en cuenta que para efectuar la misma, una persona tiene en cuenta diferentes variables tanto ambientales, como personales. Dentro de las variables ambientales encontramos las demandas sociales, los límites impuestos por la sociedad, las oportunidades, la cultura. Y en las variables personales intervienen, los objetivos particulares y la jerarquía de estos objetivos, las creencias sobre el self y el mundo, y los recursos personales del individuo (como su inteligencia, habilidades sociales, dinero, relaciones sociales, salud, etc.)

En la teoría del estrés, el término valoración hace referencia a que los objetivos y las creencias de la persona influyen en la manera en que la misma elabora los sucesos vivenciados. Este término conlleva una evaluación personal de lo que está ocurriendo.

Los actos de valoración son dos:

- Acto primario: hace referencia a la relevancia, según los propios valores, de lo que sucede. Si no existe compromiso con el objetivo, no existe importancia adaptativa en juego que active una reacción estresante. En otras palabras, es una evaluación que define si lo que sucede merece o no intención.

- Acto secundario: hace referencia al proceso cognitivo-evaluador que se encarga de lo que la persona puede realizar en relación a la interacción persona-medio, sobre todo cuando la valoración primaria es de daño o amenaza. Dicho de otra manera, la valoración secundaria se encarga de lo que hay que hacer para el manejo de la situación que acontece.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Estos actos de valoración no necesariamente se producen en orden, la valoración primaria no trabaja independientemente de la valoración secundaria.

Cuando la confianza personal es mayor y la persona se siente capaz de superar obstáculos y situaciones peligrosas, lo que se desencadena es un desafío. En cambio, cuando la confianza personal es baja o nula, se desencadena una situación amenazante. Que la persona vivencie una situación como amenaza o como desafío va a depender de la confianza que tenga en sí misma.

Algunas situaciones demandan demasiado para la cantidad de recursos que posee la persona, estas situaciones tienden a ser amenazantes, este es el caso de situaciones inminentes, impredecibles ambiguas, aquellas de larga duración. Otras situaciones se ajustan a los recursos de las personas y generan un desafío, tal es el caso de situaciones familiares, predecibles. En todas las situaciones se combinan las variables ambientales con las personales para determinar si la situación constituye una amenaza o un desafío.

Manejo del estrés

Cuando se habla de manejo, se hace referencia a la manera en que los seres humanos solucionan o sobrellevan condiciones estresantes. El estrés y el manejo tienen relación de reciprocidad. Cuando el manejo no es efectivo, el nivel de estrés es elevado, en cambio, el manejo efectivo contribuye a los niveles bajos de estrés.

Según Lazarus (1999) existen dos enfoques para analizar el manejo:

El manejo como rasgo o estilo:

Hay tres maneras de considerar el manejo desde esta perspectiva:

- La primera consiste en describir los patrones de manejo habituales en el sujeto.
- La segunda se encarga de describir las disposiciones de la personalidad que influirían en los patrones de manejo estable.
- La tercera se identifica como un enfoque de rasgo condicional. Existen condiciones ambientales que se transforman en equivalentes por un rasgo.

Las características que ejercen influencia sobre los estilos de manejo son: los objetivos, la jerarquía de éstos, las creencias sobre sí mismo y el mundo y los recursos de la personalidad, tal como en la valoración.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Las limitaciones de este enfoque están relacionadas con la reducción del manejo a un contraste entre dos estilos opuestos. Simplifica los tipos de pensamiento, conductas y estrategias de manejo del estrés.

Este enfoque ignora las intenciones de los objetivos y estrategias motivadoras, que ponen en marcha las personas para sobrellevar el daño o amenaza.

El manejo como proceso.

Lazarus y Folkman (1984, p. 164) definían al manejo como “esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para la resolución de demandas internas y/o externas específicas que son valoradas como impositivas o excesivas para los recursos de las personas”. En otras palabras, el manejo sería la forma de controlar el estrés. Estos autores hablan de habilidades de afrontamiento, recursos sociales y otros recursos dispocisionales que intervienen en el proceso del estrés.

El enfoque de proceso plantea dos puntos importantes:

- 1- No hay una estrategia de manejo efectivo que sea universal: la eficacia va a depender de las características de la persona, la amenaza, el escenario, la sociedad, entre otros factores. No se puede presuponer que si una persona maneja una amenaza de determinada manera, utilizará la misma estrategia para otra amenaza. La elección de la estrategia cambia en relación de la importancia adaptativa y la exigencia de la amenaza en cuestión.
- 2- Las acciones y los pensamientos de las personas tienen que detallarse: se tiene que describir lo que la persona piensa, y realiza en cada situación, siempre teniendo en cuenta el contexto.

El manejo tiene además dos funciones importantes:

- 1- Centrada en el problema: el sujeto obtiene información sobre lo que puede realizar, y toma acción con el objetivo de modificar la relación entre la persona y el medio.
- 2- Centrada en la emoción: regula las emociones derivadas de una situación estresante.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Cuando la situación estresante es modificable de acuerdo a su valoración, se habla de un manejo centrado en el problema, en cambio, cuando la valoración muestra que no es modificable, se observa un manejo centrado en las emociones.

Una manera eficaz de manejar una situación estresante es la revalorización, donde se modifican las emociones elaborando un significado nuevo del momento estresante.

Al momento de realizar una revalorización entra en juego el auto-estima, entonces, cuando la revalorización es adecuada, muestra un adecuado manejo cognitivo para controlar las emociones. Por ello, además de las funciones centradas en el problema y en la emoción, algunos autores han propuesto una función centrada en la evaluación (Billing y Moos, 1982)

La limitación primordial de este enfoque de proceso, es que el mismo no es trivial, se puede ser demasiado contextual dejando de lado la imagen global, las estrategias, las variables de la personalidad, que coordinan los objetivos que llevan al sujeto a seguir una dirección adaptativa y continua y a no reaccionar solo a las presiones momentáneas.

Durante un encuentro estresante, la persona pone en juego todas las estrategias de manejo disponibles, mediante un proceso de ensayo y error se seleccionan las acciones y los pensamientos adecuados, dependiendo de lo que parezca de mayor utilidad en el momento. Además, los encuentros estresantes tienen varias facetas psicológicas, y las estrategias varían según estas facetas.

Algunas estrategias están relacionadas con características de la personalidad, y otras están más relacionadas con el contexto social.

Estímulos estresores: clasificación

Según Lazarus y Cohen (1977) los estresores psicosociales se dividen en tres, según los cambios que ocasionan en los sujetos. Estos son:

- Estresores únicos: son aquellos que originan un cambio intenso y drástico en la vida del sujeto, puede ser de manera individual o colectiva. Por ejemplo, una catástrofe natural o el caso de un abuso sexual.
- Estresores múltiples: son aquellos que afectan a una persona, y ante estos hechos la persona pierde el control.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- Estresores cotidianos: también denominados microestresores, que hacen referencia a los acontecimientos cotidianos y frecuentes de la vida de las personas. Estos se clasifican en dos:
 - Contrariedades
 - Satisfacciones

Existe también otra clasificación, de autores como Pratt y Barling (1998), que definen los estresores en cuatro, según la especificidad del momento, la duración, la intensidad y la frecuencia:

- Estresores agudos: son aquellos que tienen un comienzo específico, son de corta duración y poco frecuentes pero muy intensos.
- Estresores crónicos: son aquellos que no tienen un comienzo específico, son frecuentes, pueden ser de corta o larga duración y de alta o baja intensidad.
- Estresores pequeños: tienen un comienzo específico, son cortos y poco frecuentes, pero altamente intensos.
- Estresores desastre: tienen un comienzo claro y preciso, pueden ser largos o cortos, poco frecuentes, y fuerte intensidad.

Como se mencionó anteriormente, el estrés puede generarse en cualquier ámbito de la vida de la persona, en este caso particular, se va a hacer hincapié en el estrés originado en el ámbito laboral, por lo que se dedicarán las siguientes secciones a abordar este tema.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

El estrés laboral

El trabajo es una actividad realizada con fines de prestar un servicio o producir bienes, con una realidad objetiva y externa al sujeto y con una utilidad social que puede producir satisfacción en quien lo realiza o en otras personas (Neffa 2003). Visto de esta manera, el trabajo pone en juego todas las dimensiones del ser humano, lo fisiológico y biológico, lo psíquico y mental, involucrando la fuerza, la postura, la motivación, la emoción, la inteligencia, etcétera.

Al involucrar todas las dimensiones del ser humano, la salud está muy relacionada con el trabajo. El practicar una actividad asalariada, dignifica al individuo, permite el desarrollo de capacidades y el crecimiento personal de las personas, pero a su vez, puede ser una fuente de riesgo para las mismas.

El tiempo que las personas pasan en su trabajo es bastante, por lo que el ambiente laboral y la satisfacción que sientan son sumamente importantes para la calidad de vida de las mismas.

Segurado y Agulló (2002), describiendo la calidad de vida laboral psicológica, mencionan que la manera en que se perciben, se valoran y se interpretan las facetas del ambiente de trabajo depende de características individuales y de los recursos cognitivos que posea la persona. Entonces, la calidad de vida laboral psicológica va a depender de la experiencia subjetiva del trabajo en cuestión. Y la calidad de vida laboral objetiva dependerá de las condiciones físicas, objetivas, del lugar de trabajo y el ambiente.

Los autores destacan los siguientes indicadores:

Individuales:

- Motivación
- Expectativas
- Compromiso
- Valores
- Calidad de vida laboral percibida

Del ambiente:

- Condiciones laborales

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- Higiene y seguridad
- Tecnologías
- Características particulares del empleo

Aspectos organizacionales:

- Organización
- Efectividad
- Productividad
- Participación
- Toma de decisiones

Factores psicosociales, aspectos sociales, comunicación y clima social:

- Salud
- Calidad de vida
- Bienestar
- Condiciones y estilo de vida
- Políticas de trabajo, seguridad y estabilidad laboral
- Prevención de riesgos laborales

Segurado y Agulló (2002) realizan una diferencia entre la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva de la calidad de vida laboral. Hacen referencia a la relación dialéctica del individuo y el trabajo, esta interacción permite al sujeto elaborar su rol y su estatus social.

Cuando la interacción, entre los atributos del empleado y las características y condiciones del trabajo, es desfavorable, se producen trastornos psíquicos, conductas poco saludables y puede concluir en la enfermedad, esto se conoce como estrés laboral (Sculter 1990). El estrés laboral, entonces, es resultado de una interacción entre las características personales del trabajador y el ambiente de trabajo.

En la actualidad, el estrés laboral es un tema de gran relevancia, ya que es un fenómeno muy frecuente y genera consecuencias tanto en la salud de las personas, el bienestar físico, psicológico o social, como así también en la organización laboral.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Existen estadísticas que permiten vislumbrar un aumento de enfermedades y accidentes en el ámbito laboral que muestran la importancia de las políticas de salud laboral. Buendía (2006) indica que en los últimos años ha habido cambios en la estructura del trabajo que generaron insatisfacción laboral y sentimientos de estrés. Entre estos cambios se pueden mencionar:

- La tecnología: que en múltiples casos ha reemplazado las capacidades de los trabajadores; la devaluación ha llevado a la insatisfacción y al estrés.
- Los trabajos de mayor capacitación no son cubiertos por empleados totalmente capacitados, suele ocurrir que a veces el nivel educativo no garantiza un buen puesto de trabajo.
- El reducido número de intervenciones para los altos y persistentes niveles de estrés.

Fuentes de estrés laboral

Según Peiró (2001) las fuentes del estrés laboral son las siguientes:

- Estresores propios del ambiente físico, condiciones inadecuadas de trabajo, periodo excesivo, mala ventilación, poca iluminación, entre otros.
- Demandas propias del empleo, originadas de la misma actividad laboral, como la sobrecarga horaria, sobrecarga de tareas, riesgos de la propia tarea, entre otros.
- Características de la tarea que se realiza.
- El rol que se ocupa en el ámbito laboral, destacándose la ambigüedad y el conflicto de roles, entre otros.
- Relaciones interpersonales, tanto con superiores como con pares. La escases de relaciones sociales y la falta de apoyo social contribuyen a la vulnerabilidad de la persona.
- El desarrollo de la carrera profesional, la inseguridad laboral, las transiciones de roles, entre otras.
- La tecnología y los problemas derivados de su diseño, aplicación y control.
- El clima organizacional, que puede variar entre ser sumamente vertical o de apoyo y contención entre sus miembros.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- Estresores provenientes de las relaciones laborales y la vida personal, la tensión entre la demanda del trabajo y los roles familiares.

Dentro del ámbito organizacional se pueden destacar 3 situaciones que ocurren frecuentemente:

- Conflicto de roles: exigencias contradictorias, expectativas opuestas a los roles asignados, etcétera.
- Ambigüedad de roles: las funciones no están definidos claramente.
- Sobrecarga de roles: excesivo trabajo, plazos reducidos. Según Moreno-Jiménez y Peñacoba (1999) este es uno de los factores más influyentes en la aparición del estrés.

El modelo de estrés laboral que propone Buendia (2006), coincidente en algunos aspectos con el de Peiró (2001) presenta seis factores que incidirían que la salud física y psíquica de los trabajadores:

- 1- Factores intrínsecos del trabajo.
- 2- El clima organizacional.
- 3- Las relaciones interpersonales.
- 4- El desarrollo de la carrera.
- 5- Conflicto entre el hogar y el trabajo.

También propone factores individuales (Buendia, 2006):

- 1- Factores psicológicos.
- 2- Características personales: como conductas de tipo A, personas que muestran irritabilidad, ambición, impulsividad, presentan relaciones sociales complejas, agresivas, tensas, etc. y, por ende, tienden a experimentar más estrés. Y conductas de tipo B, personas conformistas, apacibles, menos tensas y poco ambiciosas, estas personas tendrían menor riesgo de padecer estrés.

ESTRÉS DOCENTE.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

El estrés en los seres humanos es causante de muchos efectos a nivel económico, social y, por supuesto, a nivel personal (Harnois y Gabriel, 2020).

La población docente es uno de los grupos de riesgo a padecer este fenómeno, la exigencia y demandas académicas e incluso emocionales sumado a la disponibilidad de recursos psicológicos con los que cuenta la persona pueden ser los causantes de este estado.

Particularmente, dentro del ámbito educativo, las fuentes del estrés pueden ser (Gonzales-Pérez & Criado del Pozo, 2006):

- Problemas de conducta de los estudiantes.
- Sentimientos de que no se valora su trabajo.
- Sobrecarga de tareas.
- Participación escasa en la toma de decisiones
- Insuficiencia de recursos tanto materiales como físicos y personales.
- Demasiada burocracia.
- Falta de compromiso y participación de las familias.
- Demasiados alumnos en el grado.
- Sobrecarga de horarios.
- Malas relaciones con sus colegas.
- Entre otros.

Moriana y Herruzo (citados por Gonzales-Pérez & Criado del Pozo, 2006) mencionan que aquellos factores asociados a la sobrecarga laboral, se relacionan con el agotamiento emocional. De igual manera, existen ciertas características individuales del docente que lo llevan a sentirse incompetente laboralmente, estas características son:

- La personalidad d tipo A, mencionada anteriormente.
- Sensibilidad y dependencia de otros.
- Demasiada autoexigencia.
- Escaza confianza y locus de control externo.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Las investigaciones muestran que los efectos nocivos para la salud a consecuencia del estrés laboral son muchos (Guglielmi y Tatrow, citados por Gonzales-Pérez & Criado del Pozo, 2006). Los docentes pueden padecer síntomas físicos y psicológicos: dolores de espalda, de garganta, de cabeza, resfríos, ansiedad, cansancio mental, fallas en la memoria, en la concentración, irritabilidad, entre otros.

También existen investigaciones que demuestran que la sintomatología del estrés es mayormente percibida por docentes mujeres, esto se debe en gran medida a que en general las mujeres deben cumplir una doble jornada laboral, deben encargarse de los quehaceres del hogar y del cuidado de sus hijos (Zabala Zabala, 2008).

A partir de lo desarrollado hasta aquí, se aprecia la relevancia de estudiar los procesos de estrés en el personal docente, así como los recursos psicológicos que podrían actuar como amortiguadores del mismo. A continuación, se contextualizará teóricamente uno de los recursos psicológicos que podrían tener especial relevancia para la protección del estrés laboral docente: la autoeficacia.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

CAPÍTULO 3

AUTOEFICACIA

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Concepto

El concepto de autoeficacia fue descrito por Bandura en el año 1977 y representa un pilar de la teoría social cognitiva (Bandura, 1982). Esta teoría explica que la motivación y la conducta de los seres humanos son controladas por la cognición, a través de tres expectativas: (a) de situación, (b) de resultado y (c) de autoeficacia.

Según esta teoría, un sentido de eficacia adecuado conduce al bienestar humano y al éxito. Bandura afirma que el concepto hace referencia a “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura 1992).

Las creencias de eficacia personal ejercen influencia sobre lo que las personas piensan y sienten, pueden ser estimulantes o desvalorizantes. Estas creencias controlan los niveles de motivación (Bandura, 1997).

En la actualidad, el cambio social, tecnológico y la creciente interdependencia global, influyen en las capacidades que poseen las personas para controlar el comportamiento y el propio curso de la vida.

Cuando las personas pueden ejercer control sobre ciertas esferas son más capaces de crear futuros deseables, favoreciendo el desarrollo y el ejercicio del control personal. Cuando esto no sucede, aparece la desesperación, la apatía, la desesperanza, la depresión.

Un fuerte sentido de autoeficacia requiere que la superación de obstáculos para el logro de metas exija determinado esfuerzo.

Estas creencias personales sobre la eficacia se pueden desarrollar de 4 maneras:

- Experiencias de dominio: es la más efectiva, las experiencias previas de éxito permiten la adquisición de herramientas cognitivas, conductuales y autoregulatoras para lograr y ejecutar los cursos de acción de las determinadas circunstancias de la vida.
- Experiencias vicarias: observar a otros alcanzar el éxito aumenta las creencias de que también el observador tiene las capacidades para controlar situaciones similares. Lo mismo ocurre con el fracaso, reduce las creencias de autoeficacia y disminuye la motivación.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- La persuasión social: quienes han sido persuadidos verbalmente de que poseen mayores capacidades para afrontar esfuerzos que conlleven al éxito, presentan mayor autoeficacia. A medida de que la persuasión lleve a la persona a esforzarse, los sentimientos de autoeficacia conducen al desarrollo de habilidades y de la eficacia personal.
- Estados psicológicos y emocionales: las personas interpretan el estrés y la tensión como indicadores de vulnerabilidad y esta percepción y el estado de ánimo concomitante también ejercen influencia sobre las creencias de autoeficacia.

Mas allá de saber cómo ha sido adquirida la autoeficacia, es importante tener en cuenta el procesamiento cognitivo. Son varios los factores que intervienen en la percepción de la autoeficacia, entre ellos encontramos factores personales, factores sociales y situacionales.

Las creencias de eficacia, activan ciertos procesos, que actúan de forma conjunta y regulan el funcionamiento humano de manera continua. Estos procesos son cuatro: procesos cognitivos, procesos motivacionales, procesos afectivos y procesos selectivos.

- Procesos cognitivos:

La mayor parte de la conducta del ser humano, es regulada por un pensamiento anticipador, del que forman parte los objetivos propuestos. Estos objetivos se fijan en función de la auto estimación de las capacidades. Mientras mayor sea la autoeficacia que perciba la persona, más desafiantes serán los objetivos que se proponga y mayor será el compromiso para lograrlos.

Una de las funciones más importantes del pensamiento, es preparar a las personas para que sean capaces de predecir los acontecimientos y poder desarrollar estrategias para afrontarlos. Estas estrategias necesitan del procesamiento cognitivo de la información adecuado. Los seres humanos, al aprender estas estrategias requieren de la revisión y prueba de acuerdo con los resultados obtenidos, para recordar cuál fue la estrategia utilizada que funcionó y cómo lo hizo.

Cuando los individuos tienen que enfrentar las demandas del medio bajo presión y exigencia, el sentido de autoeficacia es bajo. Por el contrario, el sentido de autoeficacia

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

elevado está relacionado con metas que supongan un desafío para la persona, lo que las lleve a tener un pensamiento analítico adecuado.

- Procesos motivacionales.

La autorregulación de la motivación está muy influenciada por las creencias de eficacia. La motivación de las personas es generada cognitivamente. Existen diferentes motivadores cognitivos: como atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas. Alrededor de estos motivadores se desarrollan diferentes teorías:

- La teoría de la atribución: aquellas personas que se autoperiben como altamente eficaces, tienden a atribuir su fracaso a la falta de esfuerzo o a situaciones adversas. Por el contrario, aquellas que consideran su eficacia baja, atribuyen generalmente el fracaso a sus pocas habilidades. Las atribuciones causales ejercen influencia sobre la motivación, la ejecución y sobre las reacciones afectivas (Bandura, 1995).
- La teoría del valor de la expectancia: la motivación se regula por la expectativa de que determinada acción obtendrá determinados resultados, y también por el valor otorgado a esos resultados, los seres humanos actúan de acuerdo a sus creencias sobre lo que pueden hacer y los resultados posibles que pueden obtener. Por lo tanto, las creencias de eficacia gobiernan las expectativas de los resultados. El carácter descriptivo de esta teoría se relaciona con la influencia de la autoeficacia percibida, hay personas que no ejecutan acciones porque consideran que tienen escasas capacidades para hacerlo (Bandura, 1995).
- La teoría de las metas: numerosas investigaciones, como las de Locke & Latham (1990) muestran que las metas explícitas y desafiantes favorecen la motivación. Las metas actúan por medio de los procesos de auto-influencia más que la regulación directa de la motivación. Los individuos guían su conducta y persisten en sus esfuerzos hasta alcanzar las metas, buscan su auto-satisfacción a través de metas.

La motivación con base en las metas está dirigida por tres tipos de auto-influencia según Bandura (1991). Estas incluyen la auto-satisfacción y la autoinsatisfacción

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

ante la ejecución y la eficacia percibida en el logro de las metas y ante el reajuste de las metas según el progreso personal. Las propias creencias de eficacia, influyen en la motivación de diferentes maneras: (a) determinan las metas, (b) determinan el esfuerzo a invertir, (c) determinan la perseverancia ante dificultades, y (d) determinan la resistencia a los fracasos.

Procesos afectivos

El estrés y la depresión que sufren las personas en situaciones amenazantes, está influenciado por las creencias de los seres humanos en sus propias capacidades. La autoeficacia de las personas para afrontar estímulos estresantes, juega un papel importante en la activación de la ansiedad (Bandura, 1991).

Por otro lado, las personas crean en gran medida el entorno que deben habitar, para regular la ansiedad y la depresión, usualmente ejercen control sobre los pensamientos desagradables.

Las creencias de autoeficacia, además, reducen la ansiedad a través de conductas donde los entornos que resultan amenazantes se vuelven seguros. El éxito de las personas en cuanto a la superación del estrés, está relacionado con una elevada sensación de autoeficacia. Por el contrario, un bajo sentido de eficacia conduce a la depresión y a la ansiedad.

Procesos de selección

Se refiere a los procesos que le permiten a la persona crear entornos beneficiosos y ejercer control sobre ellos. A lo largo de la vida, las personas van seleccionando diferentes entornos y estilos de vida, en los que desarrollan diferentes competencias, habilidades y vínculos determinantes en su crecimiento personal.

Aquellas personas que poseen un sentido de autoeficacia bajo, evitan elegir tareas difíciles, poseen aspiraciones pequeñas y poco compromiso con sus objetivos. Por el contrario, un sentimiento de eficacia elevado brinda a las personas bienestar y seguridad para enfrentarse a metas complejas.

Según Bandura (Bandura, 1986) un fuerte sentido de autoeficacia es fruto de un proceso complejo de auto-persuasión proveniente del procesamiento cognitivo de la

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

información sobre la eficacia transmitida tanto de forma activa, de forma vicaria, social y fisiológica.

Estas creencias van a tener fuerte impacto en el desarrollo personal de los seres humanos.

Autoeficacia y autoregulación

Siguiendo la línea de la teoría social cognitiva, la auto-regulación trabaja a partir de ciertas funciones cognitivas, entre ellas: (a) el auto-monitoreo de las actividades, (b) los estándares personales, (c) las influencias para guiar los esfuerzos, y (d) las estrategias apropiadas.

Existen diferentes estudios de las sub-funciones de la auto-regulación y el rol de la autoeficacia en ellas.

- Establecimiento de metas: las propias creencias sobre las capacidades ejercen influencia sobre las metas propuestas, mientras más capaz se autoperciba la persona, más complejas serán las metas que se proponga (Bandura, 1986).
- Auto-evaluación: además del establecimiento de metas, las creencias de autoeficacia influyen sobre la valoración que se realiza sobre las ejecuciones.
- Auto-monitoreo: se trata de un proceso de selección donde las creencias influyen sobre la dirección de la atención, la organización de la información y la ejecución.
- Planificación y manejo del tiempo: la autoeficacia permite la previsión de sucesos y el desarrollo de herramientas para el control de los hechos

Estrategias: las propias creencias de eficacia ejercen influencia sobre el comportamiento humano a través de la motivación, la cognición, la afectividad y la elección.

Autoeficacia y salud

La aplicación de este concepto a lo largo de la historia ha sido muy diversa, en el ámbito de la salud se habla de la eficacia personal tanto en el manejo de las enfermedades, el uso de drogas, la actividad deportiva, los cambios en el peso e incluso en la actividad sexual (Forsyth y Carey, citados por Olivari Medina y Urra Medina 2007).

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Según Olivari Medina y Urra Medina (2007), múltiples investigaciones, como las de Lohaus y Ball y Klein-Hesling demuestran que un sentido de autoeficacia elevado contribuye al bienestar general de la persona

Si se habla del aspecto de la salud, se puede decir que un sentido alto de autoeficacia favorece la prevención y la atención temprana, permite buscar tratamientos de manera rápida y confiar en ellos. La autoeficacia lleva a las personas a sentirse bien consigo mismas y les permite percibir mejor su propia salud, enfermarse menos y curarse más rápido (Grembouwski et al, citados por Taboada 2015).

En relación a la salud psíquica y los sentimientos de estrés, estos últimos están gobernados por la percepción de un afrontamiento adecuado, más que por las amenazas y las demandas del entorno (Wiendenfeld, O'Leary, Bandura, Brown, Levine y Raska, citados por Olivari Medina y Urra Medina 2007). El ser humano, para enfrentarse de manera correcta a las amenazas del entorno debe poner en juego sus sentimientos de eficacia personal.

Un correcto nivel de autoeficacia le permite a las personas reaccionar ante los estímulos estresores con un mayor control (Wiendenfeld, citado por Taboada 2015). Existe la hipótesis de que la autoeficacia para el control de los estímulos estresores, es moduladora del sistema inmune de los seres humanos.

La autoeficacia en el ámbito escolar

El ámbito educativo se somete constantemente a cambios tanto sociales como tecnológicos. En un principio, el sistema educativo fue diseñado para enseñar habilidades agrícolas de bajo nivel pero con el tiempo fue cambiando. En el ámbito laboral, la industria reemplazó a la agricultura, por lo que el sistema educativo también fue adaptándose a estos cambios y a las nuevas necesidades de la sociedad.

El rápido cambio tecnológico y la cantidad de conocimientos necesitan de la capacidad de las personas para el aprendizaje auto-dirigido. Es necesario un nivel educativo adecuado para fomentar el desarrollo psicosocial y así contribuir a la calidad de vida. El objetivo de la educación debería ser brindar a los estudiantes, instrumentos intelectuales, creencias de autoeficacia y motivación para que las puedan utilizar a lo largo de toda la vida, y así adquirir nuevos conocimientos y capacidades.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Dentro del sistema educativo las creencias de eficacia contribuyen de tres maneras diferentes:

- En relación a las creencias de los estudiantes para regular su aprendizaje.
- La creencia de eficacia personal de los profesores para motivar y promover el aprendizaje en sus alumnos.
- El sentido de eficacia colectiva.

En este trabajo se desarrollará principalmente la creencia de eficacia personal de los docentes.

Una de las principales tareas de los docentes es crear ambientes que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos, esta tarea se ve muy influenciada por el talento y la autoeficacia percibida por ellos.

Aquellos docentes que poseen una autoeficacia elevada, brindan al alumnado experiencias de dominio (Gibson & Dembo, citados por Bandura 1999). Por el contrario, los docentes con baja autoeficacia, generan ambientes negativos, influenciando la autoeficacia percibida por los alumnos.

La autoeficacia de los docentes define el camino del proceso educativo. Los docentes con autoeficacia elevada, poseen auto-confianza y llevan a sus estudiantes a la autodirección, los estudiantes se sienten más motivados y abiertos al aprendizaje. En cambio, aquellos docentes con un sentido de eficacia baja, custodian el aprendizaje de sus estudiantes y utilizan sanciones negativas para que ellos estudien (Woolfolk & Hoy, 1990).

Ashton y Webb (citados por Bandura, 1999) hablan de que la autoeficacia percibida de los docentes, predicen los logros académicos de los estudiantes a lo largo de toda la trayectoria escolar.

La situación de los sistemas educativos, la calidad educativa y la capacidad o incapacidad del ambiente escolar se ve influenciada por múltiples factores, entre ellos: enfermedades sociales y problemáticas económicas globales. En muchos casos, los profesores tienen alumnos con bajos recursos, con dificultades de aprendizaje, con problemas de conductas y con un rendimiento académico bajo, si los profesores no

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

confían en sus propias capacidades y muestran poco compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje, tienen más vulnerabilidad en el manejo de los estresores diarios del sistema escolar, a la aparición de agotamiento tanto a nivel físico como emocional y sentimientos de futilidad.

Según Altmaier y Russell (1992), los docentes que tienen un sentido de eficacia alto, manejan los estresores escolares de manera efectiva. Mientras que los docentes que, por el contrario, poseen un sentido de eficacia bajo, utilizan la evitación como mecanismo de defensa ante las dificultades del proceso.

Dentro del sistema de educación, los docentes trabajan en conjunto, interactuando entre sí. Cuando el cuerpo docente de la institución carece de poder para que todos sus estudiantes logren el éxito académico, pueden marcar a la escuela como poseedora de futilidad académica. En cambio, aquellas instituciones donde colectivamente son capaces de promover el éxito académico de sus alumnos, crean un ambiente positivo para el desarrollo. En general, y hablando recursivamente, las características del alumnado y su rendimiento académico influyen sobre los sentimientos de eficacia de los docentes (Bandura, 1993). La eficacia colectiva positiva al inicio del ciclo lectivo, determina el nivel académico de todo el año escolar, cuando los profesores confían en ellos mismos y en su alumnado.

Mucho se habla de los efectos beneficiosos de la autoeficacia alta en la cultura occidental: permite afrontar las dificultades de manera positiva, disminuye el miedo al fracaso, incrementa las aspiraciones, entre otros (Bandura, 1989). Pero si bien la autoeficacia se basa en principios psicológicos universales y mecanismos comunes a los seres humanos, en las diferentes culturas la evaluación de los sentimientos de autoeficacia puede variar. Según Markus y Kitayama (1991) y Rosenberger (1992), las culturas que se enfocan en la armonía interpersonal no favorecen las expresiones de autoeficacia alta, incluso pueden suprimir la satisfacción personal.

A través de investigaciones de Hofstede, se puede observar que en las culturas colectivistas, las personas se enfocan en la interrelación con los demás miembros pero no con miembros ajenos al grupo. La eficacia se aplicaría únicamente a las interacciones entre personas del mismo grupo. Espinoza y Garza (1985) dicen que las personas

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

colectivistas compiten con personas pertenecientes a otros grupos, mucho más que aquellos seres individualistas.

La autoeficacia conlleva sentimientos de eficacia personal de un individuo particular, entonces los beneficios serían postulados para el logro personal de objetivos, que solo podría ser utilizado en sociedades individualistas, esta es una de las críticas principales sobre la universalidad de los efectos de una auto eficacia elevada. Pero existen investigaciones que indican que no se puede descartar que los individuos pertenecientes a sociedades colectivistas no desarrollen metas y objetivos personales. Early (1993) comprobó que los individuos de sociedades colectivistas sentían mayor autoeficacia en un ámbito laboral grupal. Este autor demostró, además, que el nivel de auto eficacia percibida era un gran productor en entornos de trabajo colectivistas como individualistas, lo que afirma la universalidad de los efectos de autoeficacia positiva.

Constructos relacionados al auto eficacia

Existen diferentes constructos relacionados a la autoeficacia y el desarrollo educativo, entre ellos:

- Habilidad académica: Bandura (1993) muestra que el hecho de poseer conocimientos y habilidades no necesariamente le permite a la persona utilizarlas con efectividad.
- Atribuciones: una de las características de la auto-valoración de la eficacia es la atribución, el atribuir el logro a un esfuerzo. Obtener éxito sin mucho esfuerzo conduciría a una mayor autoeficacia que obtener el logro con demasiado esfuerzo.
- Expectativas y valores: el comportamiento de las personas responde a las expectativas personales, los resultados obtenidos y el valor de esos resultados. Bandura (1991) dice que tanto las expectativas de los resultados como su valor, no son suficientes por si solas para una alta motivación; para predecir la conducta hay que considerar las creencias de eficacia.
- Auto-competencia percibida: este concepto fue desarrollado por White (1959) en la teoría de la motivación efectante y Hartar (1978, 1985) continuó la investigación. la teoría de la auto-efectividad relaciona la eficacia con un sistema de creencias, en

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

cambio en la teoría de la eficacia se habla de la eficacia como un impulso innato. Las creencias de autoeficacia se calculan en relación a la competencia percibida para cumplir los objetivos.

- Control percibido: según Rotter (1966) las expectativas globales de los resultados son controladas tanto por la conducta personal o por factores externos. Si el control es intrínseco se potenciaría el curso de la conducta, en cambio, si es externo se debilita. Para que exista la motivación, las personas deben creer que los medios son efectivos, que cuentan con dichos medios y que pueden ejercer control sobre los resultados (Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Bandura, desde su perspectiva social cognitiva, dice que no basta con el control de las acciones para motivar, sino que también es necesario considerar las creencias de eficacia.
- Auto-concepto: Bandura (1986) hace una diferenciación entre la autoeficacia y el auto-concepto. La autoeficacia se refiere al juicio valorativo de la habilidad personal para seguir un curso de acción, en cambio el auto-concepto es una evaluación general de uno mismo que incluye todas las formas de auto-conocimiento (English & English, 1958).

Bandura (2001) elaboró un instrumento para evaluar la autoeficacia de los docentes, esta escala mide la eficacia del maestro para el control de los aspectos de la realidad interna de la escuela (capacidad de instrucción, relación con compañeros de trabajo y manejo de los estudiantes) y también la eficacia para el control de aspectos externos que influyen en el ambiente educativo (relación con padres y participación comunitaria). Estos aspectos mencionados, se exploran mediante siete subescalas: (a) Eficacia para influir en la toma de decisiones; (b) Eficacia para influir en la adquisición de recursos escolares; (c) Autoeficacia educativa; (d) Autoeficacia disciplinaria; (e) Eficacia para el logro de la participación parental; (f) Eficacia para el logro de la participación comunitaria; y (g) Eficacia para crear un clima positivo en la escuela. La validación argentina de esta escala, reveló la emergencia de seis aspectos principales, en lugar de siete, quedando descartada la dimensión *Eficacia para influir en la adquisición de recursos escolares*

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

(Menghi, Oros y Abreu Marinho, 2015). Esta versión es la que será utilizada en la presente investigación.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

FASE EMPÍRICA

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

CAPÍTULO 4

MARCO

METODOLOGICO

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Tipo de investigación

La presente investigación es empírica y posee un enfoque cuantitativo. Este enfoque se caracteriza principalmente por ser secuencial y probatorio. Posee etapas establecidas en orden riguroso, comienza a partir de una idea de la que derivan los objetivos y preguntas de investigación, se establece una hipótesis y se determinan diferentes variables que serán probadas posteriormente, el enfoque requiere de una revisión bibliográfica para establecer el marco teórico, a partir de esto, se miden y analizan las variables para extraer conclusiones.

La investigación presenta un alcance correlacional: pretende evaluar la relación entre las variables de estrés y autoeficacia; y tiene un corte transversal, dado que las evaluaciones se realizaron en un único período de tiempo.

Participantes

En esta investigación se seleccionó una muestra no probabilística en la que participaron 109 docentes de ambos sexos, con predominio del sexo femenino. Los profesionales trabajaban en diferentes ciclos y grados de la educación primaria, de instituciones de gestión tanto pública como privada, de diferentes departamentos de la provincia de Mendoza. En el capítulo 5 se describirán con detalle las características demográficas (sexo, edad, estado civil, hijos a cargo) y laborales (ciclo y grado, área de enseñanza, antigüedad laboral, turno, tipo de gestión institucional, nivel socioeconómico del alumnado y cantidad de alumnos) de los participantes.

Instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron dos instrumentos: una Escala De Estresores Docentes En Tiempos De Pandemia y una Escala De Autoeficacia Para Educadores.

Escala de Estresores Docentes en Tiempos de Pandemia

La escala fue diseñada en el año 2020 por Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy, con el objetivo de evaluar la percepción docente del estrés ante determinadas situaciones, en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio originado por la pandemia de COVID-19.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

La escala consta de 22 ítems que describen diferentes situaciones laborales a las que los docentes debieron enfrentarse durante la cuarentena obligatoria, y tiene cinco opciones de respuesta, donde 1= nada estresante, 2= poco estresante, 3= algo estresante, 4= bastante estresante, 5= muy estresante.

La estructura interna muestra la existencia de cinco factores que hacen referencia a estresores relacionados con: (a) el entorno y la sobrecarga laboral ($\omega = .81$), (b) el empleo de nuevas tecnologías ($\omega = .67$), (c) la incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia para el docente y los alumnos ($\omega = .83$), (d) el aspecto organizacional de la institución educativa ($\omega = .80$), y (e) las relaciones con el entorno del alumno, el conflicto y la ambigüedad de rol ($\omega = .79$). El instrumento completo presenta una consistencia interna excelente ($\omega = .92$).

Escala De Autoeficacia De Albert Bandura

La escala fue diseñada por Bandura (1997) con el objetivo de evaluar distintas formas de actuación en la práctica docente. Mide tanto la eficacia del maestro para manejar la realidad interna de la escuela, como los aspectos externos que influyen cotidianamente en el ambiente educativo.

Este instrumento fue traducido en nuestro país por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba (Olaz, Pérez & Silva, 2001), y validado por Oros, Menghi y Abreu Marinho (2015).

La escala original de Bandura consta de 30 ítems divididos en 6 categorías: eficacia para influir en la toma de decisiones, eficacia educativa, eficacia disciplinaria, eficacia para el logro de la participación parental, eficacia para el logro de la participación comunitaria y eficacia para lograr un clima positivo en la escuela. Cada ítem se puntúa en una escala Likert de 5 opciones: “nada”, “muy poco”, “algo”, “bastante” y “mucho”.

Luego de la validación del instrumento fueron eliminados 4 ítems, por no lograr una adecuada consistencia. Por lo que la escala final quedo compuesta por 26 ítems divididos en las distintas categorías propuestas por Bandura.

La consistencia interna de la escala completa posee un valor excelente (alpha de Cronbach = .90). Los valores particulares para las seis dimensiones son satisfactorios y oscilan entre .78 y .84.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos se elaboró un formulario de Google, formado por tres partes, la primera, con 19 preguntas relacionadas a datos socio-demográficos y a la realidad laboral vivida por cada docente tanto durante el año 2020 como en la actualidad. La segunda parte contenía los ítems de la Escala De Estresores Docentes En Tiempos De Pandemia, y la tercera, los ítems de La Escala De Autoeficacia.

Cada una de las partes contenía sus respectivos ítems que debían ser respondidos de manera obligatoria, las preguntas tenían opciones de respuesta cerrada lo que implicó que el docente no pudiera explayarse sobre la situación planteada, sino marcar la opción correspondiente.

Una vez elaborado el formulario se procedió a su difusión a través de las redes sociales, servicios de mensajería instantánea y además se confeccionó una nota dirigida a autoridades escolares, a supervisores y directivos para que las mismas autorizaran la difusión del protocolo de evaluación entre todos los docentes de su institución.

Cabe aclarar que la participación en la investigación fue anónima y totalmente voluntaria, por lo que los docentes dejaron asentado su consentimiento antes de iniciar con el desarrollo del formulario.

Para la resolución del formulario se les solicitó a los participantes que La Escala de Estresores Docentes fuera respondida de acuerdo a lo percibido durante el año 2020. En cambio, para responder La Escala De Autoeficacia debía responderse de acuerdo a lo percibido en la actualidad.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante los programas Excel y SPSS versión 26 para Windows. Para informar las características demográficas y laborales de los participantes, así como para cumplir con los primeros dos objetivos de trabajo, se realizaron análisis descriptivos de los datos (cálculos de frecuencias, porcentajes, medias y desvíos). Para estimar la normalidad de la distribución se utilizaron los indicadores de asimetría y curtosis.

Para poner a prueba la hipótesis de este estudio, se realizaron correlaciones bivariadas r de Pearson y Rho de Spearman.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

El coeficiente de correlación de Pearson muestra la fuerza y dirección de la asociación de dos variables cuantitativas con distribución bivariada conjunta. Esta correlación no indica causalidad o dependencia.

El coeficiente de correlación de Spearman también es un coeficiente de asociación entre variables, pero en este caso, ordinales. Se calcula en base a una serie de rangos asignados.

Tanto los valores de Pearson como los de Spearman abarcan desde -1 hasta 1, indicando mayor correlación entre variables los valores extremos, y el 0 es el punto donde no hay existencia de correlación. El signo positivo o negativo del coeficiente permite evaluar si la relación es directa o inversa.

Para interpretar los resultados de las correlaciones, hay que considerar que los valores mayores a .10 y menores a .30 indican correlación baja, valores entre .30 y .50 representan correlación moderada y valores superiores a .50 se entienden como correlación fuerte.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN Y

ANÁLISIS DE LOS

RESULTADOS

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

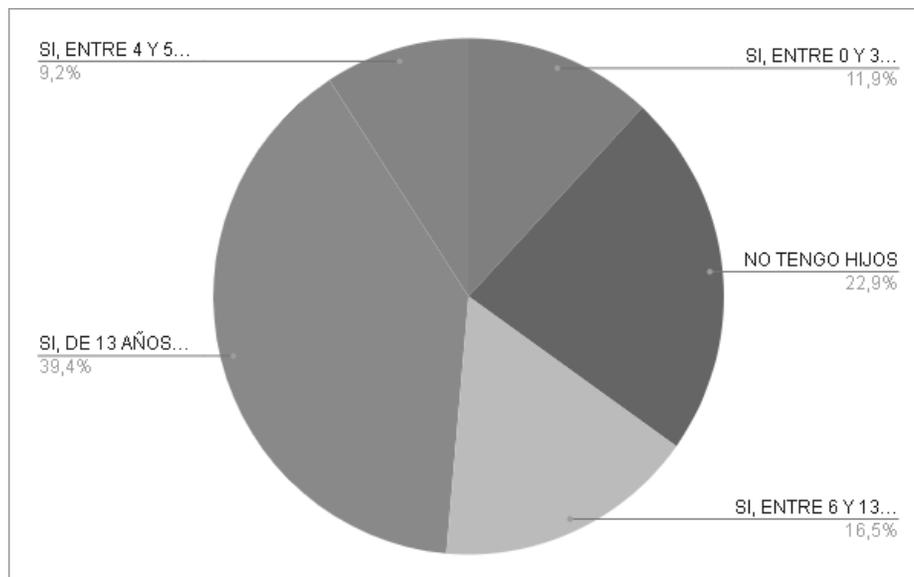
Descripción de las variables demográficas y laborales

De acuerdo al análisis de los resultados el 95,4% de la muestra fueron mujeres y el 4,6% fueron hombres. Las edades de la muestra varían entre los 24 y los 57 años, con una media de 42,8 y un desvío de 9,50.

Con respecto a la situación familiar, el 56% de la muestra indicó que se encuentra casado, el 26,6% indicó que se encuentra soltero y el 17,4% marcó la respuesta “otro”, dentro de esta categoría, se mencionó el concubinato, la unión convivencia, la viudez y en pareja. Del total de encuestados, el 39,4% indicó que tiene hijos mayores de 13 años, el 16,5% tiene hijos de 6 a 13 años, el 9,2% tiene niños de 3 a 5 años, el 11,9% tiene niños pequeños de entre 0 y 3 años, y el 22,9% no tiene hijos. En la figura 1 se observa estos resultados.

Figura1

Edad de los hijos



En relación a la antigüedad laboral, las respuestas se distribuyen entre 2 años y 34 años de antigüedad. Este ítem muestra una media de 15,7 años y una desviación estándar de 9,38.

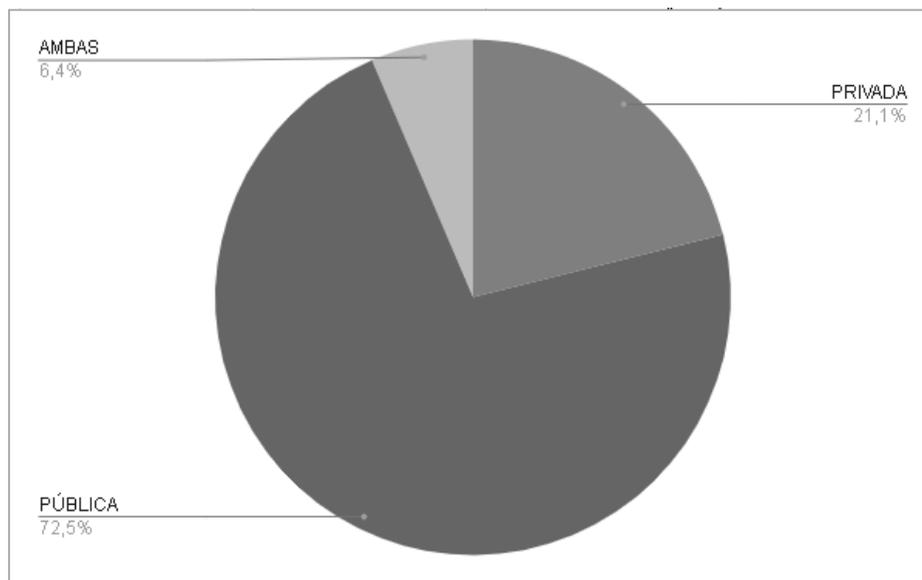
Del total de docentes participantes, en la actualidad, el 56,9% no trabaja en doble turno y el 43,1% sí lo hace. Así también, el 72,5% pertenece a instituciones educativas de

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

gestión pública, el 21,1% pertenece a instituciones de gestión privada y el 6,4% trabaja en instituciones tanto públicas como privadas. (Ver figura 2)

Figura 2

Tipo de institución actual

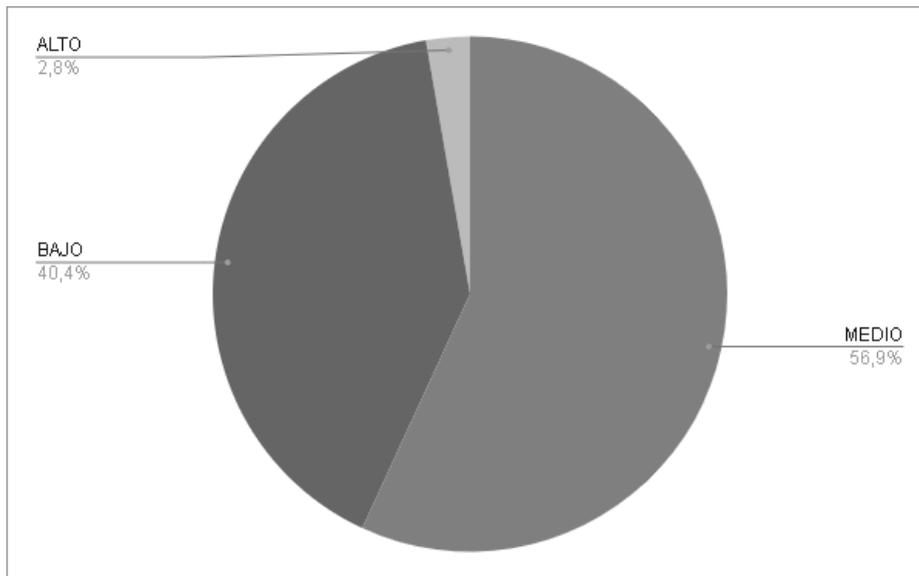


Con respecto al nivel socioeconómico del alumnado (Ver figura 3), los docentes manifestaron que, en la actualidad, el 56,9% trabaja con estudiantes de nivel socioeconómico medio, el 40,4% tiene alumnado de nivel socioeconómico bajo y el 2,8% trabaja con alumnos de nivel socioeconómico alto.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Figura 3

Nivel socioeconómico de los estudiantes en la actualidad

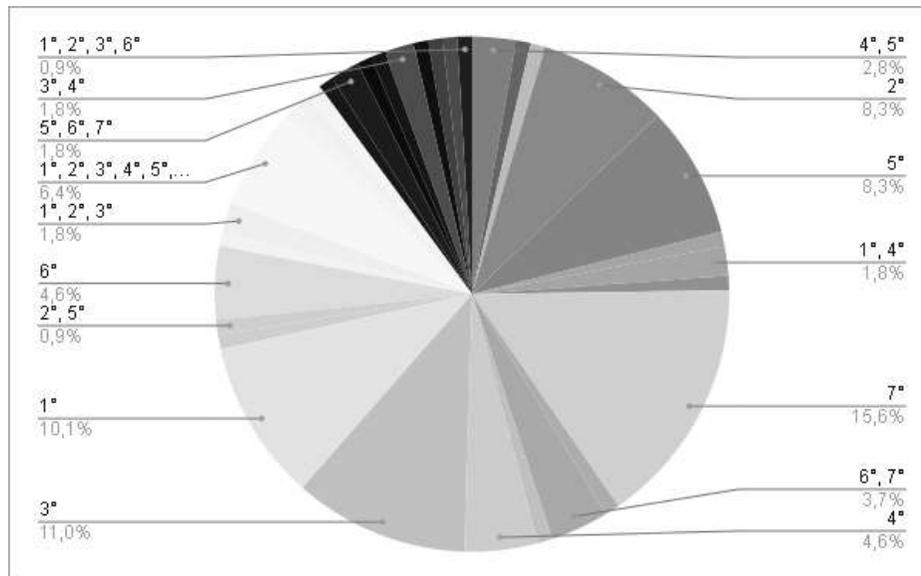


Los maestros que participaron en la investigación trabajan en los diferentes ciclos y grados del sistema educativo, en la Figura 4 se puede observar en detalle esta información.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Figura 4

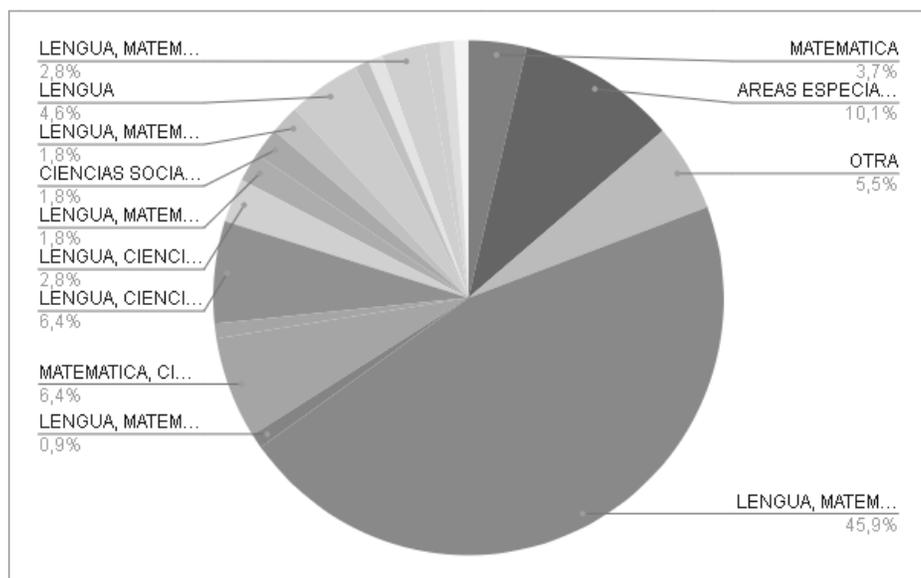
Niveles de escolaridad actual



Estos docentes, además, desempeñan su trabajo enseñando diferentes materias, tal como se puede apreciar en la Figura 5.

Figura 5

Materias

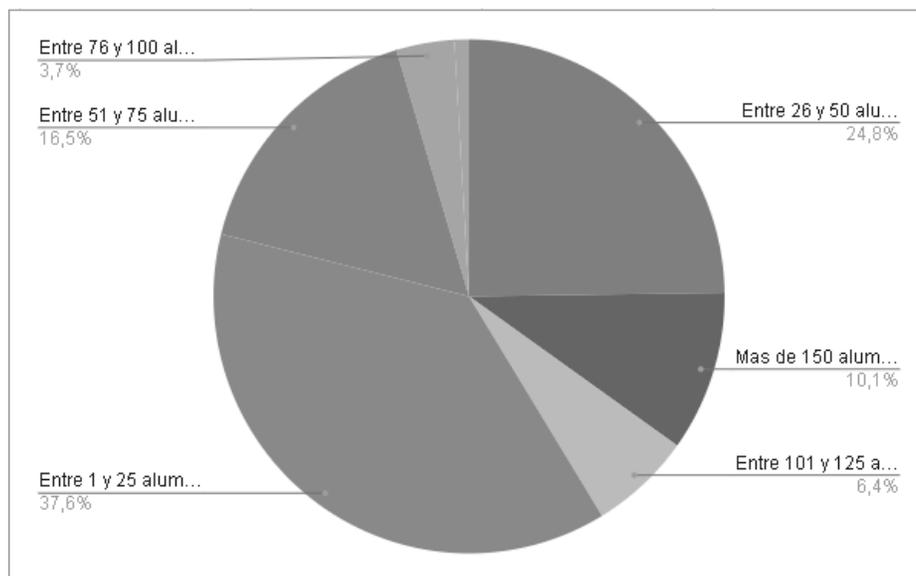


El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

A su vez, estos docentes están al frente de grados con diversas cantidades de alumnos. La mayoría tiene a su cargo entre 1 y 25 alumnos, sin embargo, el 10,1% de la muestra está al frente de más de 150 alumnos. En la figura 6 se observa detalladamente la distribución de la muestra.

Figura 6

Cantidad de alumnos



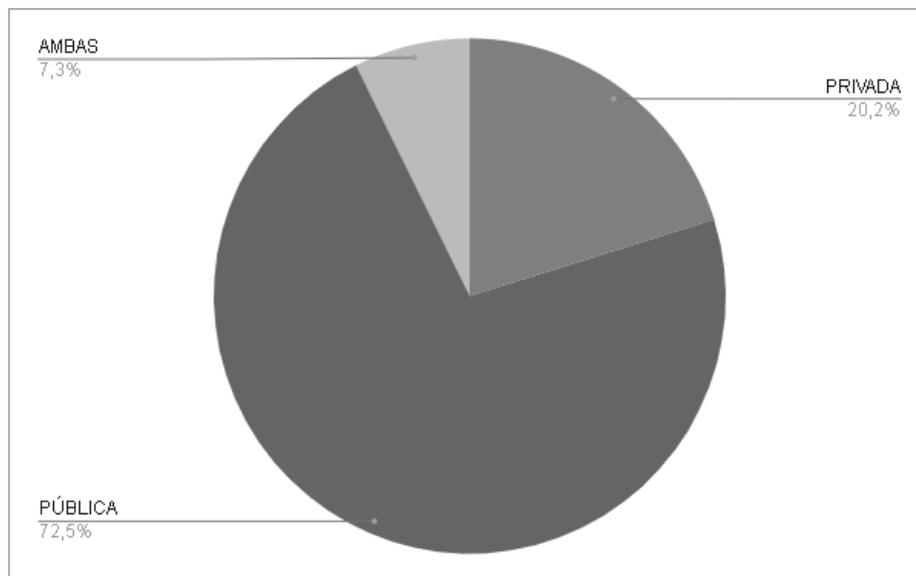
También fue necesario analizar algunos datos sobre la realidad vivenciada durante el año 2020 cuando se originó la pandemia de COVID-19. Así, los encuestados manifestaron que el 33% de ellos trabajaba en doble escolaridad cuando comenzó la pandemia, y el 67% sólo lo hacía en un turno.

Con relación al tipo de gestión del establecimiento educativo al que pertenecía cada docente en el año 2020, el 72,5% de los participantes refirió colegios de gestión pública, el 20,2% establecimientos de gestión privada y el 7,3% establecimientos educativos tanto públicos como privados (Ver figura 7).

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Figura 7

Tipo de institución 2020

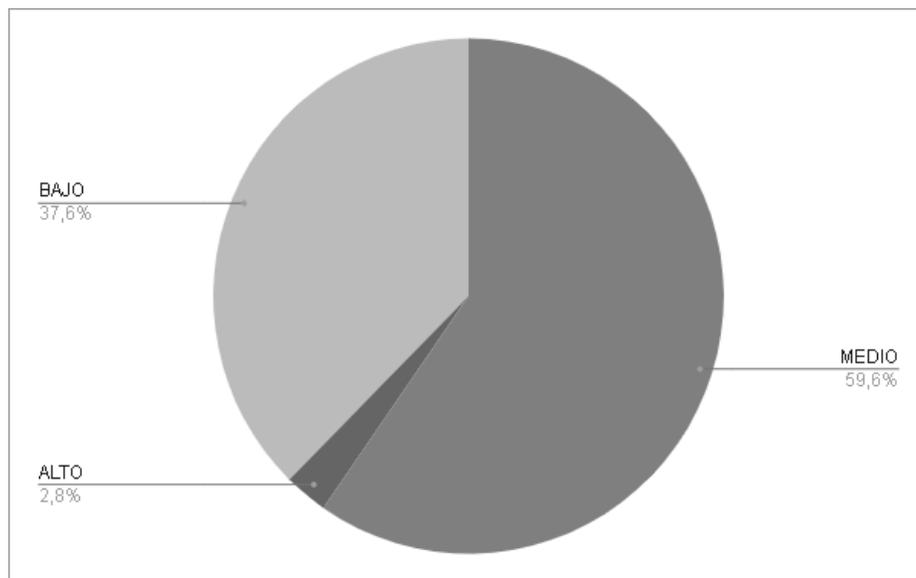


Con respecto al nivel socioeconómico del alumnado con el que trabajaban los docentes en el año 2020, el 59,6% de los encuestados tenía alumnos con nivel socioeconómico medio, el 37,6% tenía alumnos con nivel socioeconómico bajo y el 2,8% tenía alumnos con nivel socioeconómico alto (Ver figura 8).

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Figura 8

Nivel socioeconómico del alumnado 2020

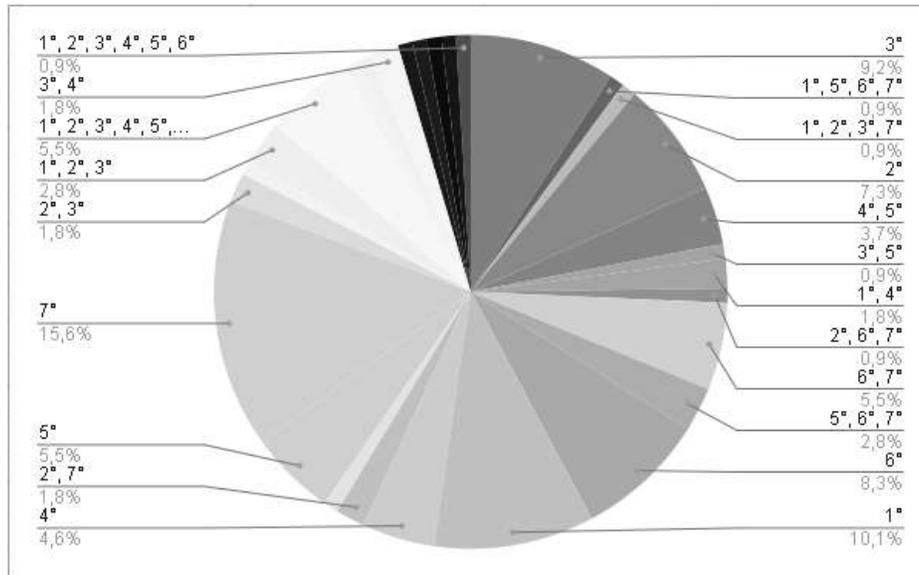


Por otra parte, los docentes indicaron que en el año 2020 desempeñaban su labor en los diferentes grados del nivel primario, como se puede observar en el siguiente gráfico (ver Figura 9):

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Figura: 9

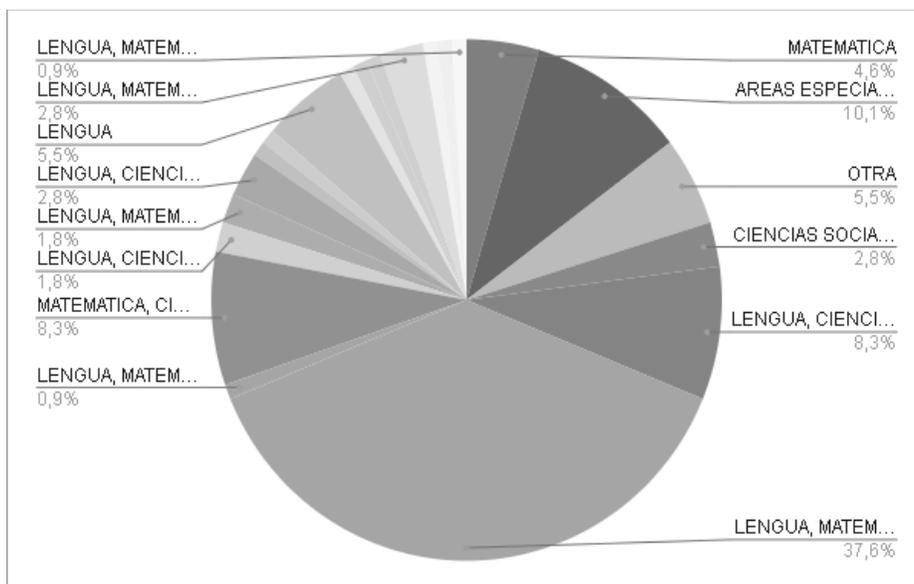
Niveles de escolaridad del año 2020



En ese año, estos maestros dictaban diferentes materias, tal como se puede visualizar en la Figura 10.

Figura 10

Materias del año 2020

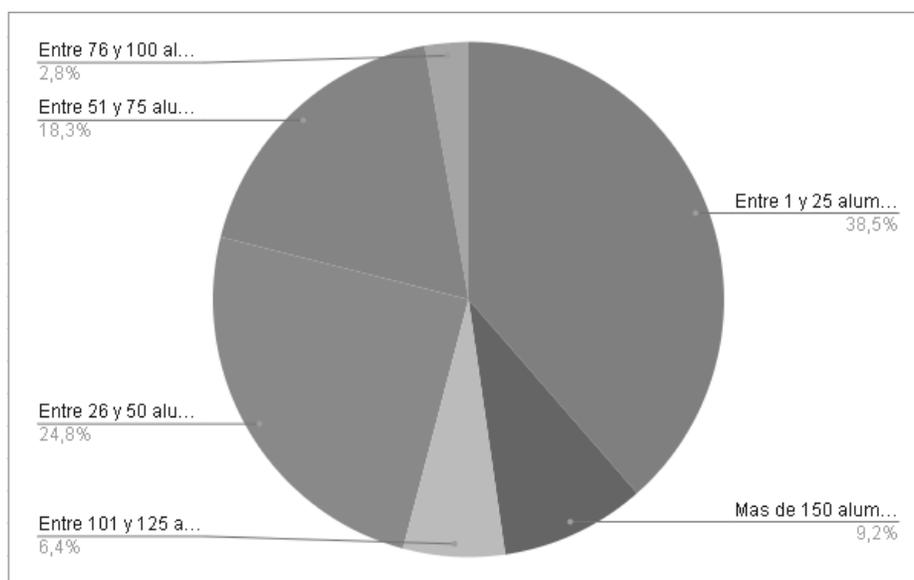


El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Cuando comenzó la pandemia, los docentes participantes tenían a cargo cierta cantidad de alumnos, tal como lo indica el siguiente esquema (figura 11):

Figura: 11

Cantidad de alumnos en el año 2020



Haciendo una revisión de lo vivido durante el comienzo de la pandemia y la transición de la educación presencial a la educación virtual, se consultó a los docentes sobre las dificultades presentadas para acceder a internet y a los equipos tecnológicos. Los mismos manifestaron que el 58,7% tuvo dificultades para acceder a dichos recursos, lo que indica que es la amplia mayoría, mientras que el 41,3 % considera que no tuvo dificultades.

Descripción de la autoeficacia docente

Para analizar y sistematizar las puntuaciones de autoeficacia se sumaron los porcentajes de respuesta correspondientes a las opciones más extremas de la escala: Nada y Muy poco, por un lado, y Bastante y Mucho, por otro.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede observar que las situaciones en las que los docentes se sienten más autoeficaces (más del 80% respondió Bastante o Mucho) son:

- Puedo lograr que los alumnos disfruten asistiendo a la escuela

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- Puedo contribuir a que los alumnos confíen en sus maestros
- Puedo lograr que los alumnos se sientan capaces de realizar el trabajo escolar

Le siguen en orden de importancia, las siguientes situaciones (con adhesiones de respuesta mayor al 50% en las opciones Bastante y Mucho):

- Puedo lograr que los padres se sientan cómodos al venir a la escuela
- Puedo lograr que la escuela sea un lugar seguro
- Puedo controlar conductas indisciplinadas en el aula
- Puedo obtener la colaboración entre los docentes y la administración para lograr un efectivo funcionamiento escolar
- Puedo conseguir que los alumnos respeten las reglas dentro del aula
- Puedo motivar a los alumnos que muestran poco interés por el trabajo escolar
- Puedo asesorar a los padres sobre cómo ayudar a sus hijos en la escuela
- Puedo reducir la marginación en la escuela
- Puedo lograr que los alumnos más problemáticos me comprendan
- Puedo expresar mis opiniones acerca de cuestiones importantes para la escuela
- Puedo lograr que los alumnos trabajen de forma grupal

Por otra parte, las situaciones frente a las cuales los docentes se sienten menos eficaces (más del 50% respondió Nada o Muy poco) son:

- Puedo lograr que las iglesias participen de la actividad escolar
- Puedo lograr que las universidades participen de la actividad escolar
- Puedo lograr que las empresas participen en la actividad escolar

Le siguen en orden de importancia, las siguientes situaciones:

- Puedo influir en la adquisición de equipamiento y materiales necesarios para mis clases
- Puedo influir en las decisiones tomadas por la escuela
- Puedo lograr que los grupos comunitarios participen de la actividad escolar
- Puedo lograr que los alumnos hagan sus tareas en su hogar
- Puedo reducir el ausentismo escolar

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Analizando estos resultados se puede inferir que las situaciones frente a las cuales los docentes se sienten más autoeficaces, son aquellas relacionadas a la eficacia para crear un clima positivo en el aula, y a la eficacia educativa. Por el contrario, aquellas situaciones donde los docentes se sienten menos eficaces corresponden a la eficacia para la participación comunitaria, y en menor medida, a la eficacia para la toma de decisiones. En la Tabla 1 se observan los resultados generales de la Escala De Autoeficacia completa.

Tabla 1: Resultados Escala de Autoeficacia docente

Ítems	NADA	MUY POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Puedo influir en las decisiones tomadas por la escuela	11%	18,30%	41,30%	22,90%	6,40%
2. Puedo expresar mis opiniones acerca de cuestiones importantes para la escuela	3,70%	12,80%	33%	30,30%	20,20%
3. Puedo influir en la adquisición de equipamiento y materiales necesarios para mis clases	15,50%	21,10%	28,40%	26,60%	7,30%
4. Puedo lograr que los alumnos más problemáticos me comprendan	1,80%	13,80%	32,10%	39,40%	12,80%
5. Puedo promover el aprendizaje aún cuando no cuente con el apoyo del hogar	4,60%	12,80%	41,30%	33%	8,30%
6. Puedo conseguir que los alumnos realicen las tareas que les resultan más difíciles	0,90%	12,80%	39,40%	36,70%	10,10%
7. Puedo incrementar la retención de lo enseñado por parte de los alumnos	0%	7,30%	45%	36,70%	11%
8. Puedo motivar a los alumnos que muestran poco interés por el trabajo escolar	1,80%	8,30%	34,90%	33%	22%
9. Puedo lograr que los alumnos trabajen de forma grupal	9,20%	10,10%	30,30%	22%	28,40%
10. Puedo lograr que los alumnos hagan sus tareas en su hogar	4,60%	19,30%	39,40%	32,10%	4,60%
11. Puedo conseguir que los alumnos respeten las reglas dentro del aula	2,80%	9,20%	21,10%	43,10%	23,90%
12. Puedo controlar conductas indisciplinadas en el aula	0,90%	5,50%	22%	45%	26,60%
13. Puedo conseguir la participación de los padres en las actividades escolares	1,80%	14,70%	39,40%	36,70%	7,30%

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

14. Puedo asesorar a los padres sobre cómo ayudar a sus hijos en la escuela	0%	6,40%	33%	41%	12,30%
15. Puedo lograr que los padres se sientan cómodos al venir a la escuela	0,90%	4,60%	18,30%	48,60%	27,50%
16. Puedo lograr que los grupos comunitarios participen de la actividad escolar	7,30%	20,20%	42,20%	22,90%	7,30%
17. Puedo lograr que las iglesias participen de la actividad escolar	51,40%	20,20%	15,60%	8,30%	4,60%
18. Puedo lograr que las empresas participen en la actividad escolar	40,40%	26,60%	17,40%	10,10%	5,50%
19. Puedo lograr que las universidades participen de la actividad escolar	49,50%	20,20%	17,40%	9,20%	3,70%
20. Puedo lograr que la escuela sea un lugar seguro	0,90%	3,70%	21,10%	36,70%	37,60%
21. Puedo lograr que los alumnos disfruten asistiendo a la escuela	0%	0%	11%	42,20%	46,80%
22. Puedo contribuir a que los alumnos confíen en sus maestros	0%	0,90%	11%	33%	55%
23. Puedo obtener la colaboración entre los docentes y la administración para lograr un efectivo funcionamiento escolar	1,80%	4,60%	23,90%	39,40%	30,30%
24. Puedo reducir la marginación en la escuela	4,60%	6,40%	36,70%	33%	19,30%
25. Puedo reducir el ausentismo escolar	7,30%	13,80%	40,40%	30,30%	8,30%
26. Puedo lograr que los alumnos se sientan capaces de realizar el trabajo escolar	0%	0%	12,80%	46,80%	40,40%

Descripción de la percepción de estresores docentes en tiempos de pandemia

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos con La Escala De Estresores En Tiempos De Pandemia (ver Tabla 2), se puede decir que las situaciones que mayor estrés generaron en los docentes que participaron de este estudio, fueron:

- Trabajar sin un horario ordenado, predeterminado o diferente al que cumplía habitualmente.
- Tener incertidumbre hacia el futuro, no saber cuándo iba a terminar la pandemia.
- Recibir múltiples y simultáneas consultas de parte de los alumnos y/o padres.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

- Ocuparse simultáneamente de su trabajo y de las tareas del hogar (cocinar, limpiar, etc.).
- Saber que había alumnos que no contaban con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente.

Aquellos ítems que tuvieron mayor puntaje en la opción “nada” en cuanto a los sentimientos de estrés, fueron:

- Tener poco conocimiento y manejo de programas y aplicaciones que podían favorecer la educación a distancia.
- Recibir presiones del entorno familiar para que trabajara menos horas.
- Recibir quejas y críticas de padres y/o alumnos.
- Trabajar en un lugar donde era difícil concentrarse.
- Aprender a utilizar y dominar nuevos medios tecnológicos.
- Sentir que los superiores no comprendían lo difícil que era trabajar en esas condiciones.

En la totalidad de los ítems la respuesta con más puntaje fue la opción “muy estresante”. Mientras que en las opciones “bastante estresante” y “algo estresante” los resultados se distribuyen de manera equitativa. Las opciones “poco estresante” y “nada estresante” tuvieron la menor cantidad de respuestas en todos los enunciados.

Si se recategorizan las puntuaciones según la escala de respuesta (de 1 a 5), se obtiene que el 63.3% de los docentes marcó las opciones más extremas de respuesta, refiriendo así un nivel de estrés entre bastante y muy elevado.

Tabla 2: Resultados Escala De Estresores En Tiempos De Pandemia

ITEMS	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUY
1.Tener que modificar los contenidos y actividades para adaptarlos a la modalidad virtual	0%	3,70%	13,80%	33,90%	48,60%
2.Recibir múltiples y simultaneas consultas de parte de los alumnos y/o padres	0%	2,80%	11%	17,40%	68,80%
3. Recibir quejas y criticas de padres y/o alumnos	8,30%	7,30%	17,40%	22,90%	44%
4. Trabajar en un lugar donde es difícil	8,30%	10,10%	25,70%	23,90%	32,10%

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

concentrarse					
5. Recibir un mayor número de requerimientos y exigencias por parte mis superiores	3,70%	2,80%	15,60%	27,50%	50,50%
6. Aprender a utilizar y dominar nuevos medios tecnológicos	7,30%	11%	16,50%	24,80%	40,40%
7. Disponer de recursos tecnológicos insuficientes o inadecuados (conexión a internet, computadora, celular, etc.)	4,60%	11,90%	22%	19,30%	42,20%
8. Tener poco tiempo para realizar todas las tareas que implica el trabajo a distancia	2,80%	3,70%	20,20%	20,20%	53,20%
9. Ocuparme de situaciones que le competen a la familia del alumno o a otros actores (trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, etc.)	1,80%	6,40%	19,30%	21,10%	51,40%
10. Tener poca participación en la selección de plataformas virtuales	4,60%	6,40%	24,80%	29,40%	34,90%
11. Trabajar sin un horario ordenado, predeterminado o diferente al que cumplía habitualmente	2,80%	1,80%	4,60%	12,80%	78%
12. Ocuparme simultáneamente de mi trabajo y de las tareas del hogar (cocinar, limpiar, etc.).	1,80%	4,60%	12,80%	11,90%	68,80%
13. Notar que a pesar del esfuerzo que realizo mis alumnos no progresan o no están motivados	1,80%	3,70%	21,10%	22,90%	50,50%
14. Recibir presiones de mi entorno familiar para que trabaje menos horas	11,90%	7,30%	18,30%	21,10%	41,30%
15. Sentir que los superiores no comprenden lo difícil que es trabajar en estas condiciones	7,30%	10,10%	22%	20,20%	40,40%
16. Desconocer si realmente los estudiantes están comprendiendo los contenidos	0,90%	0,90%	22,90%	16,50%	58,70%
17. Tener poco conocimiento y manejo de programas y aplicaciones que puedan favorecer la educación a distancia	12,80%	5,50%	23,90%	20,20%	37,60%
18. Saber que hay alumnos que no cuentan con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente	4,60%	3,70%	6,40%	18,30%	67%
19. Tener incertidumbre hacia el futuro, no saber cuándo va a terminar la pandemia	1,80%	2,80%	8,30%	14,70%	72,50%
20. A partir de esta situación desconocer cómo seguirá mi situación socioeconómica	1,80%	1,80%	22,90%	22,90%	50,50%
21. Tener poca participación en la elección de vías de comunicación, criterios de evaluación,	3,70%	5,50%	27,50%	22,90%	40,40%

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

etc.					
22. Tener que adquirir nuevos recursos tecnológicos y/o actualizar las prestaciones de telefonía e internet bajo un costo económico personal	2,80%	1,80%	21,10%	16,50%	57,80%

Relación entre las creencias de autoeficacia y el estrés percibido durante la pandemia de COVID-19

Antes de realizar el análisis de correlación se calcularon los indicadores de asimetría y curtosis para estimar la normalidad de los datos. Se encontraron valores apropiados para todas las dimensiones evaluadas ($< +/-2$), menos para la dimensión de estrés “Incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia” (ver Tabla 3). A partir de esos resultados, para estudiar la relación entre esta dimensión particular y las demás variables se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman; las demás relaciones fueron exploradas con el coeficiente r de Pearson.

Tabla 3: Indicadores de asimetría y curtosis

Estadísticos descriptivos

	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
Entorno	-1,287	0,231	1,656	0,459
Nuevas tecnologías	-0,756	0,231	-0,075	0,459
Incertidumbre Aspectos organizacionales	-1,553	0,231	3,727	0,459
Relación con alumno	-0,752	0,231	0,479	0,459
	-1,11	0,231	0,725	0,459

Con respecto a la correlación de las variables se obtuvieron los siguientes resultados:

La autoeficacia educativa y la autoeficacia disciplinaria correlacionaron de forma significativa y negativa con el factor de estrés “Empleo de nuevas tecnologías” ($r = -,251$ $p = ,009$; $r = -,231$, $p = ,016$, respectivamente).

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Esto muestra que los docentes con mayor eficacia educativa y disciplinaria percibieron menor estrés referido al uso de las nuevas tecnologías durante el período de aislamiento preventivo y obligatorio causado por la pandemia de COVID19.

La eficacia educativa también correlacionó de manera significativa y negativa con el estrés provocado por el entorno del alumno, el conflicto y la ambigüedad de rol ($r = -.216$; $p = .024$).

Esto quiere decir que los docentes con mayor eficacia educativa, experimentaron menores sentimientos de estrés a causa de estos factores (entorno del alumno, conflicto y ambigüedad de rol).

Y por último, la eficacia para la toma de decisiones mostró una correlación significativa y negativa con la variable de estresores en relación a los aspectos organizacionales ($r = -.196$; $p = .041$). Entonces, se puede decir que los educadores con mayor sensación de eficacia para la toma de decisiones, percibieron menor estrés vinculado a la gestión de la organización educativa.

En la Tabla 4 se pueden observar los valores de correlación para todas las variables.

Tabla 4. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de autoeficacia y los estresores docentes

	TomaDecis	Educat	Discip	PartParental	PartComuni	ClimaPos
Entorno	,012	-,126	-,094	,011	,149	,004
NuevasTecno	-,067	-,251**	-,231*	-,117	,098	-,132
Incertid	-,028	-,078	-,080	,000	-,007	-,016
AspecOrga	-,196*	-,172	-,098	,002	-,001	-,023
RelAlum	-,074	-,216*	-,111	-,120	,055	-,109

Nota: Los valores correspondientes al factor “Incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia para el docente y los alumnos” corresponden a la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

DISCUSIÓN

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

El objetivo general de esta investigación fue analizar si las creencias de autoeficacia que poseen los docentes del nivel primario se relacionan con el estrés percibido durante el año 2020, en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19, decretado por las autoridades nacionales.

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en la investigación, donde se exploraron dos variables principalmente: la autoeficacia del docente de nivel primario en la actualidad, y el estrés percibido durante el año 2020 en el periodo de aislamiento preventivo y obligatorio.

A lo largo de este capítulo, se presentará la descripción de cada una de las variables, las conclusiones del trabajo y algunas recomendaciones.

Descripción de variables

La primera variable analizada fue la autoeficacia, entendida como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras (Bandura, 1922).

Al interpretar cada una de las dimensiones evaluadas, se observa que las situaciones donde los docentes se sienten más autoeficaces son aquellas relacionadas a la eficacia para elaborar un clima positivo en el aula, entre ellas se encuentran: lograr que los alumnos disfruten asistiendo al colegio, generar confianza en el maestro y lograr que los estudiantes se sientan capaces de realizar las actividades escolares. Esto puede deberse a que los docentes son capaces de crear vínculos positivos con sus alumnos y generar así un clima escolar apto para el proceso de enseñanza aprendizaje. En general, las situaciones en las que el docente se siente más autoeficaz son aquellas en las que no se involucran terceras personas, esto podría estar relacionado con la confianza personal que posee cada uno.

Por el contrario, aquellas situaciones en las que el docente siente menor autoeficacia son aquellas en las que requiere la participación de instituciones externas, empresas, universidades, la iglesia. Esto sería relativamente esperable, dado que podrían considerarse tareas menos inherentes a su función cotidiana y se desarrollan de manera más esporádica.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Así también, se puede observar que se sienten poco eficaces para influir en la toma de decisiones a nivel institucional, la adquisición de equipamiento y materiales. El no tener influencia en algunas cosas quizás limita un poco a los docentes a la hora de desenvolverse como educadores.

De acuerdo a los resultados obtenidos en La Escala De Autoeficacia y teniendo en cuenta el contexto vivenciado, las situaciones que implican un tercero, es decir aquellas situaciones que no dependen exclusivamente del docente y sus alumnos son las que llevan a los docentes a sentimientos bajos de autoeficacia.

La segunda variable analizada fue el estrés, como se mencionó en los primeros capítulos de esta investigación, la palabra estrés, desde una perspectiva psicológica, hace referencia al resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus 1966).

El estrés posee diversos niveles de análisis, entre ellos, se encuentra el nivel sociocultural, en el que se describe que un acontecimiento a nivel global, como lo fue la pandemia de COVID-19, puede generar conflictos o amenazas a nivel individual. Que dicho acontecimiento resulte estresante o no, para cada persona en particular va a depender de ciertas características como: la novedad que posea el acontecimiento y si va asociado a algún daño o amenaza o a algún triunfo, la predictibilidad de la situación, aquellas situaciones que son mas predecibles resultan más inofensivas, la incertidumbre generada por el acontecimiento, entre otras características. Si se tiene en cuenta la inmediatez, la novedad y la incertidumbre que derivaron de la pandemia, además del miedo que generó en la población esta nueva enfermedad, es comprensible que las personas tuvieran sentimientos de estrés con los cambios provocados en todos los aspectos de la vida.

El ámbito educativo, no fue la excepción. Los cambios de la educación presencial a la educación virtual se dieron de forma repentina y en cierto punto fue a prueba y error hasta que cada institución encontró la mejor manera de funcionar en un contexto cargado de particularidades diversas.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

En general, los resultados obtenidos en La Escala De Estresores Docentes muestran que los docentes participantes percibieron altos niveles de estrés; sin dudas, ha sido un camino lleno de aprendizajes y desafíos para las instituciones educativas de nuestro país. Con respecto a esta variable y de acuerdo a la valoración personal de las múltiples situaciones planteadas a los docentes en la escala administrada, se concluyó que los cambios originados por el COVID-19, no sólo en el ámbito educativo sino en todos los aspectos de la cotidianeidad provocaron en mayor o menor medida, sentimientos de estrés en la población docente.

Dentro de los cambios originados por el aislamiento social, preventivo y obligatorio, se encuentran entre los más estresantes los cambios de horarios y rutinas, el encargarse simultáneamente del trabajo y del hogar, el recibir múltiples consultas de padres y/o alumnos, el saber que había alumnos sin recursos tecnológicos para trabajar virtualmente y, sobre todo, la incertidumbre que provocó la pandemia, en los docentes como en todas las demás personas. El hecho de que el sistema educativo no estuviera preparado para funcionar en la virtualidad de manera inmediata, probablemente causó gran incertidumbre en todos los niveles educativos de nuestro país.

Se puede observar también que existieron situaciones que los docentes percibieron como menos estresantes y son aquellas tales como el manejo y el conocimiento de las aplicaciones que favorecían la educación a distancia, el uso de dispositivos tecnológicos, que si bien pudo traerles algunos inconvenientes, la mayor parte de la muestra de la investigación indicó que esta situación les generó bajos niveles de estrés. En esta muestra de docentes, el cambio de escenario para el dictado de clases, ya que cada maestro debía enseñar a sus alumnos desde su propio hogar, en un espacio en ocasiones compartido con otros miembros de la familia, tampoco resultó puntualmente estresante. Del mismo modo, las quejas de padres y alumnos o la poca comprensión de sus superiores con estas condiciones de trabajo, no causaron altos niveles de estrés en los docentes participantes. Todo el sistema educativo atravesó una gran crisis con el cambio de la educación presencial a la educación a distancia, por lo que la comprensión y la paciencia de los superiores, los padres y los docentes debió ser un gran aliado en esta situación.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con las líneas teóricas en las que se basó la misma. Con respecto a la variable de la autoeficacia, los resultados coinciden con investigaciones anteriormente realizadas por Bandura (1997). Y en relación a la variable del estrés, los resultados coinciden con investigaciones anteriormente realizadas por Lazarus y Folkman (1986), Naranjo Pereira (2009) y Bandura y Lock (2003).

Si bien los estudios anteriores se realizaron fuera del contexto de pandemia, los resultados corroboran los datos obtenidos tras la elaboración de una de las escalas utilizadas para esta investigación, la Escala De Estresores Docentes En Tiempos De Pandemia (Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy, 2020). Los resultados de esta investigación arrojaron que el 62,1% de la muestra, presentaron niveles de estrés entre altos y moderadamente altos, similitud que se observa en la presente investigación. Las autoras hallaron que los eventos más estresantes fueron principalmente aquellos asociados a la incertidumbre: el desconocimiento sobre el futuro de la situación económica, saber que los alumnos no poseían recursos tecnológicos, saber si los alumnos comprendían lo enseñado y también el desconocimiento sobre cuando finalizaría la pandemia. Con respecto al entorno laboral, el ocuparse en simultáneo de las tareas del hogar y del trabajo, el no tener un horario ordenado, y tener poco tiempo para realizar todas las tareas que implicaba el trabajo a distancia. El recibir múltiples consultas de alumnos y padres y las exigencias de los superiores también resultaron eventos muy estresantes.

Relación entre las creencias de autoeficacia y el estrés percibido durante la pandemia de COVID-19.

Al relacionar las variables de cada una de las escalas se pudo vislumbrar que, en general, los docentes con mayores sentimientos de eficacia, percibieron menor estrés ante las diferentes situaciones vividas a causa de la pandemia.

Así, se observa que la autoeficacia educativa y la autoeficacia disciplinaria atenuaron el estrés en relación al uso de las nuevas tecnologías. Los docentes con alta capacidad percibida para llevar a cabo sus clases de manera exitosa, con un adecuado manejo de grupo y logrando buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos,

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

percibieron menor estrés a la hora de usar elementos tecnológicos, plataformas y programas.

También se concluyó que aquellos docentes con alta autoeficacia educativa experimentaron menor estrés con respecto al entorno del alumno y la ambigüedad de roles. Este es un dato importante ya que muchos docentes se vieron desbordados ante las situaciones vividas durante el aislamiento, los cambios y las vivencias personales tanto con los alumnos como con sus familias, que en ocasiones generaron alteraciones y frustraciones en ambos grupos (SADOP. Encuesta nacional “Contanos para cuidarte”).

Además, se observó que la autoeficacia para la toma de decisiones permitió que el estrés respecto a situaciones de organización administrativa fuera menos estresante. Sentirse capaz de poder tomar las decisiones sobre el manejo de clases y quizás horarios y actividad permitió a los docentes desempeñarse de manera más segura y confiada, que aquellos docentes que percibían que no podían influir en la toma de decisiones.

Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, se puede corroborar la hipótesis planteada al inicio: existe una relación significativa entre las creencias de autoeficacia docente y el estrés laboral percibido. Los docentes que poseen creencias de autoeficacia elevada, especialmente de índole educativa, disciplinaria y para la toma de decisiones, percibieron menor estrés referido al uso de tecnologías, relación con los estudiantes y sus familias y aspectos organizacionales, durante el año 2020.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Reflexiones y posibles derivaciones de esta investigación

Si bien la situación vivida en ese año fue muy particular, la investigación nos sirve para conocer y poder aprender de lo vivenciado con la pandemia. A partir de estos datos se pueden tomar acciones respecto de la capacitación de los docentes, el desarrollo de la confianza personal y los sentimientos positivos en ellos. Es cierto que la formación del docente a nivel de contenidos es sumamente importante, pero no se debe dejar de lado la parte emocional, las motivaciones y, sobre todo, la autoeficacia, para que frente a situaciones estresantes, el docente cuente con herramientas personales que permitan afrontarlas adecuadamente.

El combinar la educación presencial con plataformas virtuales, donde los alumnos puedan acceder a los contenidos dados en clases o a materiales extras puede prevenir el cambio abrupto que atravesó el sistema educativo en el 2020. Además, teniendo en cuenta los avances de la tecnología, sería ideal mejorar el sistema educativo tradicional del país sumando elementos tecnológicos a las clases presenciales.

Desde las instituciones educativas se pueden crear proyectos que permitan a sus estudiantes acceder a herramientas tecnológicas con mayor facilidad.

Limitaciones del estudio

Dentro de las limitaciones del estudio se puede referir que la muestra no fue seleccionada al azar, sino que de este estudio participaron 109 docentes de nivel primario, de diferentes departamentos de Mendoza, tanto de educación pública como privada, que optaron voluntariamente por hacerlo cuando recibieron la invitación a través de redes sociales. Esto hace que los resultados no puedan ser generalizados a la población total de docentes de la provincia.

Además, cabe mencionar que si bien las correlaciones reportadas fueron estadísticamente significativas y permitieron corroborar la hipótesis de trabajo, el tamaño del efecto de dichas correlaciones fue bajo (todas menores a .30). Probablemente, esto pueda deberse al salto evaluativo que debió asumir este diseño, desde el presente (creencias actuales de autoeficacia) al pasado (estrés percibido en el año 2020). La condición de tener que recordar situaciones específicas vividas durante el aislamiento y

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

rememorar cuánto estrés habían provocado, pudo haber estado influida por variables difíciles de controlar (ej. memoria).

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Conclusiones

A continuación se detallan las principales conclusiones a las que se ha abordado con este trabajo. Las mismas se presentan en el mismo orden de los objetivos propuestos en el Capítulo I de este manuscrito.

1. Más del 80% de los docentes participantes indicaron que se sienten altamente autoeficaces para el logro de un vínculo positivo con sus alumnos, para que éstos disfruten y sean capaces de realizar sus tareas y además confíen en sus maestros. En general, se puede concluir que la percepción de alta autoeficacia está asociada a todas aquellas situaciones que dependen directamente del docente, distinto es lo que sucede cuando el docente requiere la participación de alguien externo, como las iglesias, las empresas, las universidades, los padres e incluso sus superiores, esto último respecto a la toma de decisiones.

2. Los múltiples cambios causados por la transición de la educación absolutamente presencial a la virtualidad, generó en los docentes múltiples sentimientos de estrés. El presente estudio arrojó que un 63,3% de la muestra, refirió un nivel de estrés entre bastante elevado y muy elevado. La incertidumbre, los cambios en la rutina, en la comunicación y otras preocupaciones sobre sus alumnos, en cierto punto llevó a los educadores a verse desbordados. En otro orden de importancia se puede mencionar que el poco conocimiento tecnológico, las presiones familiares, las quejas de los padres o alumnos, el nuevo lugar de trabajo y la falta de comprensión de los superiores no fueron situaciones percibidas como estresantes por las personas encuestadas.

3. El análisis de las diferentes dimensiones exploradas en este estudio mostró una relación significativa y negativa de la autoeficacia educativa y disciplinaria, con el factor de estrés “empleo de nuevas tecnologías”; de la eficacia educativa con el estrés provocado por el entorno del alumno, el conflicto y la ambigüedad de rol; y de la eficacia para la toma de decisiones con el factor de estrés de los aspectos organizacionales. Estos resultados indican que a mayor autoeficacia menores fueron los sentimientos de estrés percibidos por los educadores, por lo que puede concluirse que, tal como lo presenta la teoría, las creencias de eficacia personal constituyen un factor protector del bienestar y la salud psicológica de los docentes.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

ANEXO

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA DOCENTES

Este cuestionario ha sido desarrollado y adaptado para ayudarnos a entender algunas de las tareas que realizan los docentes y cómo se perciben AHORA para realizarlas.

Marque el casillero de respuesta que corresponda a su percepción de la situación descrita*.

En aquellas situaciones que le sea difícil decidir, elija la alternativa que más se acerque a su percepción de la situación descrita, teniendo en cuenta su experiencia ACTUAL (NO durante la cuarentena).

*Por favor marque o rodee sólo una opción de respuesta: Nada = 1| Muy POCO = 2| Algo= 3| Bastante= 4| Mucho=5

Ítems	NADA	MUY POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Puedo influir en las decisiones tomadas por la escuela					
2. Puedo expresar mis opiniones acerca de cuestiones importantes para la escuela					
3. Puedo influir en la adquisición de equipamiento y materiales necesarios para mis clases					
4. Puedo lograr que los alumnos más problemáticos me comprendan					
5. Puedo promover el aprendizaje aún cuando no cuente con el apoyo del hogar					
6. Puedo conseguir que los alumnos realicen las tareas que les resultan más difíciles					
7. Puedo incrementar la retención de lo enseñado por parte de los alumnos					
8. Puedo motivar a los alumnos que muestran poco interés por el trabajo escolar					
9. Puedo lograr que los alumnos trabajen de forma grupal					
10. Puedo lograr que los alumnos hagan sus tareas en su hogar					
11. Puedo conseguir que los alumnos respeten las reglas dentro del aula					

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

12. Puedo controlar conductas indisciplinadas en el aula					
13. Puedo conseguir la participación de los padres en las actividades escolares					
14. Puedo asesorar a los padres sobre cómo ayudar a sus hijos en la escuela					
15. Puedo lograr que los padres se sientan cómodos al venir a la escuela					
16. Puedo lograr que los grupos comunitarios participen de la actividad escolar					
17. Puedo lograr que las iglesias participen de la actividad escolar					
18. Puedo lograr que las empresas participen en la actividad escolar					
19. Puedo lograr que las universidades participen de la actividad escolar					
20. Puedo lograr que la escuela sea un lugar seguro					
21. Puedo lograr que los alumnos disfruten asistiendo a la escuela					
22. Puedo contribuir a que los alumnos confíen en sus maestros					
23. Puedo obtener la colaboración entre los docentes y la administración para lograr un efectivo funcionamiento escolar					
24. Puedo reducir la marginación en la escuela					
25. Puedo reducir el ausentismo escolar					
26. Puedo lograr que los alumnos se sientan capaces de realizar el trabajo escolar					

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

ESCALA DE ESTRESORES DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Trate de recordar lo acontecido el AÑO PASADO y señale en qué medida le han resultado estresantes o desbordantes las siguientes situaciones durante la cuarentena obligatoria por COVID-19 (periodo marzo-diciembre del año 2020).

ITEMS	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUY
1. Tener que modificar los contenidos y actividades para adaptarlos a la modalidad virtual					
2. Recibir múltiples y simultaneas consultas de parte de los alumnos y/o padres					
3. Recibir quejas y críticas de padres y/o alumnos					
4. Trabajar en un lugar donde es difícil concentrarse					
5. Recibir un mayor número de requerimientos y exigencias por parte mis superiores					
6. Aprender a utilizar y dominar nuevos medios tecnológicos					
7. Disponer de recursos tecnológicos insuficientes o inadecuados (conexión a internet, computadora, celular, etc.)					
8. Tener poco tiempo para realizar todas las tareas que implica el trabajo a distancia					
9. Ocuparme de situaciones que le competen a la familia del alumno o a otros actores (trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, etc.)					
10. Tener poca participación en la selección de plataformas virtuales					
11. Trabajar sin un horario ordenado, predeterminado o diferente al que cumplía habitualmente					
12. Ocuparme simultáneamente de mi trabajo y de las tareas del hogar (cocinar, limpiar, etc.).					
13. Notar que a pesar del esfuerzo que realizo mis alumnos no progresan o no están motivados					
14. Recibir presiones de mi entorno familiar para que trabaje menos horas					
15. Sentir que los superiores no comprenden					

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

lo difícil que es trabajar en estas condiciones					
16. Desconocer si realmente los estudiantes están comprendiendo los contenidos					
17. Tener poco conocimiento y manejo de programas y aplicaciones que puedan favorecer la educación a distancia					
18. Saber que hay alumnos que no cuentan con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente					
19. Tener incertidumbre hacia el futuro, no saber cuándo va a terminar la pandemia					
20. A partir de esta situación desconocer cómo seguirá mi situación socioeconómica					
21. Tener poca participación en la elección de vías de comunicación, criterios de evaluación, etc.					
22. Tener que adquirir nuevos recursos tecnológicos y/o actualizar las prestaciones de telefonía e internet bajo un costo económico personal					

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Referencias

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée De Brouwer.

Buendía, J. (1998). *Estrés laboral y Salud*. Biblioteca Nueva.

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). *Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios*. European Journal of Education and Psychology, Volumen (3), N° 1, pp. 75-87.

Cáceres de Gill, V. R., Gill Cáceres, N. E., Galeano Benítez, M. Z. (2020). *Incertidumbre docente por pandemia COVID-19*. Divulgación académica UNA FENOB, pp. 96-108.

Capezzuto Castro, B., Garay Albarracín, M., Castrillón de Freitas, S., Chávez Grimaldi, G., Díaz Ocampo, Á. (2017, octubre). *Estrés laboral, Síndrome de burnout y mobbing en el equipo de salud*. Ediciones universitarias (Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – Ucur).

Duschatsky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós Tramas Sociales.

Dussel, I. (2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Revista EFI DGES, Volumen (6), N° 10.

Encuesta nacional CTERA: Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19 (2020). Recuperado de: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>

Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). *La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente*. Boletín de Psicología, volumen (100), pp. 43-54.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Franco Taboada, M. V. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitario*. (Tesis doctoral).

Gabel Shemueli, R., Peralta Rondan, V., Paiva Lozano, R. A., Aguirre Huarcaya, G. (2012). *Estrés laboral: relaciones con inteligencia emocional, factores demográficos y ocupacionales*. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 17, núm. 58, pp. 271-290.

Gagliardi, V. (2020, mayo) *Desafíos educativos en tiempos de pandemia*. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III*.

González Pérez, J., Criado Del Pozo, M. J. (2006). *Una aproximación a la investigación sobre el estrés laboral en el profesorado*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, volumen (1), n° 1, pp. 121-129.

Gotardo, R. (2020). *El rol docente en épocas de pandemia. Trabajar desde la errancia y haciendo posible lo imposible* [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/pensar-el-rol-docente-en-la-pandemia.-RITA-GOTARDO.pdf>

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., Krajnc, Ž. (2020). *Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic*. *Estudios educativos*, DOI: 10.1080/03055698.2020.1833840.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción, manejos e implicaciones en nuestra salud*. Editorial Descleé de Brouwer, S.A.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Martín Hernández, P., Salanova Soria, M. y Peiró Silla, J. M. (2003). *El estrés laboral ¿Un concepto cajón de sastre?* *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, volumen (10-11), pp. 167-185.

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Menghi, M. S., Oros, L. B. y Marinho, R. A. (2015, marzo). *Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina*. Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina, volumen (61), pp.22-32.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). *Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo*. Revista Educación, vol. 33, núm. 2, pp. 171-190.

Olivari Medina, C. y Urra Medina, E. (2007, junio 1). *Autoeficacia y conductas de salud*. Ciencia y enfermería, volumen (13), pp. 9-15.

Oros, L. B., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). *Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración*. Revista Interamericana de Psicología, Volumen (54), N° 3.

Osorio, J. E., Cárdenas Niño, L. (2017). *Estrés laboral: estudio de revisión*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 13, núm. 1, pp. 81-90.

Pedró, F. (2020). *COVID-19 y educación superior en América latina y El Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Análisis Carolina, Volumen (36).

Peiró Silla, J. M. (2001). *El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva*. Investigación Administrativa, volumen (88).

Pérez Abreu, M. R., Gómez Tejeda, J. J., Dieguez Guach, R. A. (2020). *Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19*. Revista habanera de ciencias médicas, volumen (19). Recuperado de:

<http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505>

Resolución 106/2020 (2020). Ministerio de educación, recuperado de:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia

Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Pedro, R. (2009, diciembre 22). *Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza*. Escritos de Psicología, Volumen (3), nº 1, pp. 1-7.

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M. M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020, mayo). *Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM*. Revista digital universitaria (RDU), volumen (21).

Sandín, B. (2003, enero). *El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales*. International Journal of Clinical and Health Psychology, volumen (3), pp. 141-157.

Segurado Torres, A., Agulló Tomás, E. (2002). *Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social*. Psicothema, volumen (14), núm. 4, pp. 828-836.

Sierra, J. C., Ortega, V., Zubeidat, I. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. Revista Mal-estar E. Subjetividades, volumen (3), núm. 1, pp. 10 – 59.

Vallejo Agudelo, E. O., Martínez Sánchez, L. M. y Agudelo Vélez, C. A. (2013). *Estrés: determinante genérico del desempeño académico*. Revista de Educación y Desarrollo, volumen 26, pp. 89-93.

Vargas Rubilar, N. y Oros, L. B. (2021, noviembre 26). *Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic*. Frontiers in Psychology, volumen (12).

Zambrano, W. R., Medina, V. H. y García, V. M. (2010). *Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual*. Dialéctica Revista de Investigación 2010 / Educación y Sociedad, pp. 51-61.

Zavala Zavala, J. (2008). *Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efecto*. Educación, volumen (17), N° 32, pp. 67-86.