

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



PERCEPCIÓN DE LAS/OS EDUCADORAS/ES ESPECIALES RESPECTO AL ESTRÉS Y
LAS IMPLICACIONES EN SU DESEMPEÑO LABORAL EN PRIMARIAS PÚBLICAS

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

M.C. MARÍA ANTONIA DÍAZ IÑIGUEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. EVA ANGELINA ARAUJO JIMÉNEZ

Culiacán, Sinaloa. Septiembre de 2026.



Universidad Autónoma de Sinaloa

Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd.
Universitarios
C.P. 80010 Culiacán Sin. Méx.
Tel (667) 713 78 32 y
(667) 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

vi. Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en particular a la Facultad de Ciencias en la Educación, por su compromiso constante de mantener un programa de excelente calidad que permita el crecimiento académico y profesional del profesorado. De la misma manera a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por su valioso apoyo a la consolidación de mi desarrollo profesional.

A mi institución de procedencia, la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO), por el apoyo brindado para continuar con mi formación y desarrollo profesional.

A mi directora de tesis, la Dra. Eva Angelina Araujo Jiménez, con un cariño especial por su confianza, su acompañamiento y sus enseñanzas en este proceso doctoral. Asimismo, a mi comité: la Dra. María Luisa Urrea Zazueta y el Dr. Rodrigo Jacobo Serra, por su tiempo, sus observaciones y sus valiosas aportaciones, que me permitieron fortalecer mi proceso formativo.

A mi esposo, por ser el compañero de vida con quien, en conjunto, nos hemos comprometido con nuestra familia, damos frente a las adversidades y buscamos lograr nuestros sueños profesionales sin abandonar lo que más amamos: nuestra familia.

A mis bellos hijos, Emilio y Emiliano: ustedes son el impulso para crecer profesionalmente, para estar bien en esta vida y lograr las condiciones favorables para disfrutar en familia. Gracias por su amor, por sus atenciones y por estar en mi vida. Me siento plena al tenerlos; ustedes son mi tesoro invaluable.

Agradezco a mis padres por su apoyo en mi proceso de vida. Les expreso mi gratitud, amor y calidez a mis hermanas María Isabel y María Elena por ser mis grandes apoyos en mis procesos vulnerables y por estar ahí para mí incondicionalmente en todo

momento. Gracias por sostenerme de diversas formas cuando lo he necesitado. Es muy valioso para mí tenerlas en mi vida.

Resumen:

El estrés laboral representa un problema prevalente en el ámbito educativo, el cual afecta el bienestar. Las/os educadoras/es especiales tienen demandas profesionales que pueden superar los recursos disponibles para afrontar las nuevas realidades en entornos educativos inclusivos, derivado de los cambios educativos y contextuales en la educación básica en la ciudad de Culiacán.

El objetivo del presente trabajo, fue analizar las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa. Metodológicamente, se realizó una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico y una muestra de 10 participantes. La recolección de datos se realizó mediante entrevista semiestructurada, la información obtenida se analizó mediante un proceso sistemático de análisis de contenido con el software especializado ATLAS.ti 9.

Los resultados permiten conocer las principales categorías como generadoras de estrés: 1) La relación con el padre de familia se encuentra asociado con frustración, escenarios de violencia que impactan el vínculo y la continuidad de la enseñanza. 2) Profesión docente, enfocada en categorías de distrés en las que se generaron afecciones tanto físicas como psicológicas, derivadas de las cargas de trabajo prolongadas, la poca remuneración, la precarización de los recursos materiales y, por último, 3) Los estudiantes, situación relacionada con las adaptaciones curriculares derivadas a la neurodiversidad del estudiantado.

Los mecanismos para disminuir el efecto del estrés se relacionan con estrategias de afrontamiento, como la autoorganización y el trabajo en equipo. De acuerdo con los hallazgos hay distrés crónico y multicausal en las/os educadoras/es especiales asociada

principalmente a la relación con los padres de familia, lo que conlleva implicaciones desfavorables en su desempeño laboral.

Se recomienda en investigaciones futuras triangulación desde la perspectiva de los padres de familia. Así como la incorporación de programas de intervenciones integradas en las agendas educativas, mediante el diseño de estrategias orientadas a la prevención, atención y manejo del estrés.

Palabras clave: estrés laboral, desempeño laboral, educación especial, enfoque cualitativo.

Abstract:

Work-related stress is a prevalent issue in the educational sector that affects well-being. Special education teachers face professional demands that can exceed the resources available to cope with the new realities of inclusive educational environments realities derived from educational and contextual changes in basic education in the city of Culiacán.

The objective was to analyze special education teachers' perceptions regarding the causes of stress and its implications for their job performance in public primary schools in Culiacán, Sinaloa. Methodologically, it is a qualitative study with a phenomenological approach that using a sample of 10 participants. Data collection was carried out through semi-structured interviews, and the information obtained was analyzed using a systematic content analysis process with the specialized software ATLAS.ti.9.

The results identify the main categories acting as stress generators: 1) Relationships with parents, which are associated with frustration and violent situations that impact the teacher-parent bond and the continuity of instruction; 2) The teaching profession, focusing on categories of distress such as physical and psychological ailments produced from heavy workloads, low pay, and a lack of material resources; and 3) Students, a category related to the curricular adaptations required by the student's neurodiversity.

Mechanisms to mitigate the effects of stress involve coping strategies such as self-organization and teamwork. The findings reveal chronic, multi-causal distress among special education teachers linked primarily to relationships with parents which has adverse implications for their job performance.

Future research should incorporate triangulation from the parents' perspective. Additionally, integrated intervention programs should be incorporated into educational agendas through the design of strategies focused on stress prevention, care, and management.

Keywords: work stress, job performance, special education, qualitative approach.

Índice

Capítulo I. Objeto de estudio

I. 1 Introducción.....	1
I. 2 Planteamiento y delimitación del problema.....	4
I. 3. Preguntas de investigación secundaria.....	11
I. 4 Objetivos de investigación	11
I. 4. 1 Objetivo general	11
I. 4. 2 Objetivos específicos	12
I. 5 Supuesto.....	12

Capítulo II. Marco teórico.....

II. 1 Antecedentes teórico-conceptuales de estrés laboral.....	17
II. 1. 1 Concepto estrés	17
II. 1. 2 Tipos de estrés.....	18
II. 1. 4 Manifestaciones del estrés en el campo educativo	20
II. 1. 5 Desencadenantes de estrés en el ámbito educativo.....	21
II. 1. 6 Estrategias de afrontamiento	25
II. 1. 7 Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés laboral y afrontamiento.....	26
II. 2 Conceptualización desempeño laboral	27
II. 2. 1 Modelo multidimensional del desempeño laboral.....	28
II. 2. 2 Importancia del desempeño del educador especial	30

III. 2. 3 Categorías del desempeño laboral en la educación	30
II. 2. 4 Factores que influyen en el desempeño laboral.....	31
II. 2. 5 Desempeño y carga laboral	33
II. 2. 6 Estrés y desempeño laboral.....	34
II. 2. 7 Grupos de apoyo para beneficiar el desempeño.....	34
II. 2. 8 Antecedentes teóricos-conceptuales del desempeño laboral	35
II. 2. 9 Elementos de la teoría de las expectativas	36
II. 3 Estado del arte	38
Capítulo III. Método	63
III. 1 Enfoque.....	63
III. 2 Método: fenomenológico	64
III. 3 Participantes	65
III. 3. 1 Escenario y/o contexto.....	68
III. 4 Técnicas de recolección de información	69
III. 5 Procedimiento de recolección de datos	71
Capítulo IV. Resultados	76
Capítulo V. Discusión	114
Capítulo VI. Conclusiones	129
VI. 1 Conclusión	129
VI. 2 Futuras investigaciones y limitaciones del estudio	130

VI. 3 Implicaciones	132
Capítulo VII. Referencias bibliográficas	133

Índice de anexos

Anexo 1: Enfoque de Investigación: Estrés y desempeño en docentes de educación especial.	104
Anexo 2: Consentimiento informado audio grabado	106
Anexo 3: Guión de entrevista	107
Anexo 4: Diccionario de categorías deductivas	109
Anexo 5: Diccionario de categorías deductivas de desempeño laboral	119
Anexo 6: Propuestas de categorías analíticas derivadas del análisis de los datos	121

Índice de figuras

Figura 1. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés laboral	23
Figura 2. Mapa temático de las situaciones generadoras de estrés en las/os educadoras/es especiales respecto a la categoría padres de familia	65
Figura 3. Situaciones generadoras de estrés en las/os educadoras/es especiales respecto a la categoría estudiante	73

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de los elementos de justificación	13
Tabla 2. Categorías de estrés en el contexto educativo	20
Tabla 3. Características de los participantes entrevistados.	56
Tabla 4. Proceso metodológico de la investigación	57

Capítulo I. Objeto de estudio

I. 1 Introducción

La transformación y la construcción de la sociedad y la economía de un país dependen de la adquisición de valores, aprendizajes y habilidades que se desarrollan en las instituciones educativas (Pérez et al., 2023). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025) comunica que la educación básica es un pilar de las habilidades fundamentales, como la lectura, la escritura y las matemáticas, para el desarrollo integral de las personas y es obligatoria en muchos países. La educación ha evolucionado para que cualquier persona acceda a ella sin impedimento; en el caso de los alumnos con necesidades, ha pasado de un modelo asistencial y terapéutico a uno inclusivo.

En la actualidad, la educación inclusiva ha impulsado cambios para eliminar barreras arquitectónicas, actitudinales y curriculares, lo que permite formar personas con mayor autonomía y dignidad (Comparán, 2025). Y para que esto suceda, es necesario el trabajo conjunto de diferentes actores educativos, como lo es el apoyo de la familia, de la institución educativa y de los docentes. Los docentes son actores claves en la guía del aprendizaje, por lo que se requiere que se preparen y actualicen constantemente para propiciar una educación de vanguardia en la sociedad (Tantajulca, 2025).

La preparación de un docente en educación inclusiva se realiza mediante capacitaciones sobre los conceptos de inclusión, diversidad y necesidades educativas especiales, en las que se reflexiona sobre ellos para crear estrategias que resalten las habilidades de los estudiantes, a la vez que se identifican y diferencian las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) en nuestro país se ha observado que existen limitaciones para

responder a la problemática y a las necesidades educativas. Alrededor de medio millón de mexicanos de 5 a 14 años presentan alguna discapacidad, por lo que se ha reconocido la necesidad de integrar a estos alumnos en las escuelas regulares.

El aumento de la demanda de los alumnos implica incrementar la cobertura mediante el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primaria y secundaria. Durante el ciclo escolar 2019-2020, el 14% de las escuelas públicas de educación básica fueron atendidas. Por lo observado, la cobertura no es suficiente, aunque se registra un 37% de estudiantes con (BAP). Esto implica un aumento de la carga de trabajo de los docentes capacitados. Aunado a ello, como se propone en el documento para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022) puede presentarse en el docente un desgaste físico y emocional debido a la interacción con el alumno y con los padres de familia.

El presente trabajo desglosa la problemática docente y sus efectos en el desempeño laboral. En el primer capítulo, se exponen los objetivos de la investigación, donde se indica el propósito de profundizar y delimitar el tema de la docencia en educación básica inclusiva con la finalidad de analizar la percepción de los estresores que enfrentan las/os educadoras/es especiales para futuras oportunidades de mejora en el desempeño laboral; el segundo capítulo aborda de manera profunda y concisa el estado del arte, para contextualizar los estresores que enfrentan los docentes y el cambio de las escuelas inclusivas en las escuelas tradicionales en México.

En el tercer apartado se aborda la ruta metodológica para llevar a cabo la investigación, la cual se presenta desde una perspectiva cualitativa, con el fin de profundizar en las situaciones generadoras de estrés y las estrategias de afrontamiento a partir de las percepciones de las/os educadoras/es especiales. Posteriormente, encontramos el cuarto

apartado, centrado en los resultados relativos a la percepción del estrés en la docencia, a las estrategias de afrontamiento y a su relación con el desempeño laboral.

En el capítulo cinco se discuten los hallazgos principales y relevantes de la investigación, con la finalidad de comparar la información con la disponible en la literatura científica; posteriormente, se continúa con una sección de conclusiones de la investigación, futuras investigaciones, implicaciones de la investigación, limitaciones de la investigación y, por último, en el capítulo siete se presenta las referencias bibliográficas utilizadas para sustentar la información.

I. 2 Planteamiento y delimitación del problema

La educación es un tema de relevancia para los gobiernos, ya que mediante ella se sientan los cimientos y principios del crecimiento humano, social y económico (García, 2025). En este sentido, el Banco Mundial (BM, 2024) señala que la educación es un impulso importante para el crecimiento de la sociedad, ya que reduce la pobreza y genera beneficios en la mejora de la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad de un país, en este caso, de México.

Autores como Donayre (2016) y Imbernón (2024) sostienen que la tarea de educar impone una serie de exigencias a los docentes, lo que conlleva una “formación académica, innovación pedagógica y adaptabilidad a las nuevas tendencias” (p. 8). Uno de los retos pedagógicos actuales radica en la inclusión de alumnos con BAP en las aulas regulares, al ser una población vulnerable, ya que enfrenta un riesgo 2,5 veces mayor de vulnerar sus derechos a la educación (UNESCO, 2025a). Además, destaca que la educación inclusiva “es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje” (UNESCO, 2008, p. 5).

A nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) señala que, en los espacios educativos, es necesario atender en las aulas regulares a las y los niños que enfrentan alguna BAP, conforme a lo estipulado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En primera línea, uno de los actores principales son las/os educadoras/es especiales, que forman parte esencial en las escuelas, ya que son quienes permiten que se dé el máximo desarrollo a las y los niños que enfrentan alguna BAP, pues “forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso” (UNESCO, 2008, p.5) de parte de dichos agentes.

En este sentido, dada la enorme responsabilidad laboral que tienen las/os educadoras/es especiales, es posible que también enfrenten presión y estrés al responder

a las exigencias del contexto. A la vez, la situación que experimentan estos actores educativos podría tener un impacto no solo personal, sino también en el trabajo que realizan en el aula. Al respecto, Cabezas-Cerna et al. (2025) y Soliz (2024) señalan que, en el ámbito educativo, la salud emocional y mental del personal docente es un determinante que incide en el desarrollo profesional del educador, en el ambiente de enseñanza aprendizaje y, como efecto colateral, en el rendimiento de sus estudiantes.

De hecho, el fenómeno del estrés en la carrera de los profesores de educación primaria ha cobrado importancia por sus efectos en el desempeño, la salud mental y física, así como en la satisfacción profesional (Soliz, 2024). El estrés se manifiesta como una respuesta adaptativa ante las diversas demandas y presiones que conlleva ejercer la docencia en el contexto educativo.

Las situaciones desafiantes y complejas que se viven en el entorno educativo ponen en riesgo el bienestar. A esta profesión se le han presentado nuevos desafíos en los últimos cinco años para ejercer su función, que van desde una emergencia sanitaria por Covid-19 hasta cambios en las políticas públicas en educación, así como diferentes formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza híbrido, virtual y presencial (Almazán-Abundis & Gómez-Solís, 2022).

Además, se enfrentan a desafíos derivados de los enfrentamientos violentos que actualmente se registran en el estado. Estas situaciones generan alteraciones en las dinámicas escolares, laborales, sociales y familiares, lo que implica enfrentarse a nuevas exigencias para cumplir con las funciones del puesto (Martínez-Soto, 2026). Dichos desafíos pueden generar estrés, lo que pone en riesgo el bienestar y el desempeño laboral.

La UNESCO (2024) reconoce que las/os educadoras/es especiales deben afrontar un conjunto de retos que obstaculizan sus prácticas docentes. Entre ellos, la falta de interés

y participación de los padres en el proceso de enseñanza de sus hijos, la desconsideración de sugerencias y canalizaciones para la mejora de su proceso de aprendizaje, la participación en la gestión de la escuela, la planificación, las reuniones del consejo técnico escolar, las cargas múltiples de trabajo: llenado de documentos administrativos, realización de material educativo fuera de la jornada laboral, el material creado, las capacitaciones insuficientes para las problemáticas requeridas, supervisar el recreo de los estudiantes, utilizar la tecnología, el tiempo laboral, la insuficiencia de material para el desarrollo de adaptaciones pedagógicas y la falta de tiempo (Castillo-Vergara, 2025; Orozco-Sosa et al., 2024).

Además, estos agentes educativos están expuestos al desgaste emocional. Este rol experimenta diferentes dificultades de salud (Extremera y Pena, 2010; Machado et al., 2025); Paula (2005) revela que “El hecho de tratarse de una profesión de ayuda la hace más vulnerable al agotamiento emocional al tener que interactuar y tratar permanentemente con otras personas” (p. 48). Desde la perspectiva de Acosta y Greca (2020), el rol de las/os educadoras/es especiales implica una alta carga emocional, lo que requiere una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, así como un manejo adecuado de sus propias emociones.

Teniendo en cuenta a Mancilla et al. (2025), el campo educativo de la educación especial es una fuente detonadora de estrés en comparación con la docencia regular ya que es una profesión en la que no solo fungen como guía del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que además de ello fungen como terapeutas y modificadores del comportamiento de sus alumnos con la finalidad de hacer de ellos no solo personas más inteligentes sino más capacitadas, más útiles y por consiguiente, más felices. Lo cual puede derivar en problemas de salud, disminución de la productividad y efectos en la relación interpersonal con otros actores del contexto educativo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) propone una visión integral del bienestar, es decir, desde las dimensiones física, mental, psicológica, emocional y social, que garantice la buena salud en los entornos educativos. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022) enfatiza que una mala salud puede debilitar el rendimiento y la productividad de estos agentes educativos. La evidencia científica reciente ha documentado un incremento significativo de los niveles de estrés, con una agudización especial durante y después de la pandemia de COVID-19 entre los docentes.

Así pues, a nivel mundial, la primera encuesta en Latinoamérica sobre las condiciones de trabajo y salud muestra que entre el 12 y el 15% de los profesionales refirieron experimentar estrés y tensión en su ocupación (OIT, 2016). Un ejemplo claro que se da en Latinoamérica, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO, 2021) de Perú, en 2020 los docentes sufrían estrés en un 55,8 % y, en la encuesta de 2021, esta situación se elevó al 60,4 %, es decir, aumentó en 4,6 puntos porcentuales, posicionándose como el principal malestar de los docentes en instituciones públicas de ese país. El 42% de estos docentes estaba poco satisfecho con su desempeño en el contexto educativo y enfrentaba dificultades económicas que lo llevaron a asumir responsabilidades adicionales, como administrar un negocio propio, impartir clases particulares o brindar asesorías.

Estudios como los de Párraga-Párraga y Escobar-Delgado (2020), Zavala (2021), Peche y Vásquez (2021) y Lindo (2022) evidencian la existencia de estrés en docentes a nivel internacional, que va de nivel medio a muy alto. A nivel nacional, datos del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, s.f.) indican que el 75% de los trabajadores mexicanos padecen estrés laboral, lo cual supera a países como China y Estados Unidos de América (EUA). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) señala que México es uno de los países que trabajan más horas en el mundo; que el 27%

de los trabajadores tienen jornadas laborales largas; y que existe una estrecha relación entre la cantidad y la calidad del tiempo libre y el bienestar.

Autores como Echerri et al. (2019), García et al. (2020), Nájera y Macías (2020) declararon, a nivel nacional, la existencia del estrés en los docentes, posicionándolo en un rango de moderado a alto. Además, resaltaron que un desequilibrio en la salud física o mental tiene un impacto significativo en el rendimiento laboral en el entorno educativo. Esta condición trae "como resultado la aparición de estrés, crisis psicológicas y falta de motivación, problema que incide directamente en la calidad educativa, pues provoca menor interés por los alumnos, ausentismo y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo" (Rodríguez et al., 2017, p. 3).

El estrés conlleva diversos síntomas y manifestaciones en las/os educadoras/es. Mena et al. (2020) señalan que pueden manifestarse a nivel cognitivo, afectivo y conductual. Estas afecciones pueden provocar diversos comportamientos en los educadores/as especiales, tales como "agresividad, la resignación, sentirse inútil o, en su defecto, insatisfecho" (p. 177), lo que genera dificultades en las relaciones interpersonales. Definitivamente, el estrés puede derivarse de afecciones psicológicas y emocionales (Cruz et al., 2021).

Ante esta postura, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f.), que encabezan la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe, evidencian la importancia de garantizar y promover el bienestar de las personas, lo cual incluye la salud física y mental. Con todo lo anterior, la OMS (2023) enfatiza que la sociedad no reconoce que el estrés no resiste "períodos de crisis prolongadas y concurrentes, las cuales erosionan la salud de las personas y, en última instancia, socavan el bienestar individual y social" (p. 3).

En esta misma lógica, organismos nacionales como la SEP (2024) enfatizan la importancia del bienestar de las/os educadoras/es especiales. Esta información se describe en el documento oficial del Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria de 2022, a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde se otorga importancia a “estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente, en todos los espacios de convivencia” (SEP, 2024, p. 26) para todos los actores educativos.

Así pues, autores como Cruz et al. (2016) señalan que el estrés es la interrelación que se produce entre la persona y su entorno, en la cual el sujeto supera los recursos internos psíquicos con los que cuenta y percibe una amenaza interna que pone en riesgo el bienestar de los educadores/as. De igual forma, Barraza y Barraza (2019) expresa que el estrés laboral “es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (p. 5) que el docente puede experimentar.

El desempeño laboral descrito por López et al. (2021) se relaciona con el desarrollo eficaz y eficiente de las actividades laborales, de manera óptima, en tiempo y forma. En el caso de las/os educadoras/es, como parte de sus funciones, están: realizar adaptaciones curriculares, prestar atención a las y los niños con BAP, realizar un diagnóstico psicopedagógico oportuno para cada caso, realizar adaptaciones curriculares para los estudiantes asignados y para los padres con quienes interactúan, así como realizar el trabajo administrativo.

En otras palabras, dentro de estas funciones de las/os educadoras/es especiales, deben generar condiciones pedagógicas, estratégicas y de intervención que permitan disminuir la BAP que enfrentan las y los niños en su centro de trabajo para que logren “los conocimientos, aptitudes y la experiencia necesarios para contribuir al desarrollo integral y máximo logro de los aprendizajes de los educandos” (SEP, 2021, p. 2).

Es importante resaltar que el estrés no es exclusivo de este país, aunque los resultados evidencian que, tanto a nivel internacional como nacional, esta respuesta fisiológica sigue presente en el ámbito educativo. De acuerdo Mejoredu (2021), en el estado de Sinaloa se cuenta con una cobertura de 1980 escuelas, de las cuales solo 544 escuelas primarias públicas cuentan con USAER. El número de maestros de apoyo con los que cuenta el estado es de 924.

El trabajo que llevan a cabo las/os educadoras/es especiales consiste en una evaluación inicial que comprende la observación y el reconocimiento de las y los niños susceptibles de ser atendidos con el apoyo del profesor regular de aula. En lo que respecta a las y los niños subsecuentes, se lleva a cabo un proceso de continuidad en sus acciones. Las/os educadoras/es especiales realizan observaciones en las primeras semanas del ciclo escolar para evaluar el desempeño y las metodologías del profesor regular de aula; se determina qué niño o niña es canalizado al área de USAER y, posteriormente, se reorienta a evaluaciones más específicas (Mejoredu, 2022).

Una vez concluida esta fase, se prosigue con la valoración con los padres, así como con la de las y los niños, en la que se realizan entrevistas para conocer sus condiciones pedagógicas, la información sociofamiliar y los antecedentes clínicos. Se elabora un informe con un diagnóstico general y, posteriormente, un plan de intervención. Por último, se lleva a cabo un proceso de evaluación de las acciones realizadas mediante informes bimestrales y finales.

En este estudio se abordó en particular el caso de un grupo de educadoras/es especiales que fungen como maestras/os de apoyo de las USAER, quienes laboran en diferentes primarias del estado de Sinaloa, en la ciudad de Culiacán, capital del estado, donde se concentra el mayor número de estos profesionales. La finalidad de este estudio es comprender las percepciones de las/os educadoras/es especiales sobre el estrés y el

desempeño laboral que vivencian en los espacios educativos. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México.

Derivado del problema anteriormente descrito, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa?

I. 3. Preguntas de investigación secundaria

- ¿De qué manera perciben las/os educadoras/es especiales que laboran en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa, las situaciones que podrían contribuir a la generación de estrés?
- ¿Cómo describen las/os educadoras/es especiales las estrategias de afrontamiento a las que recurren ante las situaciones que provocan estrés?
- ¿Qué relación atribuyen al estrés y al desempeño laboral de las/os educadoras/es especiales?

I. 4 Objetivos de investigación

I. 4. 1 Objetivo general

- Analizar las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa.

I. 4. 2 Objetivos específicos

- Conocer las percepciones de las/os educadoras/es especiales que laboran en primarias públicas de Culiacán, Sinaloa, acerca de las situaciones que les generan estrés.
- Describir las estrategias de afrontamiento a las que recurren las/os educadoras/es especiales ante las situaciones que provocan estrés.
- Explorar la relación que le atribuyen al estrés y el desempeño laboral de las/os educadoras/es.

I. 5 Supuesto

Las/os educadoras/es especiales perciben que las principales situaciones generadoras de estrés son de índole intrínseca al contexto educativo, relacionadas con los padres, y reconocen que las implicaciones en su desempeño laboral se ven afectadas por la falta de integración de estos en el proceso de aprendizaje de los educandos.

I. 6 Justificación

El estrés es un proceso natural que permite al ser humano mantener una estabilidad adaptativa ante una amplia gama de desafíos, tanto ambientales como personales (Agorastos & Chrousos, 2022). Este mecanismo puede convertirse en una oportunidad de crecimiento personal cuando se cuenta con motivadores adecuados y una habituación progresiva a la respuesta; puede mejorar habilidades como la resiliencia, la toma de decisiones y la capacidad de afrontamiento (Mina-Barahona & Proaño-Mina, 2022; Moreno et al., 2020). No obstante, si los estímulos se prolongan en el tiempo o son de naturaleza aversiva, el estrés deja de ser funcional lo cual se transforma en una carga negativa que afecta el bienestar físico, emocional y mental de la persona (Buitrago-Orjuela et al., 2021; Iskamto, 2021).

El maestro de apoyo de primaria se enfrenta a un exceso de factores estresantes en su labor diaria. En México, por ejemplo, el indicador de estrés laboral docente se sitúa entre el 55 % y el 60 % (Arreola-Nájera & Barraza, 2020). Entre estos factores destacan la carga excesiva de materias que debe impartir, la diversidad de contenidos que requiere actualización continua, la inclusión de diversos métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades educativas y emocionales particulares de cada uno de los alumnos, los procesos administrativos que debe realizar, aunados a una retribución monetaria precaria (Amândio & Hernández, 2021).

Estas demandas, sumadas a la presión por cumplir con las actividades docentes pertinentes, como la planificación, la calidad educativa y las actividades extraclase, predisponen al personal a un entorno laboral exigente. Como consecuencia, son personas altamente propensas a experimentar estados crónicos de estrés, caracterizados por un agotamiento emocional y mental, así como por un incremento de los niveles de ansiedad (Melguizo-Ibáñez et al., 2023).

La educación especial en primaria ha sido un foco de investigación reciente, en la que se evalúan los retos que enfrentan los docentes en el aula. Para Silva y Alba (2025) reportan que hay una serie de variables que se puede englobar a los desafíos de docente especial, involucrados en cuanto a la atención del terapeuta y las necesidades especiales dependiente del diagnóstico del alumno, las falta de herramientas y políticas que apenas entraron en 2022 a nivel nacional que guíen al profesor a la educación inclusiva, los recursos de tiempo, dedicación y capacitación al invertir en la documentación de la preparación de clases y elección de las mejores herramientas para evaluar al alumno, y por último la falta de apoyo de las instituciones (Cisneros, 2025).

Por otro lado, la evaluación del desempeño laboral del docente es una herramienta que permite a las instituciones educativas y a la sociedad determinar si el docente cuenta con las habilidades indispensables para la práctica educativa (de la Torre, 2024). Existen múltiples técnicas para evaluar el desempeño docente. En México se utilizan herramientas como relatos de vida, biografías y evaluaciones del docente; esta última es la más empleada para medir el desempeño docente en el país (Cordero-Arroyo et al., 2024). Aunque existen estrategias específicas, aún hay carencia en la literatura, con respecto a la evaluación del docente a nivel primaria y de educación especial es por ello que la presente investigaciones tienen la finalidad de ampliar la información con respecto en la educación especial y la asociación en el tema del estrés y su desempeño laboral de formación educativa (Made, 2024).

El estrés en el personal docente de la educación básica “representa un aspecto crucial que incide significativamente en su desempeño laboral y, por ende, en la calidad de la educación impartida” (Soliz, 2024, p. 139). En el contexto del docente de educación especial de nivel primario, adquiere relevancia social, ya que no solo impacta en la salud y el desempeño del profesor, sino también en la calidad de la educación que reciben los

estudiantes. Al abordar esta problemática, se permitirá que los beneficios directos para el docente, las familias y la sociedad en general garanticen un entorno educativo de mayor calidad e inclusión (García et al., 2020).

El enfoque metodológico cualitativo y fenomenológico, con la técnica de entrevista semiestructurada, en esta investigación proveerá de realidades actuales que enriquecerán el marco teórico sobre el estrés laboral en los docentes de educación especial de primer nivel. Esto permitirá generar nuevos hallazgos, generalizar principios sobre el bienestar del docente y el rendimiento académico, así como sobre la influencia de las futuras políticas educativas en la salud mental de las/os educadoras/es. Asimismo, podría abrir nuevos caminos de investigación que propicien intervenciones psicoeducativas para reducir el estrés docente.

Por último, al “abordar el estrés docente de manera integral, se busca contribuir a la creación de entornos laborales más saludables y estimulantes, donde los educadores puedan desarrollar todo su potencial y brindar una educación de excelencia a sus estudiantes” (Soliz, 2024, p. 139). A través de las entrevistas del docente se permitirá explorar las percepciones vividas, desde la voz de las/os educadoras/es especiales, para enriquecer la comprensión del estrés y del desempeño laboral de una forma integral y consolidar estas herramientas en contextos o poblaciones con fenómenos similares (Tabla 1).

Tabla 1.***Resumen de los elementos de justificación***

Elementos	Descripción
Conveniencia	Busca visibilizar las problemáticas del estrés en el ámbito educativo en particular la educación especial y cómo este implica el desarrollo del desempeño laboral. Con la finalidad de proponer líneas de investigación que promuevan el bienestar docente y optimicen el rendimiento escolar.
Relevancia social	No solo se pretende que impacte en la salud del docente, sino también en la calidad de la educación inclusiva que se propuso desde 2022. Eso fortalece la independencia del estudiantado y mejora las relaciones familiares y sociales, ya que es inclusivo y de mayor aprovechamiento.
Implicaciones prácticas	Permitir identificar los principales estresores para evaluar posteriormente estrategias que lleven al docente afrontar los retos y a promover el bienestar emocional y laboral.
Valor teórico	Ayuda a llenar los vacíos en la literatura sobre el estrés del docente de educación especial y su desempeño laboral en primaria.
Utilidad metodológica	Utilizar el enfoque cualitativo permite comprender en profundidad los estresores de los docentes. Esto permitirá conocer nuevas realidades y buscar nuevas formas de abordar esta problemática.
Factibilidad	Esta investigación se lleva a cabo gracias al acceso a la información proporcionada en el marco de la colaboración institucional, a la participación activa del docente y al capital humano disponible para un desarrollo óptimo.

Nota. Elaboración propia

Capítulo II. Marco teórico

En este apartado se revisan los referentes teóricos vinculados a dos constructos de la presente investigación doctoral: el estrés y el desempeño laboral. Diversos investigadores han desarrollado modelos y conceptos que permiten explicar, desde la teoría, la fundamentación del estrés y del desempeño laboral en el ámbito educativo.

II. 1 Antecedentes teórico-conceptuales de estrés laboral

La profesión docente es uno de los pilares en la construcción del desarrollo social, ya que desempeña un papel importante en la formación integral de las generaciones futuras. Sandoval et al. (2024) expresan que “detrás de la noble tarea de educar se encuentra una realidad que a menudo pasa desapercibida: el estrés que enfrentan en su práctica diaria” (p. 218). El compromiso de su función constituye un importante reto.

Para Duta-Toapanta et al. (2025) resaltan que la función docente se centra como un mediador pedagógico que permite garantizar los derechos del estudiantado y permita lograr ser un agente de cambio social. Es decir, el maestro de apoyo es una figura importante para el desarrollo integral del estudiantado; sin embargo, pueden experimentar situaciones que les genere tensión constante lo que pone en riesgo el proceso de garantizar los avances pedagógicos establecidos por la institución.

II. 1. 1 Concepto estrés

La *Asociación Americana de Psicología* (APA, 2008) conceptualiza el estrés como cualquier experiencia emocional desagradable que se acompaña de diversos cambios en el cuerpo físico y en la actitud de las personas. La OMS (2023) lo define como una variedad de reacciones fisiológicas que producen una respuesta del cuerpo ante una situación específica vivenciada en su contexto.

El estrés laboral en entornos educativos comparte conceptos con los de la educación. En este sentido, Nájera y Macías (2020) lo definen como la activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual derivada de estímulos relacionados con eventos en sus espacios educativos. González-Carranza (2024) hace énfasis en la tensión nerviosa o emocional que les provoca a las personas. El estrés laboral en la educación puede desencadenar diversas reacciones a nivel fisiológico, emocional, cognitivo y conductual.

Estos organismos internacionales, OMS (2023) y APA (2008), manejan similitudes con la conceptualización de estrés relacionada con los autores Nájera y Macías (2020) estos últimos autores enfocan la profesión docente y estrés laboral. Entre las semejanzas entre ellos está que el estrés se manifiesta en el cuerpo de manera fisiológica y emocional, y en la conducta, relacionado con escenarios generales y educativos. Es decir, el estrés es una reacción del sistema fisiológico que pone al cuerpo en un estado de alerta para afrontar las demandas que, en general, su entorno le impone.

II. 1. 2 Tipos de estrés

El estrés en las/os educadoras/es especiales puede manifestarse de dos formas en sus espacios educativos: de manera positiva y negativa. Con respecto a Saavedra (2022), se corrobora que existen dos tipos de estrés: el *eustrés*, de connotación positiva, y el *distrés*, que se refiere al estrés negativo percibido como derivado de las demandas del espacio educativo.

De igual forma, la Universidad Interamericana de Panamá (UIP, 2023) describe la existencia del estrés bueno, denominado *eustrés*, que permite concluir con éxito una situación compleja y se considera un proceso estimulante para el desarrollo de la vida. En el otro extremo se encuentra el estrés negativo, conocido como *distrés*. Esto genera un exceso de esfuerzo en relación con la carga, considerado perjudicial, ya que provoca una

desregulación inapropiada del cuerpo que puede causarle daño, así como sufrimiento y desgaste personal.

Gallego et al. (2018) señalan que cuando el estrés se vuelve negativo, “se producen consecuencias desfavorables para la salud y el bienestar; en muchos casos, afectan la calidad de vida del colaborador; este ambiente se torna nocivo” (p.13). En comparación, el estrés positivo contribuirá al crecimiento de estos profesionales. Para que se conciba un estrés nocivo, las/os educadoras/es especiales deben percibir una demanda adicional; el maestro de apoyo cuando percibe esta demanda excesiva, se produce una tensión que puede desencadenar afecciones en el cuerpo humano, lo que provoca una desestabilización del bienestar de estos agentes educativos.

II. 1. 3 Síntomas del estrés laboral

Cuando el estrés es excesivo, las/os educadoras/es pueden presentar una diversidad de síntomas. Alvarado-Peña et al. (2023) encontraron que el estrés conlleva algunas complicaciones tanto en la salud física como en la mental y la psicológica. Santos-Flores et al. (2023) y Rodríguez-Ramírez et al. (2017) declararon que el estrés provoca afecciones físicas, por lo que el docente presenta dolor de garganta, dolor de cabeza, trastornos del sueño, agotamiento y fatiga mental.

Para ello, Beltrán (2006) señala que el estrés sostenido puede producir problemas de salud, de los cuales puede generar síntomas físicos como: “boca seca, aumento de la frecuencia cardíaca, malestar estomacal, deseo frecuente de orinar, palmas de las manos sudorosas, dolor de espalda, tensión muscular que puede causar contracturas y dolor, mareos, problemas para respirar” (p. 56) en relación a los señales psicológicos perciben “tensión, irritabilidad, problemas de concentración, cansancio excesivo, problemas de sueño, preocupación, tristeza”.

El estrés es un término estrechamente relacionado con factores como la fatiga, la depresión, la ansiedad y otras condiciones que impiden a las personas realizar sus actividades diarias (Dolores et al., 2023). Así mismo, Extremera y Pena (2010) informan la presencia de síntomas físicos como “dolores de espalda y cuello, los problemas de voz, los dolores de cabeza, los resfriados y gripes, pérdida o exceso de apetito y problemas de sueño”, así como psicológico “sensación de poco tiempo para uno mismo, un estado de apresuramiento continuo, sentimiento de cansancio mental, dificultades de memoria y concentración e irritabilidad fácil” (p. 51) y síntomas sociales.

Araoz et al. (2022) reconocen que los “síntomas psicosomáticos relacionados con el estrés son considerados riesgos importantes para la salud, el bienestar y la calidad de vida de las personas que los padecen” (p. 332). Soria et al. (2024) señalan que las afectaciones físicas de mayor prevalencia en el ámbito educativo son el insomnio, la fatiga crónica y la depresión. De esta manera, los autores evidencian que la docencia exacerba diversos síntomas en ellos, entre ellos afecciones físicas, psicológicas y sociales, en los que se vulnera el bienestar y el desempeño laboral, lo que obstaculiza el desarrollo óptimo de sus funciones.

II. 1. 4 Manifestaciones del estrés en el campo educativo

El estrés puede afectar diferentes áreas del docente, desde el pensamiento y el cuerpo hasta la conducta, lo que pone en riesgo la práctica de enseñanza-aprendizaje de las y los niños que enfrentan alguna BAP. Mena et al. (2020) identificaron que el estrés en los educadores/as especiales tiene numerosas manifestaciones tanto a nivel cognitivo, afectivo y conductual, lo que genera diversas actitudes y sentimientos como agresividad, resignación, sentirse inútil, lo que provoca emociones negativas como ira, tristeza, mal humor, irritabilidad, crisis psicológicas, depresión y ansiedad (Cruz et al., 2021; Dolores et al., 2023; Ticona, 2017).

En conjunto con el estrés laboral, de acuerdo con Ayub et al. (2018), se observa un impacto en la concentración durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en la motivación entre estudiante y docente, así como en interacciones negativas con los demás actores educativos. En consecuencia, “incide de manera directa en la calidad educativa, mostrando menor interés por los alumnos, ausentismo, bajo desempeño y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo, obstaculizando el buen funcionamiento de una institución educativa” (Rodríguez-Ramírez et al., 2017, p. 11).

La presencia de estrés en las/os educadoras/es puede manifestarse de diversas maneras en los espacios educativos. Síntomas conductuales como distanciamiento con el alumno; emocionales, que originan comportamientos de estrés o irritabilidad; o síntomas físicos que generan tensión muscular, fatiga o problemas de sueño, lo que pone en riesgo las prácticas pedagógicas efectivas, ya que su manera de pensar, sentir y percibir se ve desequilibrada, en donde se ve comprometido el desempeño de su función óptima (Castro-Amarillas, 2025).

II. 1. 5 Desencadenantes de estrés en el ámbito educativo

Hay diversas causas que provocan estrés entre los profesores del ámbito educativo. Algunas de estas fuentes se relacionan con lo que ocurre en el proceso educativo y con sus actores. Ante ello, Hernández et al. (2022) enmarcan diversos desencadenantes: el primer grupo tiene que ver con las actitudes y las categorías que se despliegan entre ellos; se encuentran los alumnos y las actitudes docentes frente al interés y al afrontamiento. Otro grupo es el del proceso de enseñanza aprendizaje, como el trabajo de clase, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, y, por último, la gestión docente: carga laboral docente, trabajo administrativo, relación laboral y situaciones externas.

De acuerdo con Egea-Romero y Galindo-Abradelo (2022), lo que causa estrés está relacionado con la carga de trabajo, las delimitaciones de funciones, continuar con el trabajo en casa, la ausencia de horarios fijos y de horas de trabajo, la motivación de los alumnos, las consecuencias de la desmotivación de los alumnos, la relación con el entorno familiar y la percepción de apoyo, las relaciones con los superiores y el reconocimiento del trabajo.

Fraile-García (2021), en su investigación doctoral, visibiliza hallazgos importantes en los profesores que desencadenan estrés, en dicha investigación se despliegan diversas categorías: el contexto áulico, el centro educativo y el contexto de la administración. En relación con el contexto áulico, se encontró la carga psicofísica, la cual contempla desgaste mental, físico y emocional; las conductas disruptivas hacen referencia a las interrupciones de los estudiantes en la clase; demanda ambiental expresa las condiciones del medio donde se imparte la docencia; riesgos y accidentes abarcan la preocupación por sus consecuencias y la diversidad de alumnado que describe la atención a la pluralidad sobre las características y peculiaridades de los estudiantes.

El segundo elemento que causa estrés es el centro educativo, donde se hace referencia a la interacción de la familia del alumnado y se hace hincapié en problemas de colaboración; otro es la dotación, infraestructura y equipamiento, lo cual especifica los impedimentos en el espacio y el material; por último, se encuentra la insuficiencia de sesiones de grupo, donde se explica que el tiempo de clase es escaso.

En esta misma línea, Gencer (2021) pone de manifiesto que el origen del estrés en el contexto educativo, con mayor recurrencia entre los profesores entrevistados, fue derivado por situaciones relacionadas con los padres, los estudiantes, la profesión docente, la gestión escolar, las condiciones físicas y los colegas. Para Murray (2019), se encontró que las categorías son: impulsar a trabajar más duro para ayudar a los estudiantes y el estrés causado por la administración y las políticas.

Estos autores coinciden en que son diversas las causas por las cuales los docentes se perciben estresados, entre ellos, en relación con el alumnado, por tener conductas disruptivas, diversidad del alumnado, ratio grupo, motivación de los alumnos, consecuencias de la desmotivación de los alumnos, relación con el entorno y percepción de apoyo, interacción familia alumnado y padres de familia (Egea-Romero & Galindo-Abradelo, 2022; Fraile-García, 2021; Gencer, 2021).

Otros elementos se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje: el trabajo de clase, la carga de trabajo administrativa, las actitudes docentes frente al interés, la insuficiencia de sesiones de grupo, las delimitaciones de funciones y las condiciones físicas (Egea-Romero & Galindo-Abradelo, 2022; Fraile-García, 2021; Hernández et al., 2022).

Así mismo, las cargas y condiciones de trabajo como lo son ausencia de horarios fijos, horas de trabajo, carga psicofísica, demanda ambiental, riesgos, accidentes, condiciones físicas, colegas, estrés causado por administración y políticas (Egea-Romero & Galindo-Abradelo, 2022; Fraile-García, 2021). Otros elementos vinculados al centro educativo: relaciones con los superiores, reconocimiento del trabajo, interacción con otros compañeros, dotación, gestión escolar, infraestructuras y equipamiento (Tabla 2).

Tabla 2.
Categorías de estrés en el contexto educativo

Autor	Elementos del contexto educativo	Estresores
Hernández et al. (2022)	Actitudes	Alumnos
		Actitudes docentes frente al interés
		Frente al afrontamiento
	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Trabajo de clase
		Proceso de enseñanza
		Proceso de aprendizaje
	Gestión docente	Carga laboral docente
		Trabajo administrativo
		Relación laboral
		Situaciones externas.
Egea-Romero y Galindo-Abradelo (2022)	Contexto educativo	Carga de trabajo
		Delimitaciones de funciones
		Ausencia de horarios fijos
		Horas de trabajo
		Motivación de los alumnos
		Consecuencias de la desmotivación de los alumnos
		Relación con el entorno familiar y percepción de apoyo
		Relaciones con los superiores
		Reconocimiento del trabajo
Fraile-García (2021)	Contexto áulico	Carga psicofísica
		Conductas disruptivas
		Demanda ambiental
		Riesgos y accidentes
		Diversidad alumnado
	Centro educativo	Interacción familia alumnado
		Dotación, infraestructuras y equipamiento
		Interacción otros compañeros
	Contexto de administración	Insuficiencia sesiones grupo
Gencer (2021)	Contexto educativo	Ratio grupo
		Padres
		Estudiantes
		Profesión docente
		Gestión escolar
Murray (2019)	Contexto educativo	Condiciones físicas y colegas
		Impulsar a trabajar más duro para ayudar a los estudiantes
		Estrés causado por administración y políticas.

Nota. Construido con hallazgos de Egea-Romero y Galindo-Abradelo (2022), Fraile-García (2020), Gencer (2021), Hernández et al. (2022) y Murray (2019).

II. 1. 6 Estrategias de afrontamiento

Para Sierra (2021), las estrategias de afrontamiento “son esfuerzos desarrollados internos o externos, que buscan darles manejo a demandas específicas, las cuales, en el momento de hacer una evaluación cognitiva, son identificadas como excesivas y desbordantes de los recursos que posee” (p. 64). Ante esto, Marsollier y Expósito (2021) señalan que estos actores educativos pueden generar acciones o pensamientos que permitan eliminar agentes estresores externos o disminuir sus efectos.

Las estrategias de intervención frente al estrés pueden implementarse desde tres perspectivas: individual, grupal y organizacional. En lo individual, implica que los afrontamientos prevengan problemas de salud, por lo que se requiere desarrollar técnicas que permitan disminuir la tensión, como limitar el horario de trabajo, desconectarse de los problemas laborales y mantener hábitos saludables. Desde el punto de vista grupal, implica fomentar el apoyo social mediante la mejora de las relaciones con las personas del ámbito profesional y del clima de trabajo. Y por último, lo organizacional, en el que los directivos requieren implementar programas de prevención mediante la detección oportuna de factores estresantes (Mena, 2020).

De acuerdo con Cortés (2021), para sobrellevar el estrés, puede afrontarlo concentrándose en resolver el problema de la manera más lógica y elaborar un plan de acción, o en controlar la respuesta emocional. En el plano educativo, investigaciones como la de Castro y Montero (2020) identifican que el enfoque principal del docente es el control de la respuesta emocional, mediante la búsqueda de apoyo emocional con compañeros o familiares, la reinterpretación positiva y la aceptación de los problemas; sin embargo, dependiendo del nivel educativo, también es la estrategia de elección.

De la misma forma, Muñoz et al. (2020) sostienen que las estrategias de mayor utilidad son la solución de problemas, la religión y el apoyo social; para Veras (2020), la religión y la desmotivación; y, de acuerdo con Hewitt-Ramírez et al. (2023), la religión y la autonomía. Para Balaban (2000), la gestión del tiempo es un método que a menudo se utiliza para afrontar el estrés. Los docentes de educación especial utilizan múltiples estrategias para enfrentar situaciones que les generan estrés, tales como la expresión emocional abierta, la evitación y la autofocalización negativa (Acosta & Greca, 2020).

II. 1. 7 Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés laboral y afrontamiento

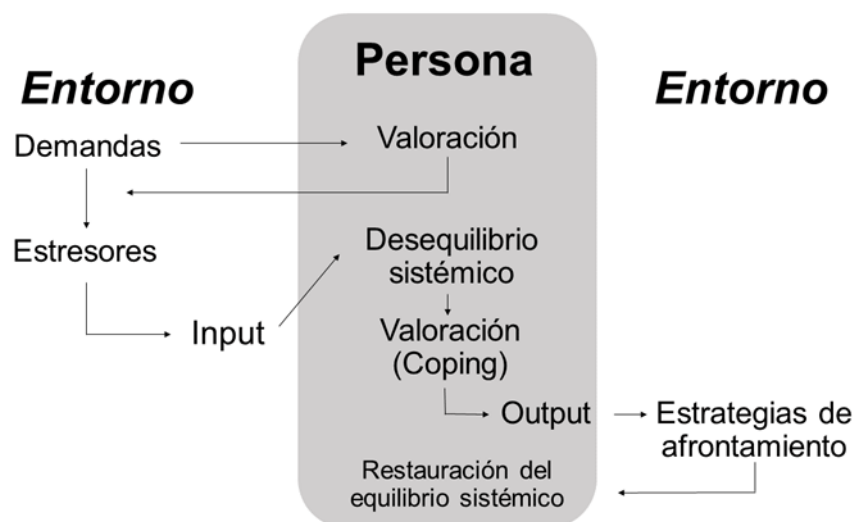
La teoría del modelo sistémico cognoscitivista del estrés laboral para las/os educadoras/es especiales y afrontamiento resulta valiosa para comprender el fenómeno del estrés laboral en ellos. De acuerdo con Macías (2006), el modelo describe varias fases de la percepción del estrés laboral. En primer lugar, el ambiente educativo impone a las/os educadoras/es especiales una serie de exigencias vinculadas a su rol en su práctica diaria. Posteriormente, las/os educadoras/es especiales someten las demandas o exigencias del entorno educativo a un proceso denominado valoración de la persona (Figura 1).

En el caso de que las/os educadoras/es especiales consideren que las demandas o exigencias del contexto educativo desbordan sus recursos, ellos lo valoran como estresor. Ahora bien, estos estresores constituyen el *input* (entrada), es decir, entran en la mente y provocan un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno, manifestándose de diversas maneras tanto físicas y psicológicas como comportamentales (Macías, 2006).

El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso denominado valoración, relacionado con la capacidad de afrontar (*coping*) las distintas situaciones y desafíos que le demanda su entorno educativo. Por consiguiente, las/os educadoras/es especiales

pueden afrontar diversas situaciones. La mente responde con estrategias de afrontamiento (*output*) a los desafíos y demandas del contexto; si dichas estrategias se aplican y el desafío se afronta con éxito, la mente recupera su equilibrio sistémico. En caso de que las estrategias de afrontamiento no tengan éxito, la mente realiza un tercer intento en el proceso de valoración, lo que permite a las/os educadoras/es especiales ajustar las estrategias y lograr el éxito esperado ante las demandas que enfrentan en su espacio educativo de trabajo, como se muestra en la Figura 1 (Macías, 2006).

Figura 1.
Modelo sistémico cognoscitivista del estrés laboral



Nota. Tomada de Macías (2006)

II. 2 Conceptualización desempeño laboral

El desempeño laboral es el conjunto de acciones o comportamientos que permiten lograr los objetivos de la organización (Flores et al., 2021); para Limón y Nartgün (2020), es el conjunto de comportamientos, acciones y resultados medibles que un individuo realiza con la finalidad de alcanzar dichos objetivos. Así mismo, Rodríguez-Marulanda y Lechuga-Cardozo (2019) enfatizan que el desempeño laboral es “la efectividad, que mide la capacidad de la administración para adaptarse, mantenerse y crecer, con la finalidad de

renovarse, lo cual permite el aprendizaje e incide en la supervivencia, adaptación y crecimiento” (p. 2).

En la educación, las escuelas son las organizaciones clave que permiten el desarrollo de competencias académicas, sociales y emocionales en los estudiantes. Por lo tanto, en este contexto, el desempeño laboral permite alcanzar los objetivos académicos a través de la figura docente.

II. 2. 1 Modelo multidimensional del desempeño laboral

El rendimiento laboral ha evolucionado desde factores unidimensionales a modelos de naturaleza multifactorial. Bajo esa perspectiva Campbell et al. (1993) formulan la teoría donde el desempeño es más que solo resultados, son un agregado de acciones y comportamientos que se encuentran bajo el control del trabajador y que contribuyen a los objetivos organizacionales. De esta manera, se desarrolló una taxonomía que incluye ocho componentes que permiten evaluar y describir el desempeño ocupacional. En el contexto educativo, la labor docente deja de medirse de forma aislada y pasa a ser un constructo que abarca el dominio pedagógico en el aula, hasta la gestión de los recursos didácticos y recursos ambientales, así como el liderazgo de colaboración con la institución.

Componentes claves del desempeño en el contexto de docencia:

- Dominio de tareas específicas: Son todas aquellas técnicas pedagógicas que permiten ejecutar las actividades en el aula. Se identifica como la planeación didáctica, dominio del contenido curricular, el diseño de instrumentos de evaluación y aplicación de estrategias enseñanza aprendizaje acorde a las necesidades educativas (Cueva et al., 2022).

- **Habilidades en tareas no específicas:** Se identifica como el comportamiento y responsabilidades necesarias para la institución indispensables para el funcionamiento escolar, como la asistencia del consejo técnico, participaciones en comisiones cívicas y culturales, llenado de formatos administrativos, supervisión del estudiante fuera del aula (López, 2024).
- **Comunicación oral y escrita:** Evalúa la forma en la que el docente transmite de forma clara, precisa y formar las ideas ante la diversidad del estudiantado, padre de familia, compañeros y directivos o autoridades escolares (García, 2025).
- **Mantenimiento de la disciplina personal:** Se centra en el manejo de la regulación de las conductas de carácter negativo o contraproducente en el entorno laboral. Donde implica la autorregulación emocional, cumplimiento ético, puntualidad, uso responsable de sus horas clase, evitar el ausentismo injustificado o preferencias que alteren la equidad en el aula (Díaz, 2026).
- **Facilidad del rendimiento en equipo:** Determina el nivel de apoyo en la colaboración con sus compañeros para alcanzar metas colectivas del centro educativo. Normalmente se basa en el intercambio de las buenas prácticas pedagógicas, el apoyo mutuo en crisis escolares y disposición de mantener un ambiente armónico (Martínez, 2024).
- **Supervisión y liderazgo:** Capacidad del docente para influir de manera positiva a través de las interacciones presenciales, donde existe una gestión dinámica del aula que permite tener un ambiente ordenado (Cueva et al., 2022).
- **Administración:** Dirección en la gestión, organización y búsqueda de resolución de problemas. El docente optimiza los recursos, materiales didácticos del aula y gestiona la agenda de aprendizaje y tiempo pedagógico (Pérez, 2024).

II. 2. 2 Importancia del desempeño del educador especial

La educación especial es una demanda inclusiva de los tiempos modernos, en la que se exige una atención educativa a la diversidad de alumnos con discapacidad y a las necesidades educativas especiales de diversa índole. En el ámbito educativo, el desempeño laboral se identifica con las acciones que permiten realizar con eficiencia las actividades pedagógicas, cognitivas, de formación y de desarrollo socioemocional de la sociedad con ayuda de los recursos educativos (Mena, 2022).

Esta demanda a la educación hace que se reformule el perfil del docente regular, el cual, además de las capacidades ordinarias como la evaluación, el diagnóstico y las interacciones personales con entes educativos, alumnos y padres de familia, también requiere desarrollar destrezas para ofrecer apoyo y servicios según las necesidades especiales de los alumnos (Meléndez-Rodríguez, 2020). Quienes colaboran con el profesor regular en el proceso de orientación para las adecuaciones de las y los niños que enfrentan alguna BAP.

Una de las piezas clave de la educación inclusiva es el tipo de estrategias de la institución y del docente capacitado, que permite influir en la calidad del aprendizaje y en el desempeño de los alumnos, debido a que constituyen una población vulnerable (Lachuma & Delgado, 2020). Esta adecuación a los alumnos permite el desarrollo de la independencia y el crecimiento individual, mejora su motivación y autoestima y, además, ofrece herramientas que mejoran la interacción con el entorno que los rodea (Santiuste, 2022).

III. 2. 3 Categorías del desempeño laboral en la educación

El desempeño laboral de las/os educadoras/es especiales es fundamental para la inclusión de las y los niños con alguna BAP. En relación con el desempeño laboral, Apolaya

(2021) utilizó las siguientes dimensiones para su investigación: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y la comunidad escolar en general, y resultados de su labor educativa; Moreno et al. (2022) trabajaron con las siguientes dimensiones: habilidades, conocimientos docentes, herramientas, retroalimentación y colaboración con padres. Estos autores coinciden en relación con las dimensiones del desempeño laboral: la capacidad pedagógica, la colaboración con los padres y los resultados.

En lo que respecta a Morales (2001), localizó diferentes categorías relacionadas al desempeño, las cuales tenían que ver con los siguientes elementos:

- Calidad del docente: la calidad del docente en el área de educación para el trabajo en la tercera etapa de la educación básica depende de su personalidad, formación, capacidad y condiciones profesionales.
- Personalidad: incluye rasgos como la vocación, la responsabilidad, la creatividad, la comprensión y la honestidad, que influyen en su desempeño educativo.
- Condiciones profesionales: se refiere a los roles que debe asumir, como facilitador, orientador, investigador y administrador.
- Capacidad personal: abarca habilidades para la planificación, la aplicación y la evaluación de actividades en el aula.
- Formación: implica la actualización constante en pedagogía, estrategias metodológicas y educación permanente para el desarrollo profesional.

II. 2. 4 Factores que influyen en el desempeño laboral

Para que se dé un óptimo desempeño laboral en las/os educadoras/es especiales, es importante conocer los diversos factores que favorecen el desempeño en el contexto

educativo. Estos factores están orientados a un conjunto de acciones de origen individual, organizativas y de gestión efectiva que inciden tanto en su eficacia docente como en su bienestar profesional. De acuerdo con Ruiz et al. (2023), estos factores incluyen:

- Conocimiento y desarrollo de habilidades: la formación académica y el desarrollo de habilidades pedagógicas y tecnológicas permiten al docente analizar, comprender y resolver problemas educativos con mayor eficacia. Una preparación adecuada facilita la adaptación a nuevos desafíos y la mejora continua de su práctica docente.
- Ambiente laboral y reconocimiento: un entorno de trabajo positivo, caracterizado por el respeto y el apoyo entre colegas y superiores, junto con una buena comunicación, favorece la satisfacción laboral. El reconocimiento y la apreciación por estímulos económicos, elogios o promoción motivan al docente gracias a la valoración del esfuerzo, lo que fortalece el compromiso, mejora el desempeño y contribuye a la retención del talento.
- Equilibrio entre la vida personal y profesional: una carga de trabajo equilibrada reduce el estrés y la fatiga, lo que favorece un estado emocional estable, clave para la satisfacción del docente y su productividad en el aula.
- Oportunidades de desarrollo profesional: el acceso a programas de formación continua, capacitación y actualización fomenta el crecimiento profesional y la innovación en la enseñanza. Esto no solo beneficia al docente, sino también a los estudiantes y a la institución educativa en general.
- Es importante conocer estos factores que favorecen el desempeño laboral, ya que se relacionan directamente con el éxito y la eficiencia de la organización, lo que permite incrementar la productividad y la calidad del trabajo (Ruiz et al., 2023) de las/os educadoras/es especiales.

II. 2. 5 Desempeño y carga laboral

La educación especial presenta problemáticas derivadas del incremento de la carga laboral que afectan el desempeño, el bienestar y la calidad de la enseñanza del docente. Existen diversos factores que se asocian a la sobrecarga, dentro de las principales causas son:

- Exigencia administrativa y burocrática, donde deben cumplir con una elevada cantidad de informes y evaluaciones por cada estudiante, debido a las normativas de inclusión, lo cual impide realizar la gestión adecuada de las actividades por el aumento de tiempo que los lleva realizar esos trabajos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).
- Diversidad y complejidad de las necesidades educativas, ya que los estudiantes requieren estrategias personalizadas para cada uno de los alumnos, lo que incrementa el tiempo y la atención dedicados a cada uno. Un ejemplo claro se identifica en la investigación sobre la enseñanza de las matemáticas con alumnos de educación especial, donde el docente enfrenta cambios para generar estrategias que adapten el currículo de cada alumno y modifiquen la enseñanza tradicional, enfocándose más en la resolución individual, la rapidez y el asertividad del alumno que en la comprensión del tema (Broitman et al., 2023).
- Extensión del trabajo fuera del aula, la jornada de un docente de educación especial no solo se limita al tiempo en el aula, sino que muchos continúan su labor en casa, preparando o adaptando material, evaluaciones e informes detallados para los padres de familia, terapeutas y directivos (Flores et al., 2021).
- Relación con la familia: otra de las actividades adicionales es la comunicación constante con las personas relacionadas con el alumno, ya que se requiere

garantizar y evaluar el proceso de los estudiantes, lo que demanda tiempo adicional para que se integren al aprendizaje del alumno (Guallichico, 2021).

II. 2. 6 Estrés y desempeño laboral

El estrés laboral es un factor que puede influir tanto positivamente como negativamente en el desempeño de los trabajadores. Su impacto depende de la intensidad y la duración del estrés, así como de la capacidad de la persona para manejarlo. Podemos encontrar efectos negativos. El estrés puede ser crónico o excesivo y tener distintas repercusiones, como agotamiento, desmotivación, dificultades en la toma de decisiones y disminución del desempeño laboral (Benítez-Abarca et al., 2025).

También puede afectar la salud mental y física, el cual genera que aumente el ausentismo, la rotación laboral, afecta competencias pedagógicas, de investigación, gestión académica y vinculación. Los hallazgos indican que el estrés laboral tiene un impacto negativo y significativo en las competencias pedagógicas. En el lado positivo, cuando los niveles son tolerables, se puede actuar como un motivador, e impulsar el compromiso y la productividad. En estos casos, ayuda a mejorar la concentración y la resolución de problemas (Benítez-Abarca et al., 2025).

II. 2. 7 Grupos de apoyo para beneficiar el desempeño

Las redes o grupos de apoyo son fundamentales para mejorar el desempeño laboral de las/os educadoras/es especiales, ya que proporcionan espacios de acompañamiento, intercambio de experiencias y desarrollo profesional. De acuerdo con Castro et al. (2021), se explican algunos beneficios relacionados con grupos de apoyo hacia las/os educadoras/es especiales.

- Bienestar emocional: reduce el estrés y la ansiedad al compartir preocupaciones y recibir orientación.

- Desarrollo profesional: facilita la actualización pedagógica mediante talleres, cursos y mentorías.
- Colaboración e innovación: fomenta el trabajo en equipo y la aplicación de nuevas estrategias educativas.
- Soporte institucional: brinda asesoría en aspectos administrativos, normativos y de gestión escolar.

Del Ángel (2012) describe los tipos de redes o grupos de apoyo para beneficiar el desempeño de los docentes:

- Comunidades de aprendizaje: espacios colaborativos donde los docentes comparten metodologías y buenas prácticas.
- Grupos de tutoría y mentoría: docentes con mayor experiencia apoyan a colegas en su formación y en la resolución de problemas.
- Plataformas virtuales: redes sociales, foros académicos y grupos de WhatsApp para intercambiar materiales y experiencias.

Es decir, la oportunidad de relacionarse con grupos y redes de apoyo es un proceso clave ya que brindan colaboración, aprendizaje y acompañamiento. Lo que da pauta para mitigar y disminuir el estrés. Esta integración de profesor y comunidad de apoyo permite beneficiar al desempeño laboral docente y por ende a la calidad educativa de las y los niños que enfrentan alguna BAP.

II. 2. 8 Antecedentes teóricos-conceptuales del desempeño laboral

La teoría del desempeño laboral será abordada por Vroom (1979; Guirado Aguilera, 2019) en su teoría de las expectativas, en las/os educadoras/es especiales en el cual se examinan los factores que impactan en el desempeño de los mismos. Para ello Vroom plantea tres elementos trascendentales para comprender el proceso: valencia, expectativa

e instrumentalidad, es decir, la fuerza motivacional (F), es una función de la Expectativa (E) por la Valencia (V) lo que se traduce en $F = (E) (V)$. De acuerdo con Ortiz y Peralta (2021), las personas tienen la creencia sobre la existencia de la relación entre el esfuerzo y el rendimiento laboral que obtienen: en otras palabras, el rendimiento lo logran a través de su esfuerzo y las recompensas que obtienen como resultado de su desempeño, así como su esfuerzo.

Al integrar la teoría de la expectativa en el contexto de las/os educadoras/es, puede enfocarse en cómo las percepciones de estos agentes sobre el esfuerzo que invierten en su función, el desempeño logrado y las recompensas asociadas influyen en su desempeño laboral. Para ello, Sánchez (2025) expresa que un sujeto realizará un óptimo desempeño en la medida en que: el esfuerzo conduzca a un desempeño aceptable (expectativa), ese desempeño sea compensado (instrumentalidad) y el valor de las recompensas sea considerablemente positivo (valencia).

Al unificar estos tres elementos: expectativas, instrumentalidad y valencia, se crea un ambiente que respete las expectativas de las/os educadoras/es especiales respecto del esfuerzo, el desempeño y las recompensas que puedan asociarse con la eficiencia de su función en el entorno educativo.

II. 2. 9 Elementos de la teoría de las expectativas

En la dinámica de la educación actual, las/os educadoras/es especiales se encuentran inmersos en el desafío constante de estar a la vanguardia pedagógica que permita abordar las distintas BAP que se enfrentan en su función como maestros de apoyo. En este contexto, la teoría de las expectativas emerge como un marco teórico importante para el desempeño laboral, donde los elementos claves son los siguientes: expectativa, instrumentalidad y valencia.

Con relación a la expectativa, esta se refiere a las creencias temporales sobre la posibilidad de un resultado posterior a una acción. Autores como Allende et al. (2019) enfatizan que las personas se sentirán motivadas para invertir un cierto nivel de esfuerzo en una asignación si consideran que el esfuerzo resultará una evaluación positiva a su desempeño para que la expectativa tiene una referencia con base a la probabilidad que oscila entre el cero y el uno: en donde el cero se posiciona cuando el trabajador considera que no existe posibilidad para que el esfuerzo conduzca a un nivel deseado de desempeño, por otra parte con respecto al valor uno se logra cuando el trabajador considera que la función será completada. Ante ello, se observan, según el autor, puntos ambivalentes respecto de la asignación de una actividad a la función del empleado.

Así, en el concepto de instrumentalidad, Ortiz y Peralta (2021) se refieren a la percepción individual del empleado sobre la probabilidad de alcanzar un nivel determinado de desempeño en una tarea asignada. Con respecto a la escala, se toma como referencia, al igual que la expectativa, la que va de cero a uno. En relación con esta ponderación, el empleado cree que su evaluación se traduce en un aumento salarial; se valora en uno; de lo contrario, si el mismo no ve relación entre una evaluación positiva y un aumento salarial, la instrumentalidad será ponderada en cero (Ortiz & Peralta, 2021).

Vadillo (2013) utilizó el concepto de valencia para “definir la satisfacción que se espera obtener de un hecho determinado” (p. 103). Así mismo Guirado (2019) describe que se expresa la valencia en positivo y negativo en las siguientes acciones: cuando hay un fuerte deseo de una recompensa es positivo y se traduce en negativo cuando se hace genera un desinterés por ello. Por último, el elemento de valencia hace referencia a esta capacidad del empleado de centrarse en una recompensa específica, ya sea ascensos, reconocimientos, aumentos salariales u otras recompensas, la cual puede tener diferentes niveles de importancia para cada individuo (Díaz, 2023).

En conclusión, Díaz (2023) define la ecuación: desempeño “Expectativa x Instrumentalidad x Valencia” (p.13), la ecuación ejerce un impacto multiplicador importante lo cual implica que los niveles de desempeño son más elevados cuando tanto la expectativa, instrumentalidad y valencia sean elevadas en comparación con situaciones donde estén bajas.

En el contexto educativo, las/os educadoras/es especiales enfrentan desafíos constantes para mantenerse a la vanguardia pedagógica para enfrentar las diversas BAP de las y los niños. Para ello, la teoría de las expectativas emerge como un marco de referencia sumamente importante para comprender el desempeño laboral, en el que los elementos clave son la expectativa, la instrumentalidad y la valencia.

II. 3 Estado del arte

La revisión de la literatura científica permite sentar las bases para una construcción sólida sobre los efectos del estrés y su impacto en el desempeño laboral del docente en la educación básica inclusiva. En la actualidad, existe una producción académica limitada que aborde de manera específica los estresores que enfrentan los docentes de educación inclusiva en México; por ello, resulta pertinente recurrir a las inferencias derivadas de la literatura con el propósito de conocer las nuevas realidades en el ámbito educativo.

Primero se llevó a cabo una búsqueda sistemática en bases de datos de acceso abierto como Redalyc (5186), Dialnet (25), Google Académico (15359) y biblioteca digital UNAM (10). A partir de ese universo se seleccionaron 60 textos académicos que posteriormente se clasificaron según la temática abordada y la población estudiada.

Para realizar la búsqueda se realizó la identificación de las palabras clave y sinónimos relacionados con el objeto de estudio: docente, estrés laboral, desempeño laboral, carga laboral, salud mental, apoyo institucional, afrontamiento, clima

organizacional, educación especial/inclusiva, educación básica. En la segunda fase, se conformaron oraciones para su búsqueda: en español, "estrés" *AND* "desempeño laboral" *AND* "educación"; y en inglés, "*stress*" *AND* "*job performance*" *AND* "*education*". Como tema central tendrían que estar las palabras claves en el título en el cual debía contener ya sea una varias palabras de las que se buscaba.

Posteriormente, se aplicó el criterio de temporalidad para la búsqueda de tesis o documentos científicos que estuvieran en el siguiente rango temporal: del 2020 al 2025. Los textos que cumplían con estas condiciones fueron organizados de manera jerárquica, siguiendo el orden que va desde lo macro a lo micro; es decir, los estudios seleccionados se organizaron de la siguiente manera: a nivel internacional, nacional y local. Esto permite identificar tendencias globales y compararlas con los contextos nacionales y regionales para integrar el problema de investigación.

II. 3. 1 Internacional

Conforme a la documentación encontrada se dividió en relación a las temáticas: educación especial, estrés docente, rendimiento laboral y afrontamiento relacionadas en orden.

En cuanto a los textos con enfoque en educación especial de nivel básico, se seleccionaron 7. Se identificó que el 57% de los documentos fueron estudios cuantitativos, el 28% estudios cualitativos y solo el 15% abarcó ambas metodologías. Se destaca una mayor frecuencia en las investigaciones de habla hispana de origen español o ecuatoriano. Dentro de los resultados de las investigaciones se identificó que la educación inclusiva aún tiene retos importantes para permitir su integración debido a factores como la accesibilidad, la adaptabilidad del sistema, la falta de recursos económicos y estructurales.

Zambrano et al. (2025), en su análisis bibliométrico, evaluaron, a nivel global, los beneficios de nuevas estrategias de educación inclusiva en su investigación titulada “La Educación Inclusiva en la era digital: desafíos y oportunidades para estudiantes con discapacidades”. Identificaron un campo de oportunidades para facilitar la integración de los alumnos mediante herramientas tecnológicas que permiten identificar y evaluar sus discapacidades e integrarlas en un plan personalizado. Sin embargo, se enfatiza que, para el uso de la tecnología, aún se requiere un trabajo conjunto entre las políticas educativas y un acceso equitativo a recursos que permitieran reducir las barreras para implementar estas estrategias.

Por otra parte, existen enfoques y estrategias de formación docente, como los de (Tigrero-Figueroa et al., 2025). En la investigación titulada “La formación de docentes para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de la escuela Mercedes Moreno Irigoyen”. Analizó a partir de entrevistas del personal educativo los programas de capacitación, encontraron que hay carencia de recursos didácticos e infraestructura que limitan la formación continua de los docentes.

Otros autores identifican la importancia de los recursos didácticos educativos del docente, la investigación de Gálvez et al. (2025) titulada “Educación y TDAH: retos y oportunidades para la inclusión y el aprendizaje” realizó entrevistas y cuestionarios al docente y los alumnos en conjunto con la observación de la dinámica en el aula. Se tomó una muestra intencional de 50 docentes y 30 alumnos con TDAH. El resultado principal es que existe una deficiencia en las habilidades del docente, lo que limita la integración inclusiva y personalizada. Esto proyecta que se trata de un fenómeno importante debido a la carencia de políticas educativas y de currícula en la formación docente.

Por último, dentro del rubro de educación también se encuentra el enfoque de la participación colectiva de las autoridades escolares, docentes, alumnos y familia. Esta

investigación, realizada por Azorín et al. (2017), tiene relevancia por ser particular en el rubro en el que la integración de las perspectivas familiares y la participación de los integrantes del plantel son necesarias para establecer una educación integral e inclusiva.

La investigación titulada: “Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad”. Consistió en un estudio cualitativo donde se utilizaron 24 instrumentos para analizar categorías como: actitudes, conductas, opiniones y percepciones.

Estos instrumentos, como entrevistas, cuestionarios e indicadores, permitieron obtener un panorama de cada una de las piezas que inciden en la educación especial y en la relación con el trabajo del educador, para integrar la participación de los padres y alumnos, con la finalidad de guiarlos hacia la independencia y la formación educativa. Estos aspectos permiten enriquecer la educación a partir de la demanda del incremento de los recursos humanos y materiales de la educación inclusiva.

Otra de las variables importantes es el estrés en el docente se seleccionaron un total de 11 documentos, de los cuales la mayoría son principalmente de países de latinoamericano como: Colombia, EUA, Perú, Ecuador, Uruguay y Panamá. El 67 % de las investigaciones tienen un enfoque cuantitativo; estos enfoques utilizan encuestas y entrevistas como instrumentos para obtener información, con la finalidad de describir o correlacionar puntos clave de estrés y su impacto en el desempeño.

Caballero (2022) en su tesis doctoral de investigación titulada “*Teacher’s Perceptions of Stress Management and Their Performance: A Qualitative Case Study*”, en San Diego, California. El autor tuvo como objetivo identificar las percepciones de los maestros de educación básica en Lompoc, California. La investigación fue de carácter cualitativo, fenomenológico, etnográfico y estudio de caso. Se seleccionó una muestra

intencional de diez sujetos de una población de 226 docentes. Los instrumentos utilizados fueron dos entrevistas grupales e individuales.

Las categorías identificadas fueron: ambiente en el aula y el trato con los estudiantes. Como resultados el 30% de los profesores se encuentran en un estrés elevado, el 50% se encuentran en un estrés moderado y el 20% con bajos niveles de estrés; una percepción recurrente entre los docentes fue la sensación del ambiente en el aula puede ser estresante para ellos. El resultado indicaba que cada maestro establece que la percepción de su desempeño eran negativas cuando estaban muy estresados y positivas cuando no estaban estresados (Caballero, 2002).

Aguilar et al. (2021), en su artículo denominado “Estrés laboral del docente de primaria, en el trabajo remoto” en Perú tuvo como propósito describir el nivel de estrés laboral del docente de primaria en el trabajo remoto. En relación a la metodología aplicada, fue un estudio cuantitativo con un diseño descriptivo; la muestra fue de 36 docentes de primaria con un muestreo intencional. En función del instrumento utilizado, el Inventario de Maslach Burnout el cual esta muestra confiabilidad de alfa de Cronbach. El instrumento abarca diferentes dimensiones, como el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal.

Como resultado en relación al estrés laboral son las dimensión de agotamiento el 61,11%, despersonalización el 52,78% presentan alto nivel de estrés laboral y la dimensión realización personal el 97,22 % presenta bajo nivel de estrés laboral; el docente de primaria presenta alto nivel de estrés laboral, tanto en la dimensión de agotamiento mental (presenta rasgos de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo) como en la dimensión despersonalización (presenta actitudes de frialdad y distanciamiento); mientras en que la dimensión de realización personal presentó nivel bajo (actitudes negativas hacia los demás, hacia uno mismo, hacia el trabajo y hacia la vida en general); se concluye que

los docentes de primaria presentan estrés laboral alto, como consecuencia del trabajo vía remoto (Aguilar et al., 2021).

Sandoval et al. (2024) en su investigación “Revelando las causas cotidianas del estrés en docentes de educación básica: caso de dos instituciones ecuatorianas”. A partir de un cuestionario cuantitativo aplicado a 66 docentes, se describió la presencia de episodios de estrés crónico y agudo ocasionados por dos estresores importantes: la exigencia de las actividades con los alumnos, la constante evolución curricular, la valoración externa y las necesidades de mejora. Donde el mayor estresor se debe a supervisión de los directivos, donde suelen desestimar la labor docente, sus necesidades e incrementar la exigencia laboral. Otro de los estresores de alto nivel es la escasez de recursos, que repercute en la calidad de la enseñanza. Se establece que el acceso a herramientas y recursos influye positivamente en el desempeño del docente, ya que permite incorporar alternativas viables.

En el ámbito de la gestión organizacional, el desempeño laboral emerge como una variable crítica para el éxito y la competitividad de las instituciones. En el contexto educativo, el desempeño laboral docente se conceptualiza como la praxis profesional que integra dimensiones personales, pedagógicas, institucionales y sociales orientadas al logro de los aprendizajes. Debido a esto, se han identificado en diferentes investigaciones que conceptualizan este desempeño laboral en los profesores y qué repercusiones se pueden encontrar con respecto al estrés (Sandoval et al., 2024).

El estudio titulado “Gestión educativa y satisfacción laboral docente en instituciones educativas de la región Ayacucho, Perú” Quispe-Morales et al. (2024), se centró en analizar el constructo de la gestión institucional y su vinculación con el bienestar profesional del profesorado de educación básica, dada la relevancia de estos factores para la calidad educativa. Los objetivos de esta investigación cuantitativa, de diseño no experimental y

transversal correlacional, fueron establecer la relación entre la gestión educativa y la satisfacción laboral docente.

Los hallazgos demostraron una correlación significativa y moderadamente positiva entre ambas variables, lo que indica que el 65,8% del profesorado percibe una buena gestión y el 70,1% reporta satisfacción con su labor. De esta manera se puede entender que el propiciar un ambiente laboral por parte de la administración se correlaciona a una buena gestión de trabajo educativo (Quispe-Morales et al., 2024).

En la misma línea, otros autores como Cuadros et al. (2020), también identifica un rol importante en la gestión administrativa y la labor docente, esto en su investigación titulada “Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria”, profundizó en la relación entre la gestión institucional y la praxis docente en el contexto específico de la educación inclusiva en Lima Metropolitana.

Este estudio, también de enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, tuvo como objetivo principal establecer dicha relación en escuelas públicas de primaria. Los resultados evidenciaron una asociación significativa entre una gestión educativa óptima (percibida por el 77,6% de los docentes) y un alto nivel de desempeño docente (reportado por el 72% de la muestra), lo que permite concluir que una gestión eficaz se relaciona positivamente con un mejor desempeño del profesorado (Cuadros et al., 2020).

Otro de los hallazgos trascendentales es el impacto del estrés y la práctica docente, en estudios como Ballon (2022) identifica en su tesis de investigación “Estrés y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas, Tambopata, madre de dios, 2022” en Perú. Tuvo como objetivo general determinar el nivel de relación entre el estrés y el desempeño laboral en los docentes. Metodológicamente, se utilizó un procedimiento cuantitativo, con un diseño experimental correlacional y de corte transversal.

Se realizó un muestreo probabilístico a partir de una población de 1360 docentes, obteniéndose una muestra de 300 docentes. Se aplicaron la escala de percepción global de estrés y la escala de desempeño laboral. Con relación al estrés laboral, identificó que los docentes presentaban cansancio emocional, desplegándose indicadores específicos como el desgaste, fatiga, pérdida de energía, agotamiento, despersonalización y frialdad emocional (Ballon, 2022).

Por otro lado, en la variable de desempeño laboral se observa una correlación entre los factores y el clima laboral, la capacidad bajo presión, la productividad, el conocimiento, la habilidad docente, la cooperación y la colaboración, el compromiso y el conocimiento del trabajo, y la calidad. Algunas interacciones relevantes, como el estrés, tienen un impacto adverso en el desempeño laboral, especialmente en ámbitos como la labor académica y la enseñanza.

Otras de las interacciones fueron los profesores que no estaban casados, en unión libre y del sexo femenino, que presentaban dificultad en la calidad de vida, derivada de un agotamiento y cansancio del trabajo docente, lo que generaba episodios de estrés que impactaban en la salud mental y familiar.

Zavala (2021) en su tesis titulada “Estrés laboral y desempeño docente en instituciones educativas públicas de La Oroya” en Perú. Determinó la relación entre el estrés laboral y el desempeño docente. Metodológicamente, se aplicó un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. La población estaba compuesta por 360 docentes, para la selección de la muestra fue no probabilística determinada por la técnica de accesibilidad lo cual dio un total de 67 docentes de secundaria. El instrumento utilizado fue la escala de diagnóstico de estrés laboral MBI-GS, que cuenta con validez de contenido y confiabilidad en relación con el desempeño laboral. Por último, se aplicó una encuesta elaborada por el

investigador. Las dimensiones utilizadas para medir el estrés laboral fueron las siguientes: desgaste emocional, despersonalización y eficacia profesional.

En cuanto al desempeño laboral, se analizaron la dimensión de la preparación docente, la participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad y, por último, el desarrollo de la profesionalidad y de la identidad. Los resultados obtenidos con respecto al estrés fueron: un 58,21% presenta un alto nivel de desgaste emocional, un 55,22% presenta un alto nivel de despersonalización y un 65,67% presenta un bajo nivel de eficacia profesional. Por otro lado, el desempeño laboral presentó un bajo nivel de preparación para el aprendizaje de los estudiantes, 47,76%, y un bajo nivel de participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, con el 46,27%. Este estudio evidencia la carencia de nivel de preparación y de gestión escolar, que impacta en el desempeño docente en un 49,25%. A mayor estrés laboral, menor desempeño docente (Zavala, 2021).

La opinión de los docentes es que experimentan estrés provocado por los padres de los estudiantes, debido a las expectativas que estos tienen respecto a los docentes. La actitud errónea de los padres incrementa la presencia del estrés docente. Otra opinión es que los padres responsabilizan al profesor del fracaso de sus hijos e interfieren en su labor. De acuerdo con la categoría de estudiante, los docentes expresan estrés, lo cual se debe a las horas de interacción docente-alumno. Y esto es la fuente más probable de estrés para satisfacer la necesidad de pertenencia: el estrés experimentado por los docentes, relacionado con el comportamiento y la disciplina de los estudiantes, se asocia negativamente con la eficiencia docente. Los participantes mencionaron que sienten estrés debido a su profesión docente. Ellos aluden a la pérdida gradual del estatus social, la dignidad, el bajo nivel de ingresos, el papeleo innecesario, el trabajo como docente de guardia, los cambios constantes en las prácticas, los seminarios ineficientes y la falta de oportunidades laborales (Zavala, 2021).

Peche y Vásquez (2021) determinaron el nivel de estrés laboral en el contexto remoto de docentes de educación básica regular de Chiclayo, en su investigación “estrés laboral en contexto remoto en docentes de educación básica regular, Chiclayo”. La metodología empleada fue cuantitativa, no experimental, de corte transversal y de diseño descriptivo. Se contó con una población de 56 docentes, para la cual se utilizó una muestra censal de 50 docentes que abarca los niveles inicial, primario y secundario. El instrumento utilizado fue la escala de estrés laboral. Las dimensiones del estrés laboral con las que se trabajó fueron las siguientes: desgaste emocional, insatisfacción con la retribución recibida, insatisfacción con el ejercicio profesional y falta de motivación para el desempeño.

En relación con los resultados sobre el estrés en los maestros de educación básica, predomina el nivel medio de estrés laboral con un 48%, donde los docentes perciben que las recompensas obtenidas, ya sean de tipo económico o social, no compensan el esfuerzo que ellos realizan para desarrollar sus actividades. El factor predominante es el demérito profesional. En cuanto al género, el estrés laboral se presenta en el femenino al 50%, lo que se sitúa en un nivel medio. En suma, la dimensión de desgaste emocional, con un 55,9%, se considera un factor importante en el desarrollo del estrés laboral en comparación con el género masculino. En relación con la dimensión de la insatisfacción en el ejercicio profesional, se observa un impacto en las mujeres (Peche y Vásquez, 2021).

Lindo (2022), con su tesis para obtener el grado de doctora en educación, la denominó “El estrés laboral, la educación virtual y el desempeño docente en instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2021” en Perú. Tuvo como objetivo determinar la incidencia del estrés laboral, la educación virtual y el desempeño docente en instituciones educativas de Lima Metropolitana en 2021, para lo cual aplicó una muestra de 101 docentes, obtenida mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con diseño no experimental, correlacional y de corte

transversal. El instrumento utilizado para medir el estrés laboral es una adaptación del inventario SISCO, compuesto por 20 ítems.

El instrumento utilizado para la segunda variable de la investigación, educación virtual, es una adaptación del cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales, reducido a 19 ítems. Los resultados obtenidos para la variable de estrés laboral fueron: el 15,8% presenta un nivel de estrés laboral bajo, el 52,5% presenta un nivel regular, el 27,7% refleja un nivel alto y 4,0% resultó con un nivel muy alto. Por otro lado, el 36,6% manifiesta un desempeño docente deficiente, el 21,8% un nivel regular, el 26,7% un nivel bueno y el 14,9% un nivel eficiente. Por otra parte, el 36,6% refleja un desempeño docente deficiente, el 21,8% un nivel regular, el 26,7% un nivel bueno y el 14,9% un nivel eficiente.

Urbina (2021) realizó una tesis para obtener el título de maestría llamada “Influencia del estrés en el desempeño de los docentes del IST Sise del distrito de San Miguel durante 2018”, en Perú. El propósito de la investigación fue determinar si el estrés influye en el desempeño laboral de los docentes del IST SISE del distrito de San Miguel, Lima. La investigación aplicó el método cuantitativo, no experimental, de tipo transversal, descriptivo, explicativo y causal. La población es de 136 docentes; se obtuvo una muestra no probabilística de tipo aleatorio estratificado para poblaciones finitas de 88 docentes. La obtención de datos se realizó mediante dos cuestionarios: uno sobre el estrés laboral y otro sobre el desempeño. Las dimensiones del estrés laboral fueron: estilo de vida, ambiente, síntomas, ocupación, relaciones interpersonales y personalidad.

Las dimensiones del desempeño laboral fueron: preparación de clases según el cronograma programado del curso, métodos y herramientas que se utilizarán para el aprendizaje de los estudiantes, y responsabilidad profesional del docente. Los docentes enmarcaron con un 77% la fase de resistencia relacionada con el estrés, lo que genera diversos síntomas físicos y psicológicos como: cefalea, dolor muscular, alteración de sueño

y digestiva, taquicardia e irritabilidad. Así mismo, los niveles de estrés influyen significativamente en los niveles de desempeño docente, en particular con sobrecarga de trabajo, diversidad de tareas, dinámica laboral, clima organizacional, aspectos personales y familiares. Estos elementos, con un mal manejo, van a exceder la expresión del estrés, de la cual se identificaron fases de alarma, resistencia y agotamiento (Urbina, 2021).

Párraga-Párraga y Escobar-Delgado (2020) en Ecuador llevaron a cabo un artículo de investigación titulado “Estrés laboral en docentes de educación básica por el cambio de modalidad de estudio presencial a virtual”. La metodología aplicada fue cuantitativa correlacional, mediante la aplicación del cuestionario de problemas psicosomáticos de Hock y de la escala de satisfacción laboral de Warr. La muestra fue de 20 docentes. En el cual se concluyó que diversos factores desencadenaron malestar, en particular en la salud mental de los docentes de educación básica. El 90% de los docentes presentan algún nivel de estrés que se encasilla en el rango de estrés leve a moderado.

Las profesoras mujeres son más propensas a padecer estrés laboral en niveles elevados asociados a variables como estar casadas o tener hijos. La satisfacción laboral tiene una estrecha relación con el estrés laboral, los datos demostraron que el estar insatisfecho laboralmente es un indicador del padecimiento de estrés laboral en docentes en donde se hace inferencia a que tiene que ver con el incumplimiento de los pagos económicos mensuales, la mala organización a causa del cambio de modalidad virtual o presencial, como se vio en la pandemia por Covid-19.

Fraile-García (2021), por medio de su investigación doctoral “Estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, *burnout* y *engagement* en profesorado de educación física de la enseñanza pública”, la cual tuvo como finalidad analizar el síndrome de *burnout* y *engagement* del profesorado de educación física que desarrolla sus funciones en centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Se integró a dicha investigación una metodología mixta, descriptiva, correlacional, predictiva, ex post facto. La muestra cuantitativa fue constituida de 225 docentes y la parte cualitativa fue integrada por 12 docentes. El instrumento fue creado por dicho autor, el cual denominó Escala de Percepción de Estrés Laboral del Profesorado de EF (EPEL-PEF); el cual está compuesto por 31 ítems y cinco dimensiones: administración educativa, sobrecarga laboral, condiciones laborales, alumnado y familia, además de clima de centro (Fraile-García, 2021).

Para la cuestión cualitativa se utilizó el instrumento de una entrevista semiestructurada con 12 cuestionamientos. Los resultados detallan que los principales desencadenantes de estrés están en función de la siguiente dimensión contexto aula: carga psicofísica (desgaste mental, físico y emocional), conductas disruptivas (disrupciones de los estudiantes durante la sesión), demanda ambiental (condicionales del medio impartiendo docencia), riesgos de accidentes, diversidad del alumnado. Los valores altos de estrés laboral están asociados a valores altos de frustración, *burnout* e intención de abandono de la profesión, y a valores bajos de *engagement* (Fraile-García, 2021).

Fuchs y Vásquez (2024) llevaron a cabo una investigación titulada “El desempeño docente y el estrés laboral en los profesores del nivel secundaria de la institución educativa emblemática Faustino Maldonado–2019”. El objetivo general fue determinar la relación entre el desempeño docente y el estrés laboral en los docentes del nivel de secundaria. La metodología aplicada fue mixta, cualitativa, no experimental, descriptiva y correlacional. Con una población de 80 profesores de nivel secundario, la muestra consistió en 30 profesores seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado. Las técnicas utilizadas son la observación y el análisis de contenido. Los instrumentos utilizados fueron el test y el reporte anual de monitoreo. Las dimensiones utilizadas para el desempeño

laboral fueron las siguientes: preparación para el aprendizaje de los estudiantes y enseñanza para los aprendizajes.

Por último, otra de las variables de gran interés son las estrategias que tienen los docentes para la autorregulación o el afrontamiento del estrés.

Investigación de Gencer (2021), *“Teachers' Opinions on Their Professional Stress: A Qualitative Study”* examinó las opiniones de los docentes sobre las causas, consecuencias y estrategias de afrontamiento del estrés que experimentan en la profesión. Metodológicamente, se aplicó un diseño cualitativo fenomenológico y se realizó un muestreo intencional que incluyó a 28 docentes. El instrumento utilizado para obtener las opiniones es una entrevista semiestructurada. Se aplicaron la fiabilidad lingüística y el estudio piloto previo. Las categorías utilizadas fueron causas, consecuencias y estrategias. Los hallazgos de la investigación con mayor recurrencia fueron el estrés profesional de los docentes, la concurrencia de los padres (f=27), en segunda instancia, la de los estudiantes (f=26) y, en tercer lugar, la profesión docente (f=25) como fuentes de estrés repetitivo.

La investigación titulada “Un modelo para la motivación del personal docente en instituciones de educación superior analizado desde la complejidad”, elaborada por Franco-López et al. (2024), abordó el constructo motivacional desde una perspectiva holística que reconoce su naturaleza multifacética en el contexto de la educación superior en Colombia. El objetivo de este estudio de método mixto fue desarrollar un modelo que permitiera una mejor comprensión de la motivación docente mediante la técnica Delphi y el método Lasso. Los hallazgos identificaron seis categorías y 27 subcategorías influyentes, destacando la relevancia de factores como las expectativas, el apoyo directivo, los estímulos económicos y la resiliencia, lo que permitió proponer un abordaje integral que combine aspectos intrínsecos, extrínsecos y organizacionales para favorecer la motivación docente y, por ende, su rendimiento laboral (Gencer, 2021).

Por su parte, el estudio “Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior”. Una revisión sistemática de Castellanos-Alvarenga (2024) se centró en analizar la relación entre la capacidad de gestionar las emociones y el estrés derivado del uso de las TIC en el profesorado universitario. A partir de una revisión sistemática de 20 artículos, la investigación tuvo como objetivo principal analizar dicha interacción. Los resultados concluyeron que una regulación emocional eficiente actúa como un inhibidor clave del tecnoestrés, generado principalmente por factores como la sobrecarga tecnológica y la inseguridad, lo que subraya la necesidad de incluir estrategias de gestión emocional en las capacitaciones digitales docentes.

En el contexto peruano, la investigación Satisfacción laboral y compromiso organizacional en docentes de la Amazonía peruana Araoz y Ramos (2021), examinó la vinculación entre el bienestar laboral y el vínculo psicológico de los docentes con sus instituciones en una región con particularidades socioeconómicas. Este estudio cuantitativo y correlacional buscó establecer la relación entre ambas variables en docentes de educación básica regular. Los hallazgos revelaron que un 42,1% de los docentes presentaba un nivel regular de satisfacción laboral y un 35,1% un compromiso organizacional igualmente regular, hallándose una correlación directa y significativa entre ambas, lo que evidencia la importancia de mejorar las condiciones laborales para fortalecer el compromiso.

Finalmente, el estudio “Aspectos influyentes en la motivación docente para trabajar con estudiantes con discapacidades” Quiroz-Leal et al. (2022), profundizó en los factores que dinamizan o limitan la motivación del profesorado que atiende a estudiantes con discapacidad en aulas inclusivas de Nicaragua y Colombia. Mediante un diseño cualitativo basado en la teoría fundamentada, el objetivo fue investigar las variables que influyen en dicha motivación. Los resultados identificaron como dinamizadores clave el apoyo

institucional, el apoyo familiar y la capacitación específica, mientras que el desgaste psicológico y la falta de recursos impactan negativamente, lo que destaca la necesidad de políticas que fortalezcan el apoyo y la formación docente para sostener la educación inclusiva.

II. 3. 2 Nacional

En el análisis de las 20 investigaciones revisadas se observa que la producción académica se concentra en el campo de las Ciencias Sociales y la Educación, con aportes complementarios desde la psicología educativa, la educación ambiental y la gestión organizacional. La mayoría de los estudios se realizaron en México, donde destacan contextos como el Estado de México, Veracruz, Guanajuato, Tabasco, Ciudad de México, San Luis Potosí, Sonora, Nuevo León y Baja California, además de un caso con participación internacional en España y Chipre. Las poblaciones de análisis incluyen principalmente a docentes de educación básica y media superior, así como a estudiantes normalistas y familias de alumnos de primaria, lo que refleja la diversidad de actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En lo metodológico, predomina el uso de muestras no probabilísticas (conveniencia, intencionales o por accesibilidad), aunque también se identificaron estudios documentales y diseños estratificados, con tamaños muestrales que van desde pequeños grupos focalizados hasta más de 400 participantes.

Al sistematizar los hallazgos, se identifican tendencias temáticas recurrentes en torno a la formación y el desempeño docente, la inclusión educativa, la convivencia escolar, el estrés y la salud mental del profesorado, así como al desarrollo de competencias digitales y socioemocionales. Estas líneas de trabajo reflejan una preocupación por las condiciones laborales y formativas del magisterio, así como por la atención a la diversidad en los espacios educativos.

Sin embargo, también se observan vacíos importantes: por un lado, la limitada presencia de estudios comparativos entre diferentes estados del país y, por otro, la escasa incorporación de metodologías cualitativas que permitan conocer las realidades de los entornos educativos. Asimismo, las colaboraciones internacionales aparecen de manera marginal, lo que abre la oportunidad de fortalecer redes de investigación en educación con mayor alcance. En este sentido, el análisis de la matriz no sólo permite describir las investigaciones existentes, sino también señalar retos y preguntas pendientes que podrían guiar futuros trabajos académicos en el campo educativo.

Para esto, investigaciones como la de Hernández et al. (2022), titulada “Estrés laboral en docentes de inglés de educación superior” en Durango. Han identificado qué situaciones son las que les generan estrés laboral a los profesores de enseñanza del inglés de Instituciones de Educación Superior en Durango. El estudio se llevó a cabo bajo un paradigma cualitativo. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista y el cuestionario. Los participantes del estudio fueron ocho docentes de educación superior. La primera familia de códigos se denominó actitudes, y sus categorías fueron: actitudes de los alumnos, actitudes de los docentes, frente al interés y, por último, frente al afrontamiento.

La principal característica que se rescata en las respuestas de los informantes es la actitud de los docentes frente al estrés, las manifestaciones de interés y el afrontamiento del estrés. La segunda familia de códigos es la de trastornos físicos y mentales y sus códigos correspondientes son malestar mental, malestar físico y conflictos emocionales. La tercera familia: procesos de enseñanza-aprendizaje: trabajo de clase, proceso de enseñanza y de aprendizaje. La cuarta familia, denominada gestión docente, y sus respectivas categorías: carga laboral docente, trabajo administrativo, relación laboral y situaciones externas.

Nájera y Macías (2020), en su investigación “Perfil descriptivo del estrés laboral docente y su relación con cuatro variables sociodemográficas y dos situacionales” tuvieron los siguientes objetivos: 1) Identificar los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento que se presentan en mayor o menor medida entre los profesores de educación primaria. 2) Establecer el nivel de estrés laboral docente en los profesores de educación primaria. 3) Determinar la relación que existe entre el estrés laboral docente y cuatro variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel máximo de estudios y antigüedad laboral) de los profesores de educación primaria; y 4) Determinar la relación que existe entre el estrés laboral docente y dos variables situacionales (grado que atiende y número de alumnos que atiende) de los profesores de educación primaria en el estado de Durango.

En relación a la metodología aplicada, fue cuantitativo, correlacional, transversal y no experimental. Se trabajó con una muestra de 111 docentes; para ello se utilizó el instrumento Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral docente; dicho instrumento estaba conformado por 55 ítems, los cuales se categorizan en las siguientes dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Como resultado, los docentes encuestados manifiestan tener un nivel moderado de estrés laboral y que, entre las demandas del entorno valoradas con mayor frecuencia como estresantes, se encuentran: el trabajo administrativo, la sobrecarga, la acumulación de trabajo y el poco o nulo avance de los niños (Nájera & Macías, 2020).

Desde el ámbito del entorno escolar, el estudio “Convivencia familiar de niños de primaria, en Temoaya Estado de México y su influencia en conductas violentas a los profesores” realizado por Huerta (2024), abordó un factor externo crítico que impacta la labor docente. Utilizando una metodología etnográfica para la paz, la investigación tuvo como objetivo identificar las conductas familiares que influyen en el comportamiento violento de los alumnos hacia los docentes. Los resultados concluyeron que los niños

reproducen las conductas violentas vividas en el hogar y que la falta de comunicación y supervisión adulta, agravada por la violencia estructural como la pobreza, genera respuestas agresivas. Se resalta la necesidad de construir una cultura de paz que involucre a la escuela y las familias.

Hernández et al. (2020) publicaron un artículo titulado “Satisfacción laboral en docentes del sistema público en México: factores estresantes que afectan la salud laboral”. En la ciudad de Mexicali, Baja California, tuvo como objetivo analizar la satisfacción laboral de los docentes de educación básica del sistema público en México y los factores estresantes que afectan su desempeño. Metodológicamente, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo, con una muestra de 415 docentes. El instrumento aplicado fue el Burnout de Profesores Revisado (CBPR).

Con respecto a los resultados de dicha investigación, se denota la presencia de estrés derivado de la insatisfacción laboral, preocupaciones profesionales, falta de reconocimiento profesional y estrés del rol, los cuales indican que son factores de riesgo y que en un futuro pueden presentar mayores niveles de estrés, además de desarrollar malestar en ellos. Además, se encontró una afectación significativa en el docente derivada de la presencia del rol, junto con las preocupaciones profesionales. Estas dimensiones afectan a los docentes, produciendo estrés y por consiguiente insatisfacción laboral (Hernández et al., 2020).

García-Hernández et al. (2021) en su artículo científico “*Organizational Factors that Affect Job Satisfaction and Job Performance in Basic Education Teachers*” realizado en Baja California, México. Como objetivo, se plantearon evaluar los estresores organizacionales y la satisfacción laboral con base en las categorías de preocupaciones profesionales, falta de reconocimiento profesional y estrés de rol en docentes de educación del sistema público en México. La metodología fue una investigación cuantitativa, de

enfoque no experimental y descriptivo, con una muestra de 415 profesores de educación básica. Para la variable desempeño laboral; el Cuestionario Revisado de *Burnout Teacher* (CBPR).

Como se puede observar en los resultados obtenidos, la insatisfacción laboral está determinada por los estresores relacionados con el trabajo, los cuales fueron evaluados a través de las categorías falta de reconocimiento profesional, preocupaciones profesionales y estrés de rol entre los profesionales de la educación. En conclusión, este tipo de estresores conduce a un deterioro del bienestar personal y de la calidad de vida (García-Hernández et al., 2021).

Es evidente que los docentes experimentan insatisfacción laboral cuando las exigencias y los cambios en su trabajo superan su capacidad para hacerles frente. También hay que mencionar que estos son desencadenantes de problemas de salud mental, que pueden volverse graves y conducir a enfermedades. Por lo tanto, ellos conducen a una baja productividad, lo cual se refleja en el bajo desempeño de los docentes en sus tareas dentro de la organización educativa (García-Hernández et al., 2021).

Martínez (2019) publicó un artículo científico titulado “La evaluación del desempeño docente en educación primaria” en Tlaxcala. El objetivo general de esta investigación es explorar y describir la opinión de los docentes de educación primaria acerca de la evaluación del desempeño. El enfoque del estudio es de tipo mixto pues se aplicó un cuestionario y escala de Likert. La población de las tres zonas son 180 docentes. La muestra no probabilística estuvo conformada por 40 docentes en tres partes del estado de Tlaxcala. El instrumento constó de validez de expertos además se llevó a cabo un pilotaje con 10 docentes, con la confiabilidad de Cronbach 0.8.

Los docentes de mayor edad presentan resistencia a la evaluación, contraria a los docentes jóvenes, ya que ellos tienen más disposición. Los docentes que trabajan en zonas rurales muestran rechazo a la evaluación en comparación con los docentes que laboran en zonas urbanas. Ellos a pesar de tener experiencia previa en la evaluación docente, manifiestan su inconformidad, baja disposición y actitud. La mayoría de los docentes encuestados rechazan la evaluación del desempeño, creen que es injusta y no les beneficia; por el contrario les perjudica en su situación laboral. El docente percibe emociones negativas al referirse a la evaluación del desempeño, miedo, tensión, nerviosismo lo que afecta el resultado de dicha evaluación (Martínez, 2019).

La investigación titulada “Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica: el caso de México” investigador Vázquez-Rodríguez y Serrano (2024) analizó desde una perspectiva crítica los marcos normativos (MGEC y MEEGE) que rigen la evaluación del profesorado en México. Este estudio documental tuvo como objetivo examinar los dominios, competencias e indicadores establecidos en las reformas educativas de 2013 y 2019. Los hallazgos revelaron similitudes estructurales entre ambos marcos, pero también discrepancias fundamentales en la concepción de la docencia y una falta de claridad teórica y de evidencias de validez reportadas, lo que subraya la necesidad de alinear los criterios de evaluación con la realidad educativa y adoptar un enfoque más sistemático en su diseño.

En una dimensión organizacional, la investigación “El impacto del empoderamiento en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el burnout en docentes de México” de Treviño y López (2022) exploró cómo las condiciones institucionales influyen en el bienestar docente. Mediante un modelo de ecuaciones estructurales, el estudio buscó determinar el impacto del empoderamiento estructural y psicológico sobre variables clave del desempeño profesional. Los hallazgos demostraron un impacto positivo y significativo del empoderamiento en la satisfacción laboral y, a través de este, en el compromiso

organizacional, lo que evidencia que dotar de autonomía y recursos al profesorado es una estrategia efectiva para fortalecer su vínculo con la institución.

Complementando lo anterior, el estudio “Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México”, de Torres (2020), se centró en el bienestar psicológico del profesorado, un factor crucial para un desempeño efectivo. Este trabajo cuantitativo y transversal tuvo como objetivo analizar la relación entre habilidades como la conciencia emocional, la regulación emocional, el optimismo y el síndrome de desgaste profesional. Los resultados mostraron correlaciones negativas significativas entre estas habilidades intrapersonales y las dimensiones del *burnout*, encontrando además diferencias significativas por género, edad y nivel educativo, lo que sugiere la urgencia de desarrollar programas de formación docente en inteligencia emocional.

Finalmente, el estudio elaborado por Vázquez et al. (2024) “Disposición del profesorado de educación básica hacia la inclusión: el caso de docentes estudiantes de maestría en México”, evaluó la preparación del profesorado para uno de los mayores retos contemporáneos. Esta investigación cuantitativa y descriptiva buscó identificar la disposición hacia la inclusión de un grupo de docentes en formación de posgrado. Los hallazgos indicaron una disposición general favorable; sin embargo, se identificó una percepción de carencias significativas en la formación específica y el apoyo institucional necesario para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva, señalaron la imperante necesidad de fortalecer estos aspectos en los programas de desarrollo profesional docente.

II. 3. 3 Local

Es importante señalar que existen pocas investigaciones locales que documenten de manera sistemática la experiencia de los docentes en Culiacán, lo que dificulta obtener

una visión más completa de la realidad educativa en el municipio. Aunque el estudio de Moreno et al. (2022) aporta evidencias relevantes sobre el uso de herramientas digitales y las prácticas docentes en tiempos de confinamiento, la limitada producción académica en este contexto específico genera vacíos de conocimiento respecto a las desigualdades tecnológicas, las diferencias entre zonas urbanas y rurales del estado, así como el impacto en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el trabajo resulta valioso no solo por lo que muestra, sino también porque abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación que profundicen en la situación docente en Sinaloa.

Moreno et al. (2022) en Sinaloa llevó a cabo un documento científico titulado “El desempeño profesional de los docentes en el servicio de educación primaria durante el confinamiento por covid-19. Caso Culiacán Sinaloa tuvo como objetivo valorar el desempeño de los docentes de educación primaria de primero a sexto grado del municipio de Culiacán, en el estado de Sinaloa, durante los tiempos de confinamiento a causa de la COVID-19. Metodológicamente se llevó a cabo el paradigma cuantitativo, transversal, alcance descriptivo y comparativo. Docentes de educación primaria de primero a sexto grado. De 412 docentes fue la muestra la cual fue no probabilístico. La escala tuvo las siguientes dimensiones: habilidad para usar herramientas para la docencia, uso de herramientas para la docencia, retroalimentación, conocimientos y saberes disciplinares, valoración de la profesión docente, conocimientos pedagógicos y colaboración con los padres de familia.

Las herramientas con las que trabajaban los docentes fueron el libro de texto (90,05 %), seguido de WhatsApp, Telegram u otra mensajería instantánea (89,81 %), material de consulta (89,08 %), computadora o laptop (83,98 %), internet en casa (83,50 %), el aparato celular para contactar a los padres y alumnos (82,77 %), y, por último, el correo electrónico (76,21 %). Por otro lado, los docentes reportan proporcionar retroalimentación a sus

alumnos siempre o casi siempre (91,55 %), con ligera diferencia a nivel nacional (89,93 %). Respecto a los componentes del desempeño docente se obtienen medias ligeramente más altas que a nivel nacional. Los resultados se valoran como positivos. En el contexto, la mayoría son mujeres con alto grado de compromiso, jóvenes y egresadas de educación normal, lo que da cuenta de un perfil con rasgos y habilidades docentes pertinentes en estos momentos.

II. 3. 4 Análisis del estado del arte

A continuación, se presenta un análisis de los documentos científicos encontrados e integrados en este apartado. A nivel internacional se localizaron investigaciones que tenían las siguientes palabras claves: estrés y desempeño laboral. Todas estas investigaciones estaban ubicadas en el campo de la educación por dichos autores (Fuchs y Vasquez, 2024; Ballon, 2022; Caballero, 2022; Lindo, 2022; Zavala, 2021; Santillán, 2021 y Urbina, 2021). Así mismo, solo con la palabra clave estrés laboral se localizó a Peche y Vasquez (2021) y Gencer (2021) ambas situadas en el contexto educativo. Párraga-Párraga y Escobar-Delgado (2022) y Fraile-García (2021) investigaron el estrés y relacionaron esta palabra con otras variables, como la satisfacción laboral, el burnout y el engagement. Metodológicamente, el apartado cuantitativo (6) tuvo un predominio posterior el cualitativo (3) y en tercero en el orden mixto (2). La población de estudio estuvo compuesta por docentes (11).

A nivel nacional se localizaron en Durango, Baja California y Tlaxcala estudios que van encaminados al estrés o desempeño (Hernández et al., 2022; Nájera y Macías, 2020; García et al., 2020; García-Hernández et al., 2021 y Martínez, 2019). El enfoque recurrente es cuantitativo (3), mixto (1) y cualitativo (1). En lo local se encontró un estudio de Moreno et al. (2022) que incluye la palabra clave "desempeño laboral", de Moreno et al. (2022), en el contexto de la educación básica. Con una postura metodológica cuantitativa (1).

Las lagunas de estos estudios son que predominan la identificación del estrés y el desempeño, pero no la comprensión de ello en el contexto educativo en México. El autor que se retoma como base para esta investigación es Gencer (2021) y Caballero (2022) de EUA ellos retoman metodológicamente el enfoque cualitativo, fenomenológico y con muestreo intencional. Además de trabajar con percepciones, examina causas, consecuencias y estrategias de afrontamiento. Las categorías para estrés laboral que se utilizaran en la construcción del guión de entrevista son a partir de los hallazgos de Gencer (2021) son categorías relacionadas con los padres, estudiantes, profesión docente, gestión escolar, condiciones físicas y colegas. Para el desempeño laboral, se retoma a Moreno et al. (2022) con las dimensiones de habilidades y conocimientos docentes, herramientas, retroalimentación y colaboración con los padres.

Capítulo III. Método

En este capítulo se discuten los aspectos relacionados con la propuesta metodológica, compuestos por los siguientes elementos: enfoque, método, técnica, escenario, población y muestra, y propuesta de análisis.

III. 1 Enfoque

En el contexto educativo, las/os educadoras/es especiales enfrentan desafíos y necesidades que pueden afectar el bienestar emocional y su desempeño laboral. La naturaleza del puesto conlleva múltiples demandas. Entre ellos, la interacción con padres, docentes y directivos que puede generar estrés en el entorno educativo. Para entender desde otro enfoque el estrés, se requiere escuchar las percepciones a detalle de las/os educadoras/es especiales de qué situaciones les generan estrés y comprender cómo influye en el desempeño laboral. Es por ello de suma importancia adoptar un enfoque cualitativo en esta investigación.

La investigación cualitativa ofrece un panorama desde el interior, lo que permite evidenciar las realidades del entorno educativo desde la concepción de las/os educadoras/es de manera más humanística (Freire & Ruiz, 2015). De acuerdo con Zermeño (2015) y Lapeña (2012), se explica que el enfoque cualitativo tiene el propósito de conocer las percepciones de las/os educadoras/es especiales en relación al estrés que vivencian en su función diaria en los espacios educativos.

Por lo tanto, el método cualitativo permite visibilizar un panorama realista desde la voz de las percepciones de las/os educadoras/es ya que permite dar una realidad “global de una situación” (Paitán et al., 2014, p. 78) en sus escenarios habituales que permita

explorar el estrés y el desempeño laboral de las/os educadoras/es especiales de educación básica, desde otra postura metodológica.

III. 2 Método: fenomenológico

La función de las/os educadoras/es especiales es un actor clave para asegurar el proceso de enseñanza de las y los niños que enfrentan alguna BAP. Sin embargo, en sus espacios educativos ellos vivencian nuevos retos y desafíos que generan exigencias, tensiones y sobrecargas que no son reconocidos ni mostrados en el ámbito científico. Dichos excesos y requerimientos pueden vulnerar el bienestar de las/os educadoras/es especiales y tener consecuencias en el desempeño laboral.

Así pues, esta problemática requiere ser comprendida desde otra perspectiva que permita desplegar otros panoramas que los números no visibilizan. Esto puede darse a conocer a partir del método fenomenológico, es decir, desde las experiencias vividas con las/os educadoras/es especiales en sus entornos educativo, el cual permite desarrollar nuevas realidades ante el estrés y el desempeño.

En otras palabras, de acuerdo con Sánchez (2020), “pretende esclarecer el sentido de la educación partiendo de la vivencia que tenemos de esta actividad” (p. 201). Esta corriente se centra en las/os educadoras/es especiales en su espacio educativo, lo que les permite expresar sus percepciones y mostrar las conexiones entre sus vidas cotidianas (Mora, 2025). Para Fuster (2019), esta corriente se enfoca en las percepciones personales sobre un evento desde el punto de vista de las/os educadoras/es especiales, lo que permite un análisis detallado de las experiencias vividas en el ámbito educativo.

Lo que permite una exploración profunda de las percepciones desde sus vivencias en el contexto educativo que tienen las/os educadoras/es sobre el desempeño laboral y el

estrés, lo que permite una comprensión integral en el estrés y el desempeño laboral en el entorno educativo.

III. 3 Participantes

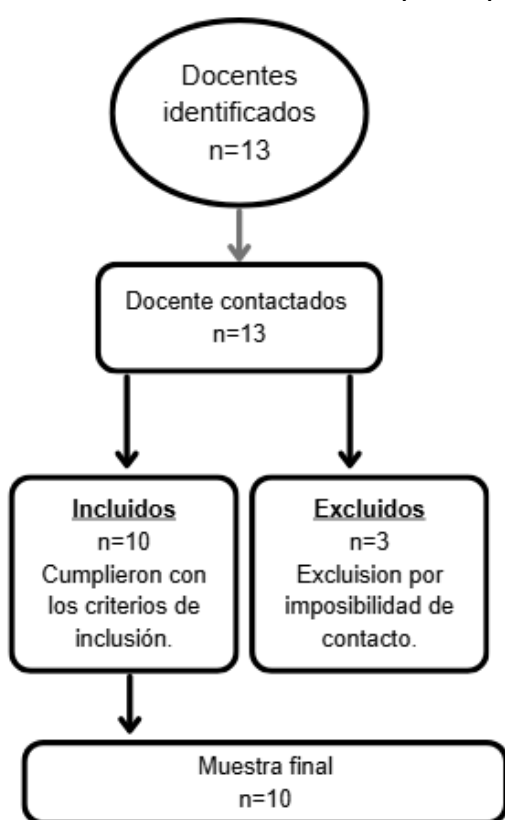
A través de la revisión documental del estado del arte, se ha analizado y determinado la necesidad de dirigir esta investigación a un grupo etario específico del área educativa: las/os educadoras/es especiales, debido a la escasez de información sobre el estrés y el desempeño laboral en ellos. Para dicha investigación participaron docentes que se desempeñan como maestros de apoyo en escuelas públicas de educación básica, mediante el servicio que proporciona la USAER.

Al definir a los participantes, se tomaron diversos criterios de inclusión y exclusión. En relación a los criterios de inclusión se tomaron los siguientes elementos: ser maestra o maestro de apoyo en el área de USAER, trabajar en escuelas públicas y autorizar el consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron: maestra o maestro que no tenga disponibilidad para ser entrevistados, grabados o contactados.

El muestreo correspondió a un muestreo censal, ya que se trabajó con la población de las/os educadoras/es especiales participantes en un programa de intervención educativa. El muestreo es considerado censal, ya que para Abanto (2018) considera “todos los miembros que conforman una población sean estudiados como si se tratase de una muestra, se sugiere identificar a este grupo como una muestra censal” (p. 2). Se identificaron inicialmente trece participantes como el universo de esta investigación, compuestos por nueve educadoras y cuatro educadores que se concentraban en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Sin embargo, para la muestra definitiva se procedió iniciar el contacto con la totalidad de las/os educadoras/es identificados, de los cuales tres docentes no fueron localizados ya que la línea telefónica era inexistente y no se logró otra forma de acercamiento derivado a la situación contextual de violencia que la ciudad experimentaba, lo que imposibilitó la comunicación de estos participantes. En consecuencia, la muestra final quedó conformada por 10 participantes, y fueron quienes se entrevistaron (Figura 2).

Figura 2.
Proceso de selección de los participantes



Nota. Elaboración propia relacionada a los contactos con los participantes

Para esta investigación esta muestra permite resaltar la profundidad de lo que se desea abordar con relación al objeto de estudio ya que la muestra no se enfoca en una representatividad. Las características generales de la muestra final de los participantes

quedo constituida con (8) educadoras del género femenino y con (2) educadores del género masculino (Tabla 3).

Tabla 3.
Características de los participantes

Participantes	Edad	Género	Grado académico	Años de experiencia
EE1	45	Masculino	Licenciatura	25
EE2	44	Femenino	Licenciatura	19
EE3	41	Femenino	Licenciatura	17
EE4	44	Femenino	Licenciatura	3
EE5	48	Femenino	Licenciatura	25
EE6	46	Femenino	Licenciatura	23
EE7	30	Femenino	Licenciatura	7
EE8	44	Femenino	Licenciatura	16
EE9	54	Masculino	Licenciatura	26
EE10	40	Femenino	Maestría	16

Nota. Elaboración propia a partir de datos sociodemográficos de los entrevistados

Así mismo, la Tabla 3 evidencia el rango de edad de los participantes que oscila desde los 30 hasta 54 años. El grado académico de las/os educadoras/es especiales: 9 de 10 participantes tienen el nivel académico de licenciatura. Su experiencia laboral oscila entre 3 y 26 años de experiencia en el campo educativo del área de la educación especial.

En resumen, el proceso metodológico aplicado en esta investigación quedó conformado desde un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico, los participantes fueron las/os educadoras/es especiales y se aplicó un muestreo censal para este proceso (Tabla 4).

Tabla 4.
Componentes del diseño metodológico

Enfoque	Método	Participantes	Muestreo
Cualitativo	Fenomenológico	Las/os educadoras/es especiales	Censal

III. 3. 1 Escenario y/o contexto

Para esta investigación, se definieron los siguientes criterios para establecer el escenario en el que se llevaría a cabo el estudio doctoral. En primer lugar, se definió la población que se pretende investigar: las/os educadoras/es especiales. En segundo lugar, se consideraron el tipo de institución y el grado escolar, ambos de instituciones públicas de educación primaria. Por último, se estableció que las/os educadoras/es especiales habían participado en un programa de intervención educativa durante los ciclos 2021-2022 y 2022-2023.

En consideración a los criterios descritos anteriormente, se determinó que en ese momento las escuelas primarias que participaban en un programa de intervención educativa eran 10. Estas primarias públicas se ubican en Culiacán, Sinaloa, México.

III. 3. 2 Aspectos éticos

Generar conocimiento científico relacionado con participantes humanos es de vital importancia que un comité de aprobación ética respalde dicha investigación, y que permita cerciorarse la seguridad de los participantes. Para Emanuel (2003) indica que es importante garantizar que las investigaciones con seres humanos se aseguren “los sujetos de investigación no sean sólo usados, sino tratados con respeto mientras contribuyen al bien social” (p. 84). Dicha investigación se apegó a los requerimientos para la obtención de la aprobación para llevar a cabo el proceso de investigación y dictaminó que se cumplen con los principios éticos y disposiciones normativas mexicanas que permiten ejecutar su disposición dicho documento tuvo un número de oficio VIEP/DGI/3722/2025.

La investigación respetó los siguientes principios: anonimato, en el cual se utilizaron seudónimos para las/os educadores/as especiales (EE) con número posterior que iban del 1 al 10 para identificarlos, autonomía, justicia, confidencialidad, beneficencia y no

maleficencia, lo cual se integró al momento de compartirles el consentimiento informado (Zerón, 2019).

III. 4 Técnicas de recolección de información

Para obtener los datos, es importante asegurar la técnica precisa que permita alcanzar los objetivos planteados. Para ello, la entrevista semiestructurada “genera una oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación acerca de sus mundos tal y como son descritos en sus propias palabras” (Tejero, 2021, p. 65). Este tipo de entrevista es retomada en esta investigación por poseer flexibilidad en el proceso de las preguntas; esto indica que “parten de un conjunto de preguntas previas, el entrevistado puede contestar de forma abierta, evitando así la elección de respuestas específicas” (Lopezosa, 2022, p. 1). Este tipo de técnica puede llegar a ser una riqueza de datos, si las preguntas son acertadas a lo que se desea investigar.

De acuerdo con Tejero (2021), “las preguntas del guion se han preparado por parte del entrevistador desde su experiencia personal tras haber realizado una revisión de la literatura” (p. 68). Desde este sentido, el guion de entrevista utilizado fue generado a partir de las siguientes categorías propuestas por Gencer (2021): profesión docente, estudiantes y padres de familia. Una vez identificadas las categorías, se generaron preguntas deductivas abiertas que les permitieran a los entrevistados expresar sus “pensamientos, sentimientos y experiencias sin interferencia del entrevistador o de respuestas preestablecidas” (Tejero, 2021, p. 70). Para identificar que las preguntas generadas cumplieran con los elementos imprescindibles para los objetivos, se pidió colaboración a profesionales expertos en el área para evaluar el guion.

Para la valoración del guion se acudió a tres expertos del tema; todos ellos contaban con grado académico de doctor, y cumplieron con la función de evaluar la pertinencia de la

guía de preguntas e integrar las observaciones de mejora en ella (Anexo 3). Una vez atendidas las observaciones de los expertos, se realizó un pilotaje con cuatro educadoras especiales que trabajan en áreas de educación básica primaria en escuelas públicas de Culiacán, Sinaloa, México. Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y virtual según lo permitiera el contexto, debido a la situación de inseguridad y violencia en ese momento; su duración era de 60 a 80 min por entrevista.

Los elementos sociodemográficos de las educadoras especiales fueron los siguientes: todas eran del género femenino; a nivel profesional, tres de ellas contaban con licenciatura y una con maestría; la experiencia en el ámbito laboral oscilaba entre ocho y dieciocho años. Esto, con la finalidad de modificar, añadir o eliminar alguna pregunta para obtener la información requerida; tras el pilotaje, “se introducen las mejoras y se prepara la versión definitiva” (Tejero, 2021, p.74). Esto permitió pasar a la etapa de entrevistas de la muestra que se considera para la investigación.

Las obtenciones de datos de las entrevistas se llevaron a cabo bajo dos modalidades: virtual y presencial, esto derivado de la violencia existente al momento de ir a recabar los datos en la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Ante esto, solo cuatro entrevistas se llevaron a cabo en modalidad presencial y seis en modalidad virtual. Para ambas modalidades se coordinaron el día y la hora para la realización de las entrevistas virtuales, en las que se trabajó a través de la plataforma Zoom. Las cuales se grabaron en audio con una duración de 60 a 90 min aproximadamente.

Durante las mismas solo se presentaban el participante y la investigadora principal. Se les pedía previamente un espacio cómodo; algunos trabajaron desde sus centros educativos y otros desde sus hogares. Las entrevistas se desarrollaron todas en un solo encuentro, no hubo repetición de entrevistas. De estos 10 educadoras/es especiales con

los que se trabajó no hubo ninguno que abandonara el estudio, así como no se brindó ningún tipo de remuneración económica por las entrevistas realizadas.

III. 5 Procedimiento de recolección de datos

Por medio del departamento de USAER, se identificaron las escuelas seleccionadas para la implementación de un programa de intervención educativa en los ciclos 2021-2022 y 2022-2023. Posterior a ello, se dio a conocer cuántas escuelas han participado en ella y, por último, el total de educadoras/es especiales implicados.

De los 13 educadoras/es especiales, se obtuvieron los números de teléfono de todos. Sin embargo, al contactarlos, solo 10 conservaban el mismo número y tres estaban desactivados. Posterior se realizó el contacto con cada una y cada uno de las y los educadoras/es especiales, conforme a una lista organizada que se creó, a la cual se integraban notas sobre la evolución y la asignación del día de la entrevista.

El medio por el cual se concretó la cita fue por llamada telefónica o por la aplicación de mensajería WhatsApp, donde se asignaban el lugar, la hora y modalidad (virtual o presencial). Cuando se asignaba la entrevista presencial se trabaja en los espacios educativos de base de las/os educadoras/es especiales. Sin embargo, derivada a la situación de violencia que se presenta en la ciudad, las entrevistas se cancelaban. Frente a este escenario se buscó otra forma de resolver el trabajo de investigación.

Desde la perspectiva de Saldanha et al. (2026) demostraba que la entrevista virtual era “capaz de sostener la apertura al fenómeno, favoreciendo el desvelamiento de significados y manteniendo la profundidad interpretativa, ampliando el alcance geográfico y la viabilidad logística incluso en contextos no restringidos a situaciones de pandemia.” (p. 35). Desde esta perspectiva, se tomó la decisión de trabajar bajo entrevistas virtuales por

medio de la plataforma Zoom. De esta entrevistas cinco fueron presenciales y cinco fueron virtuales.

En cada entrevista se solicitó el consentimiento informado y la autorización para la grabación de audio (Anexo 2), en los que se les comunicaba que la información era confidencial con fines de investigación y que se respetaría su anonimato. Se les comunicaba las/os educadores/as especiales que existía la posibilidad de realizar un segundo encuentro en caso de requerir profundizar en algún tema ya abordado. Por último, se les informó que podían solicitar la transcripción de su entrevista con la finalidad de que ellos pudieran aclarar, modificar o quitar algún fragmento del discurso de su entrevista.

III. 6 Procedimiento analítico

Para llevar a cabo el análisis de datos, se requiere conocer elementos importantes como la preparación del material, la sistematización de los datos, la codificación y la elaboración de categorías. Esto permitirá aportar claridad al proceso realizado en relación con las categorías y subcategorías resultantes. Desde la perspectiva de Álvarez-Gayou (2005), existen diversas etapas a seguir en el proceso de análisis cualitativo, tales como obtener, capturar, transcribir, ordenar, codificar e integrar la información. En suma, a lo anterior, se utilizaron recursos tecnológicos que sirvieron de apoyo en el proceso de investigación descrito en los siguientes pasos.

III. 6. 1 Preparación de materiales

Para llevar a cabo el análisis cualitativo, se tomó como referencia las diversas fases de Álvarez-Gayou (2005) en primera instancia se obtuvo la información por medio de la realización exclusivamente de las entrevistas a las/os participantes asignados. Para el proceso de captura de información se utilizó el recurso tecnológico de una grabadora de voz digital.

Posteriormente, se organizó el material audiovisual de acuerdo con la temporalidad de su aplicación en cada una de dichas entrevistas. En lo que respecta a la fase de transcripción, Bassi (2015) menciona: “La transcripción se asume no como una representación de lo hablado, sino como un proceso de construcción de datos a partir de una grabación” (p. 42). Para ello, se utilizó una herramienta denominada oTranscribe. El apoyo de estas herramientas “hace que este trabajo sea mucho más fácil, pero, a pesar de este valioso apoyo, la transcripción todavía requiere mucho tiempo y esfuerzo” (Rädiker & Kuckartz, 2020, p. 53).

Este recurso tecnológico fusiona diversos elementos como lo es un reproductor de sonido, un procesador de texto y una serie de atajos de teclado que permite ser un apoyo para el proceso de transcripción que tiene la facilidad de hacer reproducciones y pausas en los audios de cada una de las entrevistas, y sea mejor el proceso de transcripción (Contreras, 2020).

Para este proceso de la transcripción al documento digital, se siguieron diferentes pautas de Jefferson (Bassi, 2015) las cuales consiste en la utilización de diversos símbolos que permitan entender diferentes elementos que se vivencian en la entrevista presencial integradas y transcritas de manera clara resaltando elementos como: la intervención del entrevistador así como la del o la entrevistada, comentarios particulares que se vivenciaron en la entrevista, interrupciones de la intervención, fragmentos incomprensible, intervenciones simultáneas entre otros.

III. 6. 2 Sistematización de la información

Fernández (2006) informa que una de las características de la “investigación cualitativa es que se trabaja principalmente con palabras y no con números, y que las palabras ocupan más espacio que los números” (p. 1). Los documentos digitales derivados

de cada entrevista generan una gran cantidad de información, como lo denotan Rubin y Rubin (1995) y Valles (2007), quienes proporcionan un estimado de que por cada hora hay una cantidad de 10,000 palabras a ser analizadas por entrevista. Lo cual implica una cantidad exponencial de palabras, frases o párrafos por analizar.

Lo que hace urgente la necesidad de utilizar un programa que agilice el proceso de sistematización de dicha información. Ante ello se acude al programa ATLAS.ti en su versión 9 dentro de las ventajas es que “tiene que ver con la posibilidad de gestionar un gran volumen de información de una forma más fácil que con los sistemas tradicionales de análisis” (Muñoz, 2017, p. 4), así como almacenar, segmentar, codificar, recuperación de fragmentos, elaboración de notas y resultados del análisis. Lo que permite generar un recurso visual mediante la relación entre categorías, es importante resaltar que esto “implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías” (Álvarez-Gayou, 2005, p. 5).

Es decir, el analista tendrá que desarrollar la habilidad de sistematizar y gestionar las palabras de cada corpus de texto para aprovechar el potencial de dicha herramienta tecnológica.

III. 6. 3 Codificación y elaboración de categorías

Una vez que la información está transcrita y ordenada, es importante darle sentido. Para ello, el uso del programa ATLAS.ti y sus funcionalidades son recursos que permiten optimizar el trabajo e iniciar el siguiente proceso de codificación. Para generar dicho proceso, se ordenó el corpus de textos, que se integró al programa para iniciar la codificación.

Dicho proceso, en palabras de Schettini y Cortazzo (2015), señala que la codificación implica “un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos” (p. 37). Para Álvarez-Gayou (2005), los códigos son etiquetas que “permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación” (p. 4). Con el objetivo de simplificar y dar sentido al corpus de texto (Patton, 2002).

Para iniciar la codificación del texto, se siguió la postura de Miles y Huberman (1994), que propone varios métodos para la creación de códigos. En esta investigación se partió de códigos previos o deductivos. Así pues, se construyó una lista inicial de códigos (Anexos 4 y 5); esta lista se “elabora antes del trabajo de campo y proviene del marco conceptual” (p. 9). Esto permitió generar una codificación para dar respuesta a los objetivos planteados desde las categorías de análisis en relación con autores como Gencer (2021), profesión docente, estudiantes y padres.

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las/os educadores/as especiales en el ámbito de la educación básica. El nivel académico de nueve de los participantes era licenciatura y solo un docente realizó estudios de maestría. La antigüedad en la función docente en el entorno educativo es de un promedio de 17 años y 7 meses.

El propósito principal fue analizar las percepciones sobre el estrés y el desempeño laboral. Para iniciar el análisis, se llevó a cabo un proceso de codificación mixta. Este proceso inicialmente se trabajó mediante categorías deductivas; posteriormente, se creó un diccionario de categorías previamente elaboradas (Anexos 4 y 5), el cual se retoma de diversas investigaciones científicas revisadas (Hurtado et al., 2025; Ega-Romero y Galindo-Abradelo, 2022; Hernández et al., 2022; Fraile-García, 2021; Gencer, 2021; Larraín y León, 2020; González, 2020).

Para el análisis de los datos, se trabajó con categorías inductivas derivadas de las entrevistas. Con la finalidad de tener claridad sobre la forma de codificar, se elaboró un libro de códigos, tanto deductivos como inductivos (Anexo 6), en el que se conceptualiza y se ejemplifica cada uno de ellos. Para el desarrollo de este apartado, se consideran fundamentales los objetivos planteados en el capítulo I.

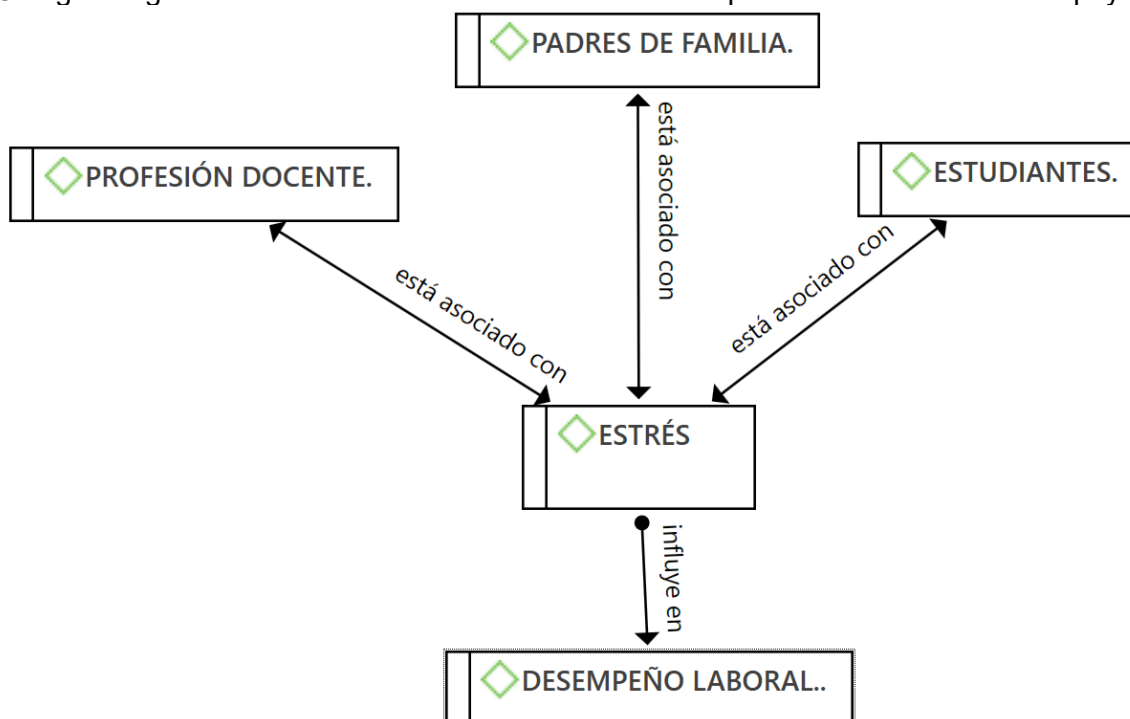
IV. 1 Percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto al estrés y las implicaciones en su desempeño

La profesión docente conlleva demandas que generan tensión; estas exigencias se piensan, se viven y se sienten de formas distintas según el entorno educativo. Ante ello, se planteó como objetivo general: analizar las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa.

Los estresores principales señalados con mayor intensidad se relacionan con situaciones vinculadas a la profesión docente, a los padres de familia y a los estudiantes. Ellos perciben el estrés de formas diversas; dependerá del estresor, de la cercanía y del apoyo de los actores educativos, lo que permite que esa sensación de tensión física y emocional disminuya o se intensifique (Figura 3).

Figura 3.

Categorías generales de estrés e influencia en el desempeño en los maestros de apoyo



Nota. Figura construida con base en el programa Atlas.Ti

De esta forma, el discurso de los maestros de apoyo evidencia que experimentan estrés ante hallazgos relacionados con la profesión docente, con los estudiantes y con los padres de familia. Las opiniones de los docentes sobre la profesión docente fueron las siguientes:

El pago insuficiente por ejercer la profesión docente es uno de los principales desencadenantes de tensión. Develan que el crecimiento profesional en su entorno

educativo es de dos formas una vertical y otra horizontal. La forma horizontal permite mejorar el recurso económico de su profesión; sin embargo hay obstáculos en el proceso que generan diversas tensiones en ellos y la segunda hacer cambio de jerarquía, *“Yo siento que, a veces, en la superación personal de uno como maestro, quisiera que hubiera más oportunidades y no esperarse tanto tiempo para superarte en cuestiones económicas en los concursos de participación de promoción tanto horizontales como verticales” (EE1).*

Este estresor evidencia la necesidad de avanzar en su carrera profesional, lo cual le permita retribuir económicamente su esfuerzo. Sin embargo, esto exige a las/os educadoras/es especiales tiempo, esfuerzo y dinero para lograrlo; no obstante, el tiempo y los fondos económicos destinados a esas convocatorias no son suficientes para que se dé el crecimiento, por lo que tienen que esperar otra convocatoria para participar en ella *“duré 4 años haciendo el examen para el proceso de promoción vertical y a pesar de que quede en muy buen lugar, pues no había recursos” (EE9).* Ahora, este proceso puede aumentar el estrés, ya que esta profesión consume tiempo fuera de su jornada laboral.

Además de su trabajo cotidiano, la necesidad de crecimiento profesional implica nuevas exigencias y desafíos para lograr esas compensaciones, como la formación continua, la experiencia y los resultados en la evaluación de sus conocimientos. Sin contemplar los esfuerzos que realizan, además de su profesión docente, en su cotidianidad, relacionados con sus planeaciones y ajustes curriculares fuera del horario laboral, la comunicación con padres fuera de los horarios estipulados, la sobrecarga de trabajo, el cumplimiento de actividades que no corresponden a su función y la falta de recursos. Es un alto compromiso; no se reconoce el trabajo que realizan; no se visibiliza, lo que desvaloriza su función docente y genera tensión en ellos.

A la profesión docente se suma el trabajo administrativo, que comprende todas las tareas no pedagógicas que un docente debe realizar para el correcto funcionamiento de la institución educativa y del proceso de enseñanza aprendizaje (Hernández et al., 2022). En este sentido la participante EE2 expresa que:

“Lo administrativo, yo siento que este año aumentó. A veces me piden mucho más trabajo, lo que requiere que mande fotos de las actividades que menciono y que tuve con el niño y me preguntan: ¿tienes foto? no, pues no o ¿o escribiste lo que hizo cada niño?, pero a veces nada más describo cuando es negativo o cuando es un avance muy significativo. Pero no describo de manera detallada de lo que aconteció la actividad y me piden que escriba todo lo que sucedió ¿porque sucedió? ¿Cómo sucedió? y se me complica por el tiempo” (EE2)

En suma, la participante 7 comparte que otro de los estresores está relacionado con: *“El papeleo, porque es algo que, por decisión, llevo y hago en casa, porque el tiempo es limitado” (EE7)*. La participante EE3 pone de manifiesto que las adecuaciones realizadas a las planeaciones se gestionan fuera de tiempo: *“En lo que respecta a las adecuaciones, el tiempo que le dedico para que quede estructurado; siempre que es domingo, toda la tarde estoy trabajando con esa parte”(EE3)*. El tiempo asignado a su función docente no les permite gestionar los trabajos administrativos y pedagógicos básicos necesarios para desempeñarla. Lo que conlleva tener que sobrecargar o hacer un esfuerzo extra en su función, lo que desvía el eje central pedagógico y genera un sobreesfuerzo para continuar con su labor sin ser reconocido económicamente.

La profesión docente solo se incentiva y se remunera económicamente por la carga de trabajo realizada dentro del tiempo establecido. Sin embargo, la carga laboral no solo se concentra en el centro educativo; las educadoras/es especiales generan una extensión

invisible del trabajo, tanto pedagógico como administrativo, fuera del horario laboral. Esta extensión no se reconoce ni se visibiliza, lo que genera estrés, ya que sus horas de esparcimiento se destinan a la continuación del proceso pedagógico y administrativo, que no es valorado ni reconocido por el sistema educativo. Lo que crea una intensificación del trabajo y de tensión por la prolongación de estas situaciones en su ámbito laboral habitual.

Otra de las categorías principales son los padres de familia, estos actores importantes son parte fundamental para el éxito educativo del estudiantado, pero para el docente algunos de ellos son percibidos como un estresor; esto se debe a la falta de compromiso con las obligaciones que deben asumir. En relación con esta categoría, se reconoce que existe una constante sensación de tensión, derivada del llamado que se les hace desde el inicio y durante el ciclo escolar a los padres de familia.

Con la finalidad de recabar la información necesaria para elaborar el informe psicopedagógico que permita realizar intervenciones educativas que beneficien el proceso de enseñanza de las y los niños. Sin embargo, en la realidad, los maestros de apoyo evidencian: que los padres de familia muestran un proceso de desinterés en el proceso formativo: “a medida que el niño va creciendo, es *menor la respuesta del padre*”(EE1); “*a veces la familia da poco o nulo apoyo*”(EE2); “*la escuela para ellos no es importante*”(EE3), “*estar insistiendo es cansado porque no lo valoran*” (EE4), “*el padre de familia siempre está ocupado*” (EE5), “*ellos tienen otros objetivos*”(EE6), “*a veces no se cuenta con mamá o papá*” (EE7). Esta tensión constante física y mental que el padre manifiesta les genera.

Desde esta postura la Ley General de Educación (Cámara de diputados, 2019) en el artículo 129 informa que el padre, madre o tutor del estudiante tiene obligaciones que se deben cumplir como el tener una participación activa en el proceso educativo de sus hijas/os, velar siempre por su bienestar, colaboración con la institución en actividades que

se lleven a cabo en la escuela, cuidar su desarrollo, acudir a los llamados de las autoridades educativas así como acudir al encuentro solicitado por las autoridades escolares relacionadas con la revisión del progreso, desempeño y conducta de sus hijos.

Desde la postura de Caballero (2022) establece que el maestro percibe que su desempeño es negativo cuando está estresado. Esta situación con los padres genera una tensión constante en el ciclo porque en la realidad debería haber una integración bidireccional donde tengan un constante intercambio de información y colaboración en el proceso pedagógico de las y los niños.

Desde este punto, la percepción de los maestros, la incapacidad del padre para corresponsabilizarse de las obligaciones estipuladas en el marco jurídico les genera tensión. De esta forma, *“Cuando a veces la familia no se involucra” (EE4)* y *“La falta de compromiso con los padres de familia” (EE9)*, *“Los niños a veces llegan cansados, sin desayunar, desmotivados inclusive llegan sin materiales. Me han tocado niños que llegan sin mochila; el papá dice que se tiene que ir por la mochila, porque la dejó en otras casas” (EE6)*.

Estos docentes perciben que no hay consecuencias si el padre no cumple con la función establecida por el marco jurídico. Sin embargo, dentro del marco normativo estipulan que los padres de familia que no asuman sus obligaciones, las autoridades educativas podrán dar aviso a las instancias encargadas de la protección de los derechos de las y los niños (Cámara de diputados, 2019).

En la práctica, este proceso se omite y este derecho no se hace valer. Esto incide en el desempeño laboral docente. Desde esta percepción, los maestros comparten *“Si los niños trabajaran en las tareas, ya cuando vienen a la escuela podríamos ver algo nuevo. Si no nos siguen apoyando, seguimos en lo mismo; no podemos avanzar” (EE3)*, *“La falta de*

poder lograr buenos avances, si veo que esta es barrera y no me permite avanzar con el niño, influye en lo académico” (EE6). Así mismo la educadora expresa que:

“Yo digo que sí es un impacto fuerte, porque hay muchísimas de nuestras actividades que si no tenemos el apoyo de los papás, no lo podemos sacar, y sobre todo el simple hecho de que manden al niño a la escuela, desde ahí impacta muchísimo. Ya, dejando de lado que sí lo ayuda con las tareas y lo apoya en casa, con el simple hecho de mandármelo a la escuela, desde ahí impacta muchísimo” (EE7).

El estresor del padre de familia pone de manifiesto el desamparo en la relación docente padre de familia, lo que obstaculiza el proceso integral de las y los niños en su progreso y desempeño laboral. Desde la postura de Zavala (2021) un precursor de la tensión esta provocado por los padres, una actitud por parte del padre de familia incrementa la presencia del estrés.

En suma con lo anterior, contar con estudiantes que esten en proceso de una impresión diagnóstica les genera estrés:

“A mí, por ejemplo, estas situaciones de estos niños que vienen a buscarme porque son agredidos me generan tensión; hay un acuerdo porque ya hay una agresión física y no queremos que pase más allá; este niño es el que pensamos que tiene TEA” (EE6).

Este proceso de incertidumbre en el reconocimiento de la BAP que el estudiante presenta, genera tensión respecto de cómo orientar la intervención educativa para lograr los objetivos planteados.

El estrés laboral se vive y experimenta de diferentes maneras físicas, psicológicas y emocionales, tal como lo expresan *“Principalmente el dolor de cabeza” (EE1)*, y *“La verdad me frustra; hubo un tiempo que dije: no voy a hacer nada, voy a dejarlo administrativo un tiempo” (EE2)*. *“Pero es un trabajo que tengo que hacer igual; se me juntó y la directora me dijo: no es incomprensible, pero tengo que hacerlo, ya que se vuelve mucho trabajo. Pero sí me frustra, me cansa” (EE3)* *“Físicamente, con gastritis, colitis; a veces me duele la cabeza y tengo nerviosismo” (EE4)*. Así mismo, la educadora 5 comparte que tiene afectaciones:

“De manera física se me va el sueño; cuando estoy muy tensa, el ojo me tiembla. Yo ya sé que eso significa que ando cansada, estresada, preocupada. Además, tengo un problema de piel llamado hidrosis cutánea. Cuando estoy estresada, el problema se me presenta en las manos. Además, me duele la espalda o me da insomnio; es lo que más pasa” (EE5).

Desde la perspectiva internacional Urbina (2021) reconocieron que la fase de resistencia relacionada al estrés provoca síntomas físicos y psicológicos importantes en la función docente. Los maestros reaccionan a las situaciones generadoras de estrés de diversas maneras, según la eventualidad o la cotidianidad del estímulo y los recursos que tienen para afrontarlo. Estos maestros de apoyo asocian esto con una presión continua para responder a la demanda de orden institucional, administrativa y pedagógica, lo que desencadena una afectación de su bienestar físico y mental.

Los participantes evidencian en el discurso que el estrés que viven tiene un impacto negativo en el desempeño laboral de su función *“los niños no avanzan” (EE3)*, *“me ha generado mucho estrés porque el niño está en quinto grado y no ha adquirido la*

lectoescritura” (EE6), “obviamente no estoy obteniendo los resultados que yo quiero” (EE7), “van quedando alumnos que no tienen avances por la falta de apoyo de los papás” (EE10).

La profesión docente es una categoría que genera tensión periódica sin embargo la carga de trabajo extra, planificaciones, insuficiencia de presupuesto económico, crecimiento laboral logran afrontarlo de diversas formas encontrando otras formas para obtener sustento económico, dando más tiempo a su jornada laboral y dar recurso económico para contemplar el material de trabajo. La categoría de padres de familia constituye un estresor continuo que genera tensión y malestar en la profesión docente.

Porque esto viabiliza un proceso que no cuenta con estrategias eficientes para afrontarlo adecuadamente y que no involucra al padre de familia en el proceso educativo. La conexión con el padre es fundamental para el desarrollo y el avance de la función docente. Estos estresores tienen implicaciones en la función docente, ya que se evidencia un proceso educativo lento, derivado de la limitación del padre por sus obligaciones.

IV. 2 Situaciones generadoras de estrés de las/os educadoras/es especiales

Con base a los resultados principales, se retomaron las categorías de mayor frecuencia, relacionadas con los actores educativos del ámbito de la educación básica: los padres de familia, profesión docente y los estudiantes. En relación con ello se planteó el objetivo específico de conocer las percepciones de las/os educadoras/es especiales que laboran en primarias públicas de Culiacán, Sinaloa, acerca de las situaciones que les generan estrés.

Desde esta perspectiva se identificaron las siguientes circunstancias que generan estrés en los maestros de apoyo del área de educación básica. En cada una de ellas, se

identificaron subcategorías asociadas a los estresores principales de su profesión docente, que se describen a continuación.

IV. 2. 1 Padres de familia

La percepción de las/os educadoras/es especiales que se encuentran en los centros educativos de la USAER señalan, que los padres de familia son los principales responsables del estrés en la profesión docente. Ya que ellos son una parte importante del desarrollo o del retroceso del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, son un elemento clave para el desarrollo integral que garantice una educación de calidad.

La integración limitada de los padres de familia deteriora la calidad de la educación inclusiva desde la perspectiva de los maestros de apoyo, ya que perciben que en *“es muy importante el apoyo de los padres de familia” (EE1)*. Sin embargo a veces el apoyo de estos actores educativos es *“poco o nulo apoyo” (EE2)*, esto se observan en que *“los niños no van, faltan mucho casi siempre lo que yo atiendo” (EE3)*, lo que genera *“cansancio porque no lo valoran” (EE4)* el trabajo planificado que los maestros de apoyo plantean previamente.

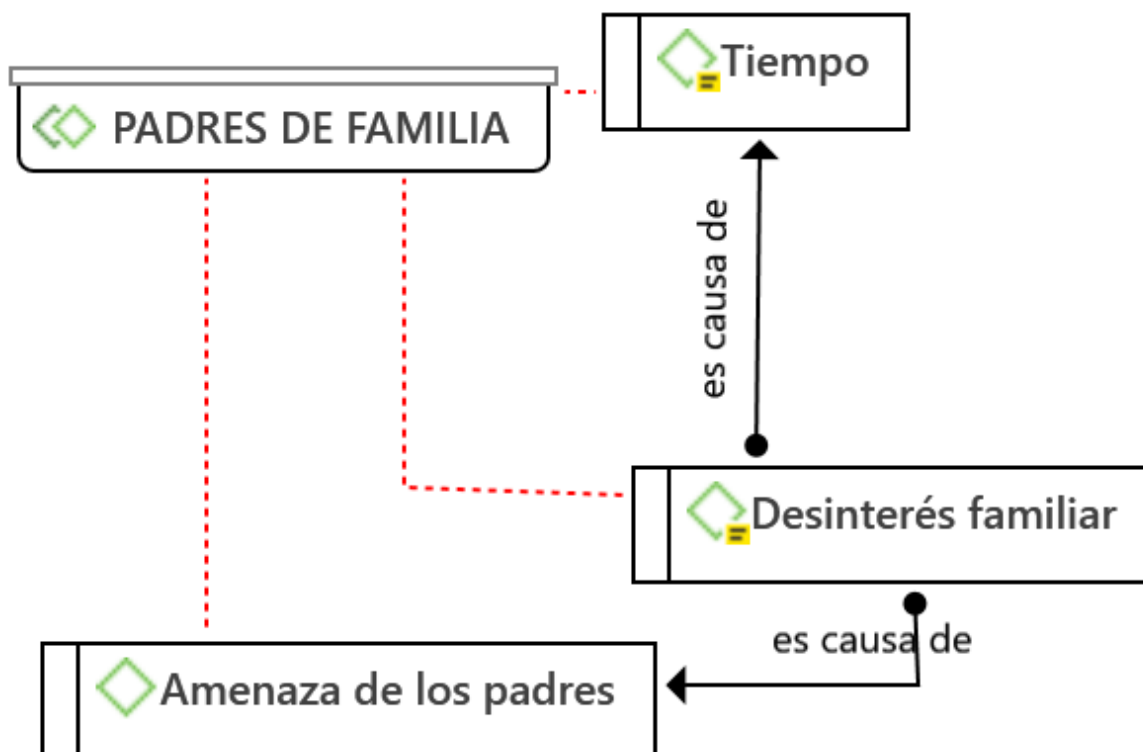
Estos les generan diversas emociones como irritabilidad, tristeza, impotencia y desesperación *“porque los niños pueden dar muchos avances pero si no está el padre con ellos los niños no avanzan” (EE5)* derivado a que *“el padre de familia siempre está ocupado” (EE6)* y a veces *“no se cuenta con el apoyo de mamá y papá” (EE7)* de diferentes formas *“ni en actividades de convivencia con sus hijos” (EE8)*, este espacio de aprendizaje *“lo toman como guardería solo porque trabajan y no tienen donde dejarlo” (EE2)*.

Dicho de otra manera, la interacción con los padres de familia evidencia dificultades de colaboración e incomprensión para trabajar de manera integral lo que crea tensión en los maestros de apoyo ya que esto genera un retroceso en el desarrollo de sus funciones.

A partir de esta categoría, se identificaron las siguientes subcategorías: desinterés familiar, tiempo y amenaza de los padres las cuales son vinculadas al estrés (Figura 4).

Figura 4.

Mapa temático de las situaciones generadoras de estrés en las/os educadoras/es especiales respecto a la categoría padres de familia



Nota: figura construida con base en el programa ATLAS.ti9

En cuanto a la subcategoría del desinterés familiar, de acuerdo con Hurtado et al. (2025), se mencionan diversas acciones que los padres adoptan ante el desinterés por la educación de sus hijos, como la falta de apoyo en las tareas escolares, la ausencia en las reuniones con los docentes, la falta de seguimiento del proceso académico y la escasa comunicación con la institución educativa. En el discurso de las/os educadoras/es especiales perciben lo siguiente: “el padre de familia no trae a los alumnos de manera regular a la escuela” (EE1), “La familia a veces nos da poco o nulo apoyo con ellos” (EE2). La educadora EE3 nos comparte desde su percepción que:

“No hay apoyo en tareas ni materiales, los niños que estamos atendiendo son un 90% niños que no están siendo apoyados por las familias. Los papás que no ayudan, sienten que para ellos la escuela no es algo importante, no le dan la importancia a sus hijos” (EE3)

De igual manera “Es muy mínima la cantidad de madres de familia que hacen presencia en la escuela y que siguen las sugerencias que uno le proporciona” (EE1), “Los niños no van, faltan mucho” (EE4) “cuando se citan 20 por ejemplo solo van 4” (EE5), “el padre de familia siempre está ocupado” “me siento a veces impotente de no poder jalar a ese padre de familia” (EE6), “es muy cansado cuando estás lidiando con padres de familia que no dan el apoyo pero no puedes ni exigirles porque se sienten intimidado o se siente acosado” (EE7), “a veces no se cuenta con el apoyo de mamá y papá”(EE9) y “su obligación como padres no los ejercen o no quieren reconocer” (EE10).

Desde esta perspectiva, se observa que el desinterés familiar se manifiesta en la ausencia de las y los niños en su clase, en una participación baja o nula en las actividades y reuniones de padres de familia, así como en las citas convocadas por la institución. El incumplimiento de los materiales solicitados evidencia la falta de corresponsabilidad del padre o de la madre en la participación activa en la educación de sus hijos. Esto demuestra la falta de apoyo por parte del padre de familia en la educación de sus hijos, lo que impide garantizar un proceso educativo eficaz y el resultado del docente se reconozca.

Para mitigar este estresor relacionado con los padres de familia, las/los educadoras/es especiales buscan trabajar con diferentes estrategias que les permitan generar una respuesta activa por parte de los padres, como talleres para padres, apoyo en alfabetización, actividades de convivencia, recomendaciones externas con especialistas, actividades en cuadernillos, además de utilizar distintas formas de comunicación, como

recados, aplicaciones de mensajería y visitas domiciliarias para poder generar un proceso de interacción y conexión con ellos. No obstante, reciben una respuesta insuficiente o nula por parte de los padres de familia.

Esto genera desilusión ante las diversas estrategias aplicadas por estos docentes, quienes prefieren dejar de lado al padre de familia y trabajar de manera desarticulada en el sistema educativo, con la finalidad de disminuir la tensión ante la falta de corresponsabilidad y evitar que se vean afectados psicológicamente al experimentar cambios emocionales, como tristeza, impotencia, enojo y decepción.

Este desinterés de los padres, según las/os educadoras/es especiales, está vinculado al tiempo. Para Larraín y León (2020), aluden que la escasez de tiempo y las diferencias en los horarios disponibles, limitan la relación entre padres y educadores. Los padres tienen disponibilidad fuera del horario escolar, pero los profesores no cuentan con ese espacio para trabajar con ellos. Para la educadora 2 expresa que:

“los papás de primer grado, los maestros quieren explicar cómo ayudarlos, como apoyarlos, a veces no hay los tiempos no se prestan porque el papá no asiste. A veces los papas no podían conectarse y venían unos aquí conmigo y otros en línea y algunos otros no podían”(EE2).

Las participantes expresaban que “los dos papás trabajan, la economía no da” (EE3) y “a veces los tiempos no se prestan porque el papa no asiste” (EE4). La informante 5 también coincide:

“el padre de familia siempre está ocupado, a lo mejor no tarde llegar o tu papito hoy no le dieron permiso va a ser para la próxima... yo trato de decirles si hay un chance

de hacer un cambio, pedir permiso o de perdida no le quitamos tiempo pueden llegar temprano” (EE5)

El tiempo, desde la percepción de estos docentes, es otro desencadenante de estrés, pues se convierte en una limitación para interactuar con el proceso formativo del estudiantado: los padres postergan su corresponsabilidad en la participación de sus hijos en el proceso educativo. Lo que genera tensión porque *“a veces no hay esa flexibilidad, por más que yo les intentó acomodar sus tiempos y que ellas me digan no que siempre no” (EE6)* y *“es difícil lidiar porque siempre meten pretextos” (EE9)*.

Ellos rompen los acuerdos pactados para intervenir oportunamente ante el estudiantado que enfrenta alguna BAP. Desde su perspectiva, esto está relacionado con los horarios de trabajo de los padres, el horario escolar y la insuficiente responsabilidad de los padres de familia respecto del proceso educativo.

Los docentes intentan abordar ese estresor y buscan otras formas de enfrentar la situación, que terminan en acuerdos distintos de los que los padres no logran sostener en la práctica.

“De repente, me dicen que sí, vamos haciéndolo, o me llaman maestra para que me ayude a canalizar; yo, con mucho gusto. Hay mucha flexibilidad aquí con todos los maestros, pero lo que me desespera es que los padres no cumplen con ese acuerdo” (EE6).

En ese intento por encontrar una opción para trabajar junto con los padres, los docentes realizan diversas gestiones extraordinarias en su ámbito de trabajo, con tal de cumplir con el informe psicopedagógico requerido. Han asistido a domicilios particulares para realizar entrevistas fuera de su jornada laboral y han llevado material para trabajar con

sus estudiantes en los días en que se ausentan. Diversos intentos fallidos de concertar una entrevista con los padres han derivado en amenazas por insistir.

Ellos buscan solucionar esta desconexión y las obligaciones del padre para concretar una entrevista que le permita cumplir con su función dentro de los plazos estipulados y de la forma solicitada por su institución. Estas situaciones generadoras de tensión en el maestro de apoyo son constantes durante el ciclo escolar.

Sin embargo, al implementar estos tipos de estrategias, se han expuesto a diversas amenazas. *“no les ande hablando porque después le van a meter demanda” (EE6), “me encuentro un mensaje donde la señora me estaba amenazando”(EE8), “una vez nos sacaron a machetazos” (EE8), “te corren o se arriesga uno y empiezan a decir hasta que se va a morir” (EE9).* Esto pone en tensión y en riesgo a las/os educadoras/es especiales; están expuestos a este tipo de intimidación, amenazas e intentos de agresión física.

Lo cual evidencia una dificultad de comunicación por parte de los padres para cumplir con sus obligaciones, además de percibir una dificultad indudable en la forma en que se comunican, se resuelven y se asumen las obligaciones del padre de familia. Esto pone de manifiesto que la figura docente está en riesgo; esto genera tensión y limita el trabajo colaborativo.

Es decir, los padres de familia son los principales responsables de limitar el acceso del estudiante e implicarse como una de las figuras que potencian una BAP en su propio hijo, lo que impide al docente observar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de su estudiantado y constituye uno de los principales estresores para el docente, donde coincide con estudios internacionales

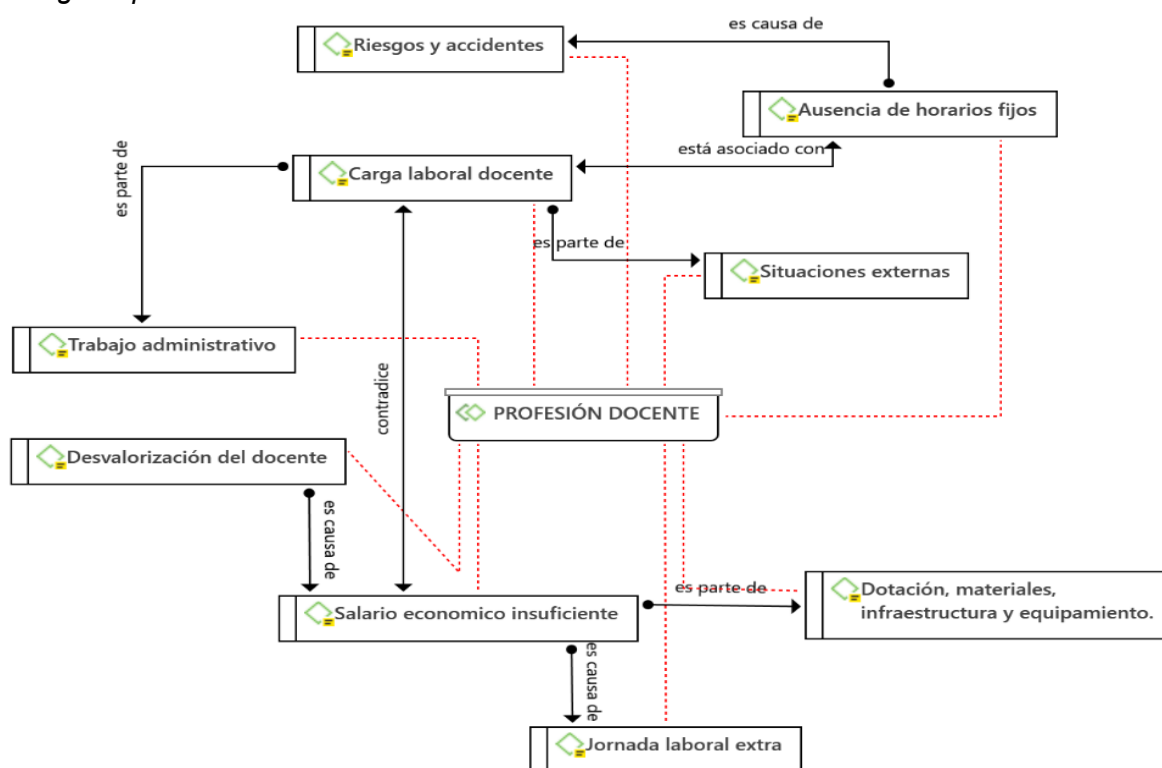
Los hallazgos de Zavala (2021) y Gencer (2021) a nivel internacional coinciden que los padres son estresores principales en la función docente. El padre es el principal estresor que limita el desempeño de las/os educadoras/es especiales con las y los niños que requieren apoyo especializado para enfrentar la BAP y mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje.

IV. 2. 2 Profesión docente

Las/os educadoras/es especiales son un elemento clave para el estudiantado que enfrenta alguna BAP en el sistema educativo. Sin embargo, desde la perspectiva de Gencer (2021), la profesión docente experimenta una pérdida gradual de estatus social y dignidad, de ingresos bajos, de papeleo innecesario y de cambios importantes en la práctica.

Figura 5.

Situaciones generadoras de estrés en las/os educadoras/es especiales respecto a la categoría profesión docente



Nota: figura construida con base en el programa ATLAS.ti9

Ante ello, las percepciones de las/os educadoras/es indican que, como subcategorías generadoras de estrés, están relacionadas con la carga laboral docente, el trabajo administrativo, la ausencia de horarios fijos, los riesgos y accidentes, las situaciones externas, la desvalorización del docente, el salario económico insuficiente, las jornadas laborales extra y la dotación, los materiales, la infraestructura y el equipamiento (Figura 5).

IV. 2. 2. 1 Carga laboral

Las/os educadoras/es especiales tienen definidas sus funciones en el puesto de trabajo. Que van desde ser un *EE1 “asesor o un orientador para maestro de aula regular”* *EE2 “apoyo al maestro regular”* *EE3 “identificar las barreras para el aprendizaje de los niños de la escuela”* *“asesorías a padres y asesorías a maestros”* *“apoyo también a las maestras en los ajustes o en las adecuaciones de los niños con alguna condición”* *EE5 “planeamos como el maestro regular”* *EE6 “atendemos a los alumnos con alguna barrera”*. Sin embargo, en la práctica, las ocupaciones que realiza van más allá de sus actividades de puesto que ejercen. Ellos señalan que hay otras actividades que no forman parte de su función que son asumidas en la habitualidad del trabajo docente.

“como los psicólogos, apoyo a un grupo en un bailable a todo lo que se necesita” *(EE3) “a veces me piden que atienda casos que no tengo en la estadística”* *(EE4) “Hay veces que tenemos que hacer la ferias, las ferias de aprendizaje, las ferias de matemáticas, ciencia”* *(EE5), “Apoyamos en las festividades que se realizan”* *(EE8) “cuando falta algún maestro por situación personal, tratamos de apoyarlos en dar clases”* *(EE6), “electricista, albañil o incluso intendente, ya que como maestros de apoyo tenemos que tener la disposición y las ganas de apoyar en ciertas áreas, aun cuando no nos corresponde”* *(EE9).*

Hernández et al. (2022) especifican que la carga laboral es la actividad que realizan los profesores durante su jornada laboral. Desde la voz de las/os educadoras/es, se describe que su puesto tiene una carga laboral no visibilizada y que esta trasciende las funciones establecidas por la institución. Este estresor deja claro que la carga del puesto va más allá de las funciones determinadas a nivel institucional y se traduce en el tiempo que pueden dedicar a sus funciones, lo que genera tensión por las actividades que se asumen con naturalidad e incorporan como parte normal de pertenecer a un colectivo. Al

asumir estas responsabilidades en horario laboral, dejan de priorizar las funciones propias de su puesto.

IV. 2. 2. 2 Carga administrativa

Aunado a esas actividades extra a la función docente, el trabajo administrativo se convierte en otro estresor para ellos. Este trabajo administrativo, aunque no está directamente relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye un elemento que permite al sistema educativo documentar y organizar su labor. Las percepciones de estos agentes detallan lo siguiente:

“Yo casi no hago mi trabajo administrativo aquí (aula), pero en casa sí tengo muchísimo trabajo, porque todo casi me lo llevo” (EE2), “Es mucho trabajo en cuestión de los portafolios, sí, la verdad que sí, es mucho escribir, es muchas veces que se repiten las mismas cosas en las diferentes papelería que dan” (EE5), “la planeación a mí me lleva mucho tiempo” (EE8), “Sí, es cansado y es un poco desgastante porque nos ponen límites para entregarlo” “Llegó aquí el lunes y se me hecho a perder la planeación” (EE9).

Esto les puede ocasionar tensión y conflicto debido a la cantidad de documentos, la repetición de información, el llenado de la bitácora, la integración de fotos, la planeación y la elaboración del material. *“el papeleo administrativo si me causa conflicto”(EE2), “tenemos mucho trabajo administrativo y ahora tenemos que registrar todo lo que está sucediendo del contexto y cada mes complementarlo en una bitácora, aparte subir fotos del trabajo o las actividades” (EE3), “el expediente lleva muchos documentos y que se repita mucha información” (EE4) “yo me llevaba los expedientes, yo no tenía una vida” (EE5) y “Planeamos y hacemos material en casa para qué nada más atendamos a los niños en la escuela” “todo tiene que quedar registrado”(EE6).*

Esto indica que la carga administrativa constituye un estresor que supone un desafío para la función de las/os educadoras/es especiales, ya que implica un desvío de tiempo y energía de las funciones pedagógicas concretas. Desde esta postura los educadores/as señalan

“a mí se me complica muchísimo porque siento que ese tiempo se lo estoy quitando a los niño, yo siento que al menos el trabajo administrativo, si bien es importante registrar lo que trabaja, también es importante aplicar una estrategia sin tener que yo estar explicando lo que así punto por punto” (EE2).

En esta misma línea *“Quieren la atención al 100 de los niños, pero también quieren lo administrativo al mismo tiempo” (EE4) “A mí se me hace hasta pérdida de tiempo tener un informe que nadie ve, me iría por práctico y por lo más básico para que sea como más rápido y darle prioridad precisamente a la orientación” (EE7) “Hemos llegado a acuerdos de papeleo y formatos que nos hacen más fácil todo esto, pero no deja de ser tedioso porque uno dice este tiempo lo puedo usar con los niños”(EE8).*

Para Nájera y Macías (2020) a nivel nacional encontraron que el trabajo administrativo es un precursor de estrés en los docentes. Estos actores educativos resaltan que la actividad administrativa se percibe como poco eficiente y que este tipo de funciones reduce el tiempo disponible para gestionar el trabajo pedagógico del estudiantado, lo que genera tensión.

IV. 2. 2. 3 Salario insuficiente

El pago por la función docente es percibido por estos actores como un salario insuficiente, incapaz de cubrir las necesidades básicas de la familia, del hogar y del

transporte personal. Esto pone en tensión a estos actores, que buscan otras formas de sostenerse económicamente. Desde este panorama, perciben lo siguiente.

“para una persona que recién ingresa, realmente se me hace poco, la verdad, más cuando eres una persona responsable de una familia, se volvería un poco complicado” (EE1), “Con el dinero mío y el de mi esposo, completamos para las necesidades básicas” (EE2), “En lo personal no tengo carro, y ahorita con este sueldo no me lo puedo permitir, y para mí el carro es algo básico”(EE3) “Tampoco tengo casa ahorita no puedo sacar una casa ya que no es suficiente lo que me presta un crédito”(EE4) “No es hacer nada más que una simple observación, es un proceso delicado donde es un trabajo muy serio y por esa razón siento que la paga es muy poca” (EE6), “la cuestión económica no alcanza realmente, para las exigencias que implican”(EE7), “Pienso que nos deben de pagar más, yo creo que somos el único trabajo que nos llevamos trabajo a casa, en la tarde, salimos trabajamos todo el día, sábado y domingo y muchos dicen que el pago del maestro es muy bien pagado, pero yo considero que no, con un solo sueldo no es suficiente” (EE8) y “la cuestión económica no alcanza realmente, para las exigencias que implica”(EE9).

Para Peche y Vásquez (2021) los resultados sobre el estrés en los maestros de educación básica, perciben que las recompensas obtenidas, ya sean de tipo económico no compensan el esfuerzo que ellos realizan para desarrollar sus actividades.

Así mismo, coincide con las percepciones de las/os educadoras/es especiales donde comparten que la remuneración económica por las funciones que implica el puesto de trabajo constituye un estresor que se suma al campo educativo de esta profesión, ya que las exigencias que se les solicitan no se perciben como acordes con una vida digna que cubra sus necesidades básicas y las de sus familias. Lo anterior genera frustración al no percibir que su profesión es valorada por el sistema educativo.

IV. 2. 2. 4 Desvalorización del docente

La práctica de la profesión docente enfrenta diversos desafíos en el ámbito educativo. Para ello, desde la voz de las/os educadoras/es especiales se describe que el rol docente implica una desvalorización que desencadena estresores. Ante ello, comparten lo siguiente:

“un niño puede estar gritándole a uno, puede ofendernos, puede golpearlos y nosotros no podemos hacer nada” (EE6) “Automáticamente llega el personal de la secretaría y en el caso jurídico y no llegan a ayudar... llegan a sancionar al maestro” (EE7) “me ha tocado muchos maestros que llegan desvalorizados o están esperando que terminen la jornada, o esperando el tiempo para jubilarse” (EE8) “ya no se le valora bien”(EE9).

Desde esta postura, las/os educadora/es especiales asocian la desvalorización con la descalificación de la figura del docente. El cual vivencia una indefensión pedagógica derivada de conductas disruptivas del estudiantado, aunada al desamparo institucional para intervenir de manera efectiva ante los sucesos que se experimentan en el contexto educativo con la función docente. Tanto la indefensión pedagógica como el desamparo institucional y el reconocimiento de la figura del docente generan estrés.

IV. 2. 2. 5 Jornada laboral extra

Ante la remuneración económica insuficiente para cubrir las necesidades básicas de los docentes, las/os educadora/es especiales buscan, de diversas maneras, generar certeza para satisfacerlas. Para ello, comparten sus percepciones:

“tengo un trabajo extra tengo entre 15 y 20 años trabajando los dos turnos” (EE1), “trabajo a veces por la tarde dando clases particulares”(EE2) “yo tengo el apoyo de mi

familiar porque vivo en casa de mi mamá”(EE3) “doy clases por las tardes para poder solventar más”(EE7), “tengo tres trabajos, a lo mejor yo hubiera dejado la albañilería o a lo mejor si el sueldo estuviera acorde a nuestro trabajo” (EE9) y “También trabajo dentro de una de una biblioteca”(EE10).

Se señala que el salario que perciben por las funciones desempeñadas resulta insuficiente para cubrir las necesidades básicas de la familia: vivienda, transporte y alimentación. Para mitigar uno de sus estresores relacionados con la remuneración de su salario, recurren a otras fuentes de trabajo adicionales que les permitan hacer frente a los gastos cotidianos. Esto implica trabajar en doble jornada o realizar trabajos informales que les permitan mejorar su calidad de vida. Esto genera una sobrecarga de horas de trabajo y una disminución de los tiempos de descanso o de esparcimiento, lo que desequilibra el bienestar de estos actores educativos.

IV. 2. 2. 6 Dotación, materiales, infraestructura y equipamiento

Para ejercer la función docente en el área de educación especial se requieren materiales, equipamiento, dotación e infraestructura que faciliten el trabajo con las y los niños. Sin embargo, en la práctica, desde la voz de estos actores se menciona que hay dificultades con los tipos de materiales que reciben y con el recurso económico precario que les llega para hacer frente a sus lineamientos y alcanzar una calidad educativa inclusiva que les permita enfrentar las BAP de las y los niños. En este sentido, ellos tratan de sostener ese idealismo del sistema, lo que sobrecarga al docente, ya que asumen que tienen que resolverle los ideales plasmados en distintos documentos

. Lo que genera tensión en ellos, ya que son quienes están frente a la realidad y buscan la manera de solventar esa escasez.

“yo imprimo, yo invierto a veces en plastilinas, rompecabezas, muchos materiales yo lo pongo, a veces si llega de la USAER material” (EE3), “A veces les pido hojas blancas a los papás o si las maestras del grupo tienen alguna cartulina o algún foami, si lo tienen, si me lo dan. Pero generalmente el material lo invierto yo” (EE4) “las impresiones, una computadora porque no tenemos computadoras en la escuela, entonces es de uso personal” (EE7).

Este estresor permite ver una realidad muy distinta de la que se presenta en los escritos sobre educación inclusiva, ya que se sostiene que este tipo de educación, de todas formas, elimina la discriminación y la exclusión. Sin embargo, la generación de estrés en los docentes se debe a que los documentos presentan este proceso como algo prodigioso y a que se dispone de todo para lograrlo. La situación real es que intentan resolverlo de diversas formas.

Ellos expresan que la realidad de los libros y la que se vive constituyen una amplia brecha respecto del entorno que experimenta cada docente en sus espacios educativos. Ellos buscan cómo solucionar esta situación desde sus posibilidades: algunos se acercan a directivos, docentes de aula regular y padres de familia para conseguir material, así como a sus propios recursos económicos. Además de destinar parte de su dinero para dotarse de materiales, infraestructura y equipamiento para enfrentar la BAP que las y los niños de su institución enfrentan.

IV. 2. 2. 7 Situaciones externas

Actualmente, en el estado de Sinaloa, en particular en la ciudad de Culiacán, se registran situaciones de violencia que impactan directamente en la dinámica escolar. Este

contexto social de violencia repercute en los espacios educativos, en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto genera tensión porque las planeaciones que los docentes realizan para esos días no se llevan a cabo y el estudiantado muestra un rezago educativo evidente. Estos factores, provenientes del entorno de trabajo, de la sociedad o de la comunidad educativa, pueden afectar negativamente su bienestar o su desempeño (Hernández et al., 2022).

“violencia”(EE1), “no dejamos de ir a la escuela, aunque los niños no vayan” (EE2)“la situación de la violencia que se vino no iban los niños o nos retrasan los procesos”(EE3), “ha habido mucho ausentismo en ese aspecto por la violencia” (EE9).

Ante ello, debido a la violencia en el contexto social, los padres deciden no enviar a sus hijos a la escuela. Sin embargo, el ausentismo frecuente impide implementar las planeaciones que estos docentes elaboraron para la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje en estos niños. Y por ello empieza a generar tensión, ya que esto se traduce en que este estudiantado con BAP presenta regresiones continuas básicas, lo que los deja atrapados en un bucle que limita su avance educativo.

IV. 2. 2. 8 Ausencia de horarios fijos

La ausencia de horarios fijos por parte de las/os educadoras/es especiales genera tensión. El horario de la jornada laboral, según su percepción, no alcanza a cubrir las actividades administrativas y pedagógicas. Estas actividades, correspondientes a su función, deben realizarse; sin embargo, no se evidencia que se lleven a cabo fuera del espacio laboral, por lo que las horas de esparcimiento se destinan a continuar con actividades como la planificación, la creación de material y el llenado de los documentos requeridos. La falta de un horario de trabajo establecido y predefinido (Egea-Romero y

Galindo-Abradelo, 2022). Desde esta postura, las/os educadores/as especiales comparten lo siguiente:

“en casa si tengo muchísimo trabajo, porque todo casi me lo llevo” (EE2), “las planeaciones a los maestros se piden a veces en domingo”(EE3), “El tiempo a veces no alcanza” (EE4). Aun cuando hay un horario estipulado, no existe una gestión adecuada entre el trabajo administrativo y el pedagógico. Algunas de estas gestiones exceden el control de las/os educadoras/es especiales en el ejercicio de sus funciones.

IV. 2. 2. 9 Riesgos y accidentes

Diversos estresores recurrentes ponen en riesgo el bienestar de las/os educadoras/es especiales. Fraile-García (2021) señala que este estresor pone en riesgo de accidentes situaciones que pueden comprometer la salud física, mental y emocional del profesor mientras desempeña sus funciones docentes.

“dolor de cabeza, te desmotiva a veces te das por perdido antes de empezar”(EE1), “Dolor de cabeza, dolor de cuello” (EE2), “físicamente con gastritis, colitis”(EE3), “se me va el sueño, verdaderamente estoy agotada” (EE4), “me siento triste” (EE5), “es muy cansado, impacta emocionalmente porque te traes tantas cosas, tantos problemas o situaciones de tus alumnos”(EE6), “me encuentro un mensaje donde la señora me estaba amenazando, emocional”(EE8).

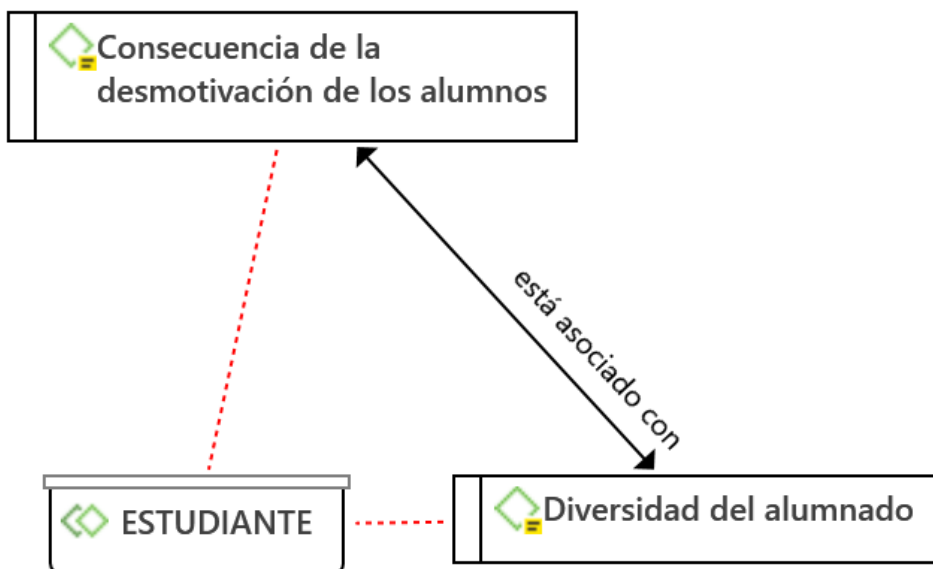
La profesión docente evidencia que conlleva riesgos de índole física y psicológica. Que pone en riesgo el bienestar del capital humano encargado de la formación educativa del país, se enfrenta a diversos estresores que vulneran su bienestar en los ámbitos físico, psicológico y emocional.

IV. 3 Estudiantes

El estudiantado es el actor central del sistema educativo. Desde la conceptualización de la categoría de estudiantes, Gencer (2021) plantea que los estudiantes presentan un comportamiento negativo hacia sus profesores y amigos, evidenciado por la apatía y el desgano en clase. En este estudio se establecieron las subcategorías de las consecuencias de la desmotivación de los alumnos y de la diversidad de los alumnos como los principales estresores en dicha categoría (Figura 6).

Figura 6.

Situaciones generadoras de estrés en las/os educadoras/es especiales respecto a la categoría estudiante



Nota: figura construida con base en el programa ATLAS.ti9

IV. 3.1 Diversidad del alumnado

En el contexto educativo, los docentes de la USAER tienen la responsabilidad de trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el estudiantado que presenta alguna BAP, lo cual dificulta su avance académico. Fraile-García (2021) describió esta subcategoría como la presencia de estudiantes con características, habilidades, experiencias, estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y necesidades individuales que difieren entre sí. Desde su percepción, ellos comparten que:

“es un reto porque hay mucha diversidad en el aprendizaje”(EE1), “un niño requiere de maestro acompañante porque él es grado tres” (EE2), “A veces es complicado, me voy otra vez al grupo de primero porque es el que ahorita requiere la atención”(EE3), “requiere de una maestra acompañante”(EE4).

La neurodiversidad entre los estudiantes genera una tensión significativa en los docentes, ya que implica el tiempo necesario para realizar adaptaciones curriculares individualizadas y la urgencia de disipar las BAP presentes en ellos en el entorno educativo.

IV. 3.2 Consecuencias de la desmotivación de los alumnos

Desde la percepción de los docentes sobre la categoría de los estudiantes, destaca la subcategoría de consecuencias de la desmotivación de los alumnos, que se refiere a la falta de interés, entusiasmo y energía para realizar las actividades académicas (Egea-Romero y Galindo-Abradelo, 2022).

“la inasistencia porque el niño no avanza... Pero si no van, volvemos a empezar”(EE3), “los niños lloran y dicen, mi papá no llega maestra y los tiene que consolar” “se les ve su carita triste” (EE5), “bajan la autoestima”(EE6), “En algunos casos cuando el niño o niña en su conducta que está repercutiendo en su disciplina y afecta a sus compañeros”(EE8), “veo que se frustra” (EE9).

Esto se traduce en un estresor adicional para las y los maestros de apoyo de la USAER, ya que las demandas de las y los niños con BAP y sus particularidades requieren más tiempo para observar los avances en el proceso regular de aula. Así pues, existe una asociación entre la diversidad del alumnado y el proceso de desmotivación, debido a la escasa participación y responsabilidad de los padres de familia en los avances educativos de las y los niños con BAP.

Cada niña/o lleva su proceso *“Pero si no van, volvemos a empezar porque cuando ya van ya se les olvidó lo que ya habíamos visto”(EE3)* esto derivado al falta de responsabilidad de los padres de familia al trabajo colaborativo al centro educativo *“mi papá no llega maestra y yo los tengo que consolar”(EE5), “se sienten solos los niños cuando el*

papá no viene” (EE4) esto repercute en su dinámica en el contexto educativo afectándolo a nivel “psicológico” (EE6) ”autoestima y conducta que está repercutiendo en su disciplina y afecta a sus compañeros” (EE5), “se sienten solos los niños cuando el papa no va” (EE8).

Todo esto conlleva la generación de tensión en las/os educadoras/es especiales, porque su formación pedagógica se ve entorpecida por la poca o nula corresponsabilidad del padre.

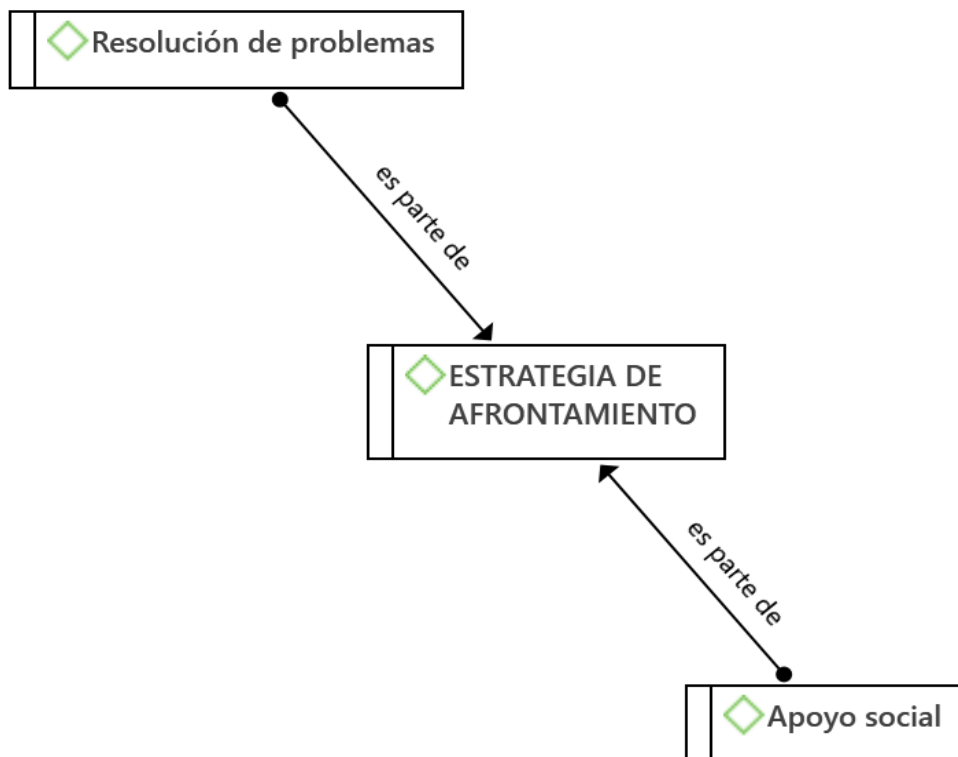
IV. 4 Estrategias de afrontamiento de las/os educadoras/es especiales

En este apartado, se describirá el resultado del siguiente objetivo: describir las estrategias de afrontamiento a las que recurren las/os educadoras/es especiales ante situaciones estresantes. Desde la perspectiva de Castillo (2025), las estrategias de afrontamiento son acciones cognitivas y conductuales que contribuyen a reducir el estrés laboral. Se estableció la categoría de estrategia de afrontamiento y se constituyeron dos subcategorías: la resolución de problemas y el apoyo social.

Las/os educadoras/es especiales han buscado diferentes formas de mediar en situaciones estresantes en el contexto educativo, que van desde la resolución de problemas hasta el apoyo social (Figura 7).

Figura 7.

Estrategias de afrontamiento en las/os educadoras/es especiales



Nota: figura construida con base en el programa ATLAS.ti9.

Las formas de afrontar los estresores de las/os educadoras/es especiales en el contexto educativo se orientan a la resolución de problemas. Dicha subcategoría se relaciona con la capacidad de abordar de manera activa y sistemática los problemas que generan estrés. Esto consiste en identificar el problema, generar soluciones y tomar medidas para resolverlo (Cano et al., 2007; González et al., 2017). Desde esta perspectiva, ellos comparten las siguientes percepciones:

“buscar estrategias en conjunto.... planeación, tener bien planeado que vas hacer en el día a día” (EE1), “entonces me organicé y dije pues si tengo que hacer el trabajo administrativo, me tengo que organizar...me organicé y sentí que fue menos carga”(EE2), “me pongo de acuerdo con la maestra de grupo”(EE3).

Otros participantes comparten la forma que aborda la situación que le genera estrés:

“como yo ya no paso tan emergida en mis carpetas estoy en los salones, fuera de los salones, dentro de mi salón nos damos un espacio de unos 20 min al finalizar el día y ya escribes tú portafolio con los niños que trabajaste”(EE5)

Así mismo, otra forma que usan los participantes EE6, EE8 y EE9 desde su experiencia es: *“organizarme con mis tiempos” (EE6), “La organización, yo soy bien organizada, siempre trato de tener todo bien estructurado, organizado” (EE8), “planeamos cada 15 días, por quincena” (EE9)*

Por último, la participante EE7 comparte la manera que da frente a las situaciones generadoras de estrés

“he decidido que si no puedo y ya no es mi horario entonces lo dejo. Creo que esa es una estrategia que he tomado: si no está dentro de mi horario, ya lo dejo. El papel es aparte, en cuestión de atención de padres y eso, pues sí digo no es mi horario, lo siento, hasta mañana” (EE7)

Los maestros de apoyo expresan que el estrés que sienten en su labor diaria disminuye gracias a estrategias de resolución de problemas, como la organización del trabajo mediante la planeación anticipada, la búsqueda de alternativas pedagógicas ante los diferentes cambios curriculares y el establecimiento de límites entre el trabajo y el descanso.

Otros recursos utilizados para mitigar la tensión en el entorno educativo se relacionan con la estrategia denominada apoyo social. Esta estrategia menciona el apoyo de amigos, familiares o colegas (Cano et al., 2007; González et al., 2017), que permite

disminuir el nivel de tensión. Desde esta postura las/os educadoras/es especiales comparten:

“La comunicación y el acercamiento que nosotros tenemos como educación especial hacia los maestros es muy importante” (EE1), “entonces como equipo buscamos simplificar los documentos”(EE3), “nuestro supervisor ha simplificado un poco más todo eso y la verdad hemos trabajado muy a gusto con él, porque ya no nos da tanto papel” (EE5), “De esa forma yo he sido más fluida en mi trabajo y me dicen hay buena estrategia, esa me la pasó otra compañera de USAER y bien agusto, es bajo una planeación”(EE6).

El apoyo brindado por colegas, el equipo de trabajo y el supervisor es una forma de afrontamiento que utilizan las/os educadoras/es especiales en el ámbito de la educación básica para mitigar el estrés. Las estrategias de afrontamiento con mayor predominancia en las/os educadores/as especiales están relacionadas con acciones de identificación y resolución de una situación que ellos valoran como demandante a sus capacidades. Por otro lado, la estrategia de apoyo social, es decir, la interacción con el otro disminuye la tensión al sentirse acompañados o sostenidos ante una situación que los demande.

IV. 5 Atribución al estrés y del desempeño laboral

El ser docente enfrenta diversos desafíos en el ámbito educativo que evidencian la generación de estrés y atribuciones al ejercicio de la función docente. Ante ello, se planteó el tercer objetivo, explorar la relación que se atribuye al estrés y al desempeño laboral de las/os educadoras/es. Estos maestros de apoyo manifiestan esta tensión de diferentes formas físicas, psicológicas y emocionales. De acuerdo con APA (2008) enmarca que el estrés es como cualquier experiencia emocional desagradable que se acompaña de diversos cambios en el cuerpo físico y en la actitud de las personas.

Las percepciones de estrés en la función del maestro de apoyo en las escuelas de educación básica tienen un efecto diverso en ellos; abarca desde afectaciones emocionales, psicológicas y físicas.

Para los participantes EE2, EE3, EE5, EE6, EE7, EE8, EE9 y EE10 menciona que los efectos que vivencian son relacionados a afectaciones emocionales y psicológicas

“te desmotiva a veces te das por perdido antes de empezar” (EE2), “es frustrante porque siento que los niños no avanzan” (EE3), “tristeza, siento que no hay importancia, me puedo sentir un poco molesta, decepcionada, quizás decepcionada porque veo que nada va a tener el resultado, eso me va a detener el trabajo y al final tengo que seguir atendiendo al alumno” (EE5) “frustración y coraje de no poder lograr buenos avances y alopecia” (EE6) “Impacta emocionalmente porque tienes tantas cosas, tantos problemas o situaciones de tus alumnos” (EE7) “Es cansado, te desgasta por el hecho de estar insistiendo además me genera dolor de cabeza” (EE8) “me siento frustrado” (EE9) “desesperación y nostalgia” (EE10).

A nivel físico la participante EE4 tiene distintas reacciones cuando experimenta estrés: “gastritis, colitis y dolor de cabeza” (EE4)

Esto se deriva a causas relacionadas con categorías principales como la profesión docente, los padres de familia y los estudiantes. En relación a los padres de familia, se pone en manifiesto el escaso apoyo de ellos; esto genera tensión porque son actores clave para mitigar la BAP, con el apoyo y colaboración para que el maestro de apoyo pueda cumplir con las actividades, objetivos y estrategias de intervenciones orientadas a beneficiar el proceso de enseñanza del estudiantado.

Sin embargo, la ausencia de ellos en la integración del proceso educativo incrementa el estrés y afecta el desempeño laboral, lo que pone en riesgo el bienestar docente, asociado a respuestas como el agotamiento, la desesperación, la nostalgia, la frustración, la tristeza, la desmotivación y la decepción. Esto se debe a que no se observan los resultados esperados en relación con el tiempo invertido y el esfuerzo que dedican a su profesión. Desde esta postura, las/os educadoras/es especiales EE2, EE4, EE6, EE7 y EE8:

“El papel del papá es fundamental en el avance o retroceso del alumno porque, si ellos no apoyan, no hay seguimiento de las reglas desde la crianza y, por ende, el niño no sigue reglas, no respeta tiempos y tampoco puede avanzar” (EE2).

“La inasistencia porque los niños no avanzan; los niños van a su ritmo; van poco a poco mis alumnos. Pero si no van, volvemos a empezar, porque cuando ya van se les olvidó lo que ya habíamos visto. Siento que las inasistencias son un problema importante. Los niños que no asisten son hijos de padres que no les otorgan la importancia que la escuela requiere” (EE4)

“Si los papás están en el mismo camino que yo, que vamos bien, orientando y que ellos están siguiendo las indicaciones, igual que con un maestro, yo creo que ahí es positivo”(EE5).

“lo malo es que aquí como la maestra la culpa la voy a llevar porque yo estoy dentro del grupo y cuando el niño no viene medicado el niño viene descontrolado hasta golpear y ahorita incluso le tomé foto porque me lo traje el miércoles le tocó a la mamá ver porque hicimos una exposición” (EE6)

“es un impacto fuerte, porque hay muchísimas de nuestras actividades que si no tenemos el apoyo de los papás, no lo podemos sacar, y sobre todo el simple hecho de que manden al niño a la escuela, desde ahí impacta muchísimo”(EE7)

“Cuando van la mayoría de mis alumnos aprenden nada más cuando van a la escuela, porque no les dan un seguimiento en casa, la mayoría” (EE8)

Es decir, el padre de familia, si no ejerce la corresponsabilidad educativa que debe tener con su hijo, contribuye a generar tensión en la función docente, ya que limita y minimiza el esfuerzo que el maestro de apoyo realiza previamente para gestionar el proceso pedagógico de las y los niños en los diferentes momentos previos, durante y después de la jornada laboral.

Desde la voz de los maestros de apoyo mencionan que *“es frustrante porque siento que los niños no avanzan y muchas veces los catalogan con las condiciones, todos los niños aprenden a su ritmo, pero eso hace que los niños se destanteen, no vaya avanzando”(EE3)*. Así mismo, la participante 10 expresa:

“pero digo ya no puedo hacer más y lo que yo puedo hacer aquí, una vez me lo dijo la directora aquí lo que se puede hacer usted y maestra de grupo y punto así, no les ande hablando porque después le van a meter demanda y aprendí que eso es cierto ni modo y veo a los niños cuando estoy trabajando aquí y digo ay diosito, y veo a esos niños, por ejemplo hay dos niños, no trabaja, no viene al taller y no viene a la reunión, le saque un cuadernillo desde octubre y esa hora que no ha venido, eso es lo que digo no podemos nosotros moverles el cerebritito porque si ellos dicen no es no y punto y yo ya marqué un límite y digo eso es todo” (EE10)

Este desinterés de algunos padres de familia marca una línea de fondo en el desempeño laboral del profesorado. Esta condición genera tensión en el desarrollo del ejercicio docente al obstaculizar el proceso pedagógico y dificultar las redes de apoyo para la generación de prácticas educativas inclusivas que mitiguen las BAP que presentan las y los niños.

Esto evidencia que el desempeño laboral se entorpece, lo que se revela un desempeño escolar del estudiantado limitado y esto se refleja en: *“rezago educativo y dificultades en lectoescritura”(EE1); “aumenta mucho también la cantidad de alumnos que, pues van quedando con rezago”(EE7), “son niños que aún no saben leer ni escribir” (EE8); “los padres, impiden que los saquen adelante”(EE9); “uno de ellos está en cuarto grado, no sabe leer ni escribir y la mamá no hace nada”(EE10).*

A esto se suma la falta de tiempo, que algunos padres de familia justifican para no cumplir con los requerimientos que el maestro de apoyo les solicita para sus niñas y niños. Sin embargo, su ausencia repercute en el proceso de intervención eficaz y obliga al docente a realizar ajustes constantes en su práctica pedagógica para atender las necesidades de las niñas y los niños que enfrenta la BAP. Esta necesidad del trabajo en conjunto aumenta la demanda laboral y propicia la sobrecarga de trabajo, percibida como estrés constante al sentirse abandonado por el padre de familia.

Esto es corroborado en el discurso por los maestros de apoyo *“se quiere explicar cómo ayudarlos, cómo apoyarles, a veces no hay los tiempos no se prestan porque el papá no asiste”(EE1) “los papás no podían atender el llamado porque era reunión una vez a la semana” (EE2), “trató de decirles si hay un chance de hacer un cambio, pedir permiso o de pérdida no le quitamos tiempo pueden llegar temprano”(EE3), “es difícil lidiar porque*

siempre meten pretextos” (EE6), “pero a veces no hay tiempo ni flexibilidad, por más que yo les intentó acomodar sus tiempos”(EE7).

Las condiciones familiares, laborales y sociales inciden en la presencia activa del padre de familia. Aun así, los maestros de apoyo tratan de tener flexibilidad para adaptarse a otros horarios de su jornada laboral y formas de comunicarse; sin embargo, el padre de familia evade su responsabilidad ante el llamado. Este desinterés familiar tiene efectos en el desempeño laboral, generando un impacto negativo en sus funciones.

De igual forma, este desinterés familiar tiene efectos en el bienestar docente y en el proceso pedagógico, como los avances, el seguimiento y los resultados, lo que incrementa la aparición del estrés, ya que el docente mantiene esfuerzos constantes que el padre de familia debe asumir. Las percepciones docentes pueden ser ambiguas: perciben que la profesión les genera algo positivo o, por el contrario, efectos negativos.

Para manejar el estrés, buscan formas de reducir la sensación de tensión como la organización del tiempo, apoyo entre colegas. *“Por más que he trabajado con el niño no me da, ahí es donde entra mi tensión y qué hago, bueno esa tensión se tiene que convertir en trabajo empiezo a leer, –bueno ya hicimos esto ya hicimos esto, junto a mi equipo con la trabajadora social, el de lenguaje y la psicóloga y yo y la directora y platicamos. A ver qué me recomiendas” (EE5), “A veces nosotros conociendo la situación de cada niño, si optamos por pedimos una cartulina y como buena maestra, voy a llevar cinco, porque ya sé que va a haber niños que no lo van a llevar” (EE7) “La organización. Yo soy muy organizada y siempre trato de tener todo bien estructurado y organizado, porque eso a mí me hace sentir bien. Si tengo todo como debe ser, puedo realizar mi trabajo correctamente” (EE8).* La resolución de problemas y apoyo social son formas de mitigar el estrés que los maestros de apoyo perciben del entorno educativo.

Capítulo V. Discusión

En este apartado se comparan los resultados obtenidos, donde se toman como referencia los antecedentes, las teorías contrastadas y los objetivos de la investigación, con el fin de interpretar su significado e importancia, siguiendo el objetivo general centrado en analizar las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en primaria públicas de Culiacán Sinaloa.

Los relatos de las percepciones de las/os educadoras/es especiales permitieron reconocer tres categorías principales generadoras de estrés relacionados a la profesión docente, padres de familia y estudiantes. Dichos hallazgos coinciden con estudios a nivel internacional Gencer (2021) y Zavala (2021) entre ellos se encuentran vinculados la profesión docente, los padres de familia y estudiantes como generadores de estrés principalmente en el contexto educativo.

Encontramos que la profesión docente es un empleo con alta demanda de tensión constante el cual genera malestares físicos o psicológicos. Estas manifestaciones de tensión coinciden con la literatura nacional reciente. Por un lado Soliz y Álvarez (2025), a través de enfoque cualitativo similar basado con entrevista semiestructurada afirma como los educadores se encuentran inmersos en un caos constante, donde el personal percibe su trabajo como abrumador que conlleva a un síndrome de burnout. Asimismo, Araoz et al. (2022), Alvarado-Peña et al. (2023), Santos-Flores et al. (2023) y Benítez-Abarca et al. (2025) señalan que esta función docente tiene efectos en la salud mental y física.

Desde la voz de las/os educadores/as especiales se evidencia una sintomatología diversa que pueden ir desde afectaciones psicosomáticas crónicas como gastritis, colitis, cefaleas recurrentes e insomnio hasta manifestaciones neuromusculares y dermatológicas específicas, como tic en el ojo, brotes de dishidrosis cutánea en las manos y alopecia

cuando presentan periodos de alta exigencia. De igual manera se identificaron repercusiones psicológicas y emocionales como frustración, cansancio y deseo de aislamiento de las tareas pedagógicas frente a la carga administrativa.

Esta perspectiva se complementa con lo expuesto por Castillo y Zambrano (2025) y Sierra et al. (2025) quienes al evaluar los niveles de estrés en el personal educativo identificaron que el insomnio es una de las manifestaciones generalizadas de la presión laboral. Como ha sido expresado por los docentes en Culiacán, este trastorno del sueño erosiona de manera directa el funcionamiento físico y mental del docente durante la jornada, lo que ocasiona un círculo vicioso entre el desgaste laboral y deterioro en la salud.

Al comparar los resultados a nivel internacional, en particular en España (Fraile-García, 2021), se observa un desgaste entre los profesionales que atienden a alumnos con BAP. Donde se observa un matiz en niveles medios de cansancio emocional y baja despersonalización que permite mantener intacto el compromiso y empatía con los alumnos. Así mismo Castro-Amarillas (2025) identifican que la frustración docente está relacionada a la sobrecarga de trabajo por la suma de las labores educativas, administrativas y conexión con los padres. Esta realidad no es exclusiva de nuestro país.

Este comportamiento se puede observar en el docente culiacanense, quien, a pesar de sus malestares, persiste en su labor. Sin embargo, la falta de recompensa o de logros visibles a la larga, tal como lo especifica la literatura española, erosiona la autoeficacia en el trabajo con los alumnos. Lo que evidencia que el desgaste físico y mental en la investigación implica un alto costo para la labor docente.

En Estados Unidos autores como Brunsting et al. (2022) identifican que dichos estresores son dinámicos y conducen inevitable agotamiento emocional, despersonalización y complejos personales. A diferencia de la literatura internacional, apuntan a una disminución del estrés mediante adaptaciones del docente a lo largo del

tiempo, pero las percepciones evidencian un agotamiento excesivo del docente, principalmente derivado a la falta de integración de los padres en el proceso de aprendizaje.

Las opiniones teóricas muestran congruencia con la relación del estrés. Desde la orientación teórica del Modelo Sistémico Cognoscitivista del estrés laboral (Macías, 2006) se observa que la falta de apoyo, el ausentismo y la omisión de pautas de crianza o la demanda ambiental son la entrada (input) imprevista que desborda los recursos de los docentes. Al ser valorado como un estresor prolongado la conducta parental genera un desequilibrio en el docente que no solo provoca un estrés nocivo (Saavedra, 2022) y somatización psicológica, impacta en la forma que puede sobrellevar la situación lo que altera la eficacia de estrategias de afrontamiento e impacta en la salud integral.

En el caso de las causas del desequilibrio sistemático, cobra sentido el impacto del modelo multidimensional del desempeño laboral (Campell et al. 1993), donde el rendimiento no es un factor aislado, sino multifactorial asociado principalmente bajo el control de las acciones del docente. Así mismo, las/os educadoras/es especiales expresan que el estrés tiene implicación negativa que influye en el desempeño laboral: esto se evidencia en el estudiantado donde expresan que hay un avance lento, no han desarrollado habilidades de lectoescritura apropiadas al nivel educativo y no se obtienen los objetivos planteados.

Desde la postura de Caballero (2022) se reafirma que las/os educadoras/es especiales perciben un desempeño negativo cuando están estresado. En ese contexto en la ciudad de Culiacán, podemos ver como la resistencia u omisión familiar entorpece los componentes claves: en el dominio de tareas específicas debido a los reajustes curriculares constantes, en este sentido el docente pierde la optimización de la agenda y tiempos pedagógicos; lo que genera un desgaste personal, al demandar una sobrecarga de autorregulación emocional frente a la impotencia y frustración.

Por último, el entorno adverso termina por romper la motivación vocacional, donde podemos observar cómo la Teoría de las expectativas del desempeño laboral (Guirado,

2019; Vroom, 1979) identifica que los niveles de estrés generan una función multiplicadora; si dentro de esos componentes: expectativa, instrumentalidad o valencia decaen, estos ajustan un resultado reductor drástico. Cuando un maestro de apoyo invierte altos niveles de esfuerzo y competencia pedagógica para mitigar las BAP, enfrentados a un desinterés o incluso amenazas por parte de los tutores o responsables del menor, la expectativa se desplaza a cero.

En conjunto con una falta de logros visibles y nulo reconocimiento institucional merma la valencia, esto genera un desinterés o desmotivación del trabajo. Por lo que se evidencia que se requiere nuevas formas de afrontar estas situaciones con la implementación de estrategias que permitan evaluar el bienestar docente y las consecuencias de los tutores en la ausencia a la corresponsabilidad educativa.

En relación al objetivo específico de conocer las percepciones de las/os educadoras/es especiales que laboran en primarias públicas de Culiacán, Sinaloa, acerca de las situaciones que les generan estrés. Los hallazgos de la presente investigación sobre los estresores se estructuran en tres categorías. La primera se centra en la relación con los padres de familia, quienes desempeñan un papel importante en el desarrollo de la educación básica. En el escenario específico de estudiantes con BAP, los docentes reportan severas dificultades por parte del tutor asociadas al desinterés y a la falta de acompañamiento en las actividades educativas.

Este desapego familiar suele ser multifactorial, originándose principalmente por falta de tiempo, por dificultad para comprender conceptos educativos o por desconocimiento técnico de los mecanismos de aprendizaje necesarios para atender la condición del alumno. Ante esta brecha, las/os educadoras/es especiales asumen un rol único y trascendental, absorben una sobrecarga laboral que detona altos niveles de estrés.

Esto se debe a que la intervención exige un enfoque personalizado, que idealmente requiere ser reforzado en el hogar, esto obliga al maestro de apoyo a multiplicar esfuerzos para diseñar adaptaciones individualizadas para cada estudiante, aun cuando este no asista a clases. Desde esta postura, Retama-Guzmán (2023) expresa que *“la escuela de calidad reconoce que la familia es uno de los principales recursos de apoyo para lograr de manera satisfactoria los procesos de aprendizaje de los estudiantes”* (p. 27). Sin embargo, el discurso de los participantes revela que la figura de los padres se constituye, por el contrario, en uno de los principales estresores laborales al no complementar ni reforzar los aprendizajes en casa.

La literatura especializada sobre las consecuencias del ausentismo parental advierte que la participación de los tutores no solo fortalece el rendimiento académico, si no que condiciona el desarrollo integral (Castillo & Maturano, 2025). Al carecer de este respaldo, se generan consecuencias profundas que afectan tanto el desempeño escolar como el desequilibrio emocional y social del alumno, perpetuando ciclos de bajo rendimiento, desmotivación y fracaso escolar.

Como consecuencia del nulo respaldo la disminución de la motivación ante la falta de estímulos externos en conjunto con el desinterés familiar al no llevarlo a las instituciones educativas interrumpe la continuidad pedagógica. En el ámbito evaluativo, se traduce a bajas calificaciones producto de deficiencia preparación en casa, ausencia de hábitos de repaso, escasa supervisión y gestión ineficiente del tiempo para el cumplimiento de tareas, o no integrar la información que es proporcionada por el docente (Hidalgo-Ocampo et al. 2025).

En las aulas culiacanenses, está limitada la integración de los familiares cuidadores principales, la cual es percibida por los maestros, identificados como un factor de decadencia para la calidad de la educación inclusiva. La necesidad de trabajar con la

intervención familiar provoca un retroceso educativo significativo el cual obliga al docente a retrabajar constantemente los mismos contenidos.

Esto rompe la organización de la planeación pedagógica y exige un reajuste curricular permanente. Esta falta de corresponsabilidad y consecuencia de abandono del rol familiar en la educación propicia un estado de fricción constante con el padre de familia. Al verse obligado a desplegar sus competencias laborales al límite para cumplir con las metas del ciclo escolar en un entorno adverso genera que el profesor experimenta un fuerte desgaste emocional, lo cual lo manifiestan en sentimientos como irritabilidad, tristeza, impotencia y desesperación.

En lo que respecta a la subcategoría del tiempo, los maestros de apoyo manifiestan dificultades de disponibilidad de espacio para que el padre de familia se involucre en las actividades, las orientaciones y las necesidades particulares de sus hijos. Este hallazgo demuestra que el vínculo entre el familiar del alumno con BAP y el maestro de apoyo es débil, lo que refleja una escasa corresponsabilidad en el proceso educativo.

En conjunto con la tensión en la relación, se debe a que no cumple con las expectativas del docente respecto de los avances formativos de las y los niños. Esto afianza la integración de BAP de índole didáctica, ya que la forma de vincularse con los padres no resulta efectiva. Se identifica que la escasez del vínculo familiar entorpece la función de estos docentes al aumentar la responsabilidad educativa y al querer cumplir con la consolidación de los avances estipulados en su planeación como indicador de desempeño. Esto provoca un aumento de agobio entre los maestros de apoyo al ejercer su profesión.

Pese a implementar formas de mejorar el vínculo, estos se mantienen en estado de desilusión, con intentos fallidos y estrategias poco efectivas. Autores como León-Parodi (2020) observan que la falta de vinculación entre padres de familia y docentes constituye

una limitación en el tiempo desarticulado respecto de la realidad actual de trabajo del padre y de la jornada de la función docente, ya que los espacios libres de los padres de familia se superponen al horario laboral.

Esto hace que el trabajo del maestro de apoyo se sobreponga a las necesidades que posibiliten la vinculación con la familia, para eliminar las dificultades que estos docentes tienen con el BAP de índole didáctica. Es importante reconocer que, desde la perspectiva de Castillos y Armijos (2024) y Gerdes et al. (2020), la colaboración entre familia y escuela, en cercanía, se vuelve un factor indispensable para lograr un desempeño escolar más inclusivo. Sin embargo, al no contar con estrategias efectivas, se produce una separación entre los roles del tutor y del docente, lo que complica la integración educativa.

Desde esta perspectiva, se observa el desinterés familiar: se manifiesta en la ausencia del alumno en clase, en una participación baja o nula del padre de familia en las actividades y reuniones de seguimiento del aprendizaje, así como en las citas convocadas por la institución. También podemos ver ese desinterés en el incumplimiento de los materiales solicitados, lo que evidencia la falta de corresponsabilidad del padre o de la madre en la participación activa en la educación de sus hijos.

El apoyo negativo del tutor en la educación de sus hijos impide garantizar una educación integral y le expone a un aumento en la carga de trabajo. Hurtado et al. (2025), encuentran datos similares en otro país latinoamericano, donde sitúa al desinterés familiar puede presentarse de diversas maneras en el proceso educativo: falta de apoyo en actividades escolares, ausencia en reuniones para la comunicación del progreso educativo, o la falta de seguimiento del proceso académico y comunicación limitada con la institución educativa.

También se identifica que la participación de estos actores educativos, padres de familia y docentes, no siempre se desarrolla de manera integral, y las situaciones que emergen en la cotidianidad generan desgaste y dificultades en los avances del trabajo docente. La forma de disminuir la tensión del maestro de apoyo consiste en desvincularse del padre de familia y en trabajar de manera unilateral, mediante herramientas educativas que permitan que el estudiante continúe su preparación.

Por último, encontramos las amenazas del tutor. En México, la situación de violencia es un tema que actualmente se debate en la Cámara de Diputados para la protección del docente. Tan solo estados como Ciudad de México han identificado que se necesitan nuevas estrategias de afrontamiento, donde por parte de la ciudad se han establecido las modificaciones de los diferentes artículos de la reforma (Congreso de la ciudad de México, 2026). Otros estados, como Yucatán, han identificado que el docente se enfrenta a condiciones precarias, acoso y un bajo reconocimiento de su profesión y sus logros. Por ello, se pretende diseñar nuevos mecanismos de previsión y eliminar la violencia (Aguilar, 2025). Si lo vemos específicamente en el estado de Sinaloa, actualmente se vive una ola de inseguridad y violencia. Extrapolar la inseguridad estatal al ámbito educativo, se ha establecido como las personas se encuentran más hiperreactivos a comentarios o sugerencias con el docente. Retomando los testimonios de los docentes de la ciudad de Culiacán, observamos que las amenazas verbales y/o escritas, o incluso las agresiones, son cotidianas en la relación profesor-tutor, lo que vulnera su salvaguarda y hace que la institución educativa no intervenga. Claramente, este tema requiere ser analizado y discutido para generar estrategias que protejan al docente en situaciones de violencia.

Otra categoría relacionada con el estrés es la labor docente, se subcategoriza en: carga laboral docente, situaciones externas, ausencia de horarios fijos, riesgos y

accidentes, trabajo administrativo, salario insuficiente, jornada laboral extra, desvalorización del docente, dotación, materiales, infraestructura y equipamiento.

El docente sinaloense da a conocer que, a pesar de que sus funciones están definidas en el aula, suele brindar apoyo en otras áreas no vinculadas con sus actividades reconocidas, donde puede iniciar con una ayuda a las actividades de la institución que se asume con naturalidad y que va evolucionando hacia una obligación personal permanente. Otra de las causas del incremento de la carga laboral se debe al aumento de la exigencia burocrática y administrativa.

La finalidad de la carga administrativa es asegurar el cumplimiento de las metas de enseñanza; sin embargo, la mayoría de los docentes percibe una carga excesiva cuando esta se enfoca en una tarea constante de elaboración de informes, llenado de formularios y justificación de actividades que distraen al docente de su labor (González-Mota & Torquemada-González, 2026). Particularmente, en la educación especial se identifica una constante adaptación del currículo a la personalización de las necesidades del alumno, así como una mayor gestión de las actualizaciones y del desarrollo de la inteligencia personal, y del diseño de material didáctico (Vega et al., 2026).

Se requiere priorizar áreas como la resolución mecánica frente a la comprensión. La carga administrativa del docente en Culiacán suele rebasar las horas laborales remuneradas, que no están enfocadas en proceso de enseñanza, sino más bien a la documentación sistemática administrativa, donde toman tiempo particular de convivencia familiar y relajación por cumplir con las expectativas educativas. La gran mayoría de los docentes percibe la extensa carga de trabajo administrativo no remunerado que tienen que realizar, dejando a un lado su vida particular y llevando el trabajo a casa. Esto se debe principalmente al modelo administrativo y tradicional, en conjunto con reducción de costos,

donde es ignorada la planeación y trabajo administrativo propicia la sobreexplotación profesional.

Reza (2011) es un orador importante que cuestiona la relación de la carga extra que se presenta en la docencia, donde en la particularidad en México, hay una invasión importante del tiempo libre de los profesores donde se dedican a la preparación, diseño de clases, acopio de materiales, rescisión de trabajos, elaboración de ejercicios, la búsqueda de información y actualización profesional, que se conocen parte esencial del labor docente, sin embargo las instituciones educativas se valen a partir de la partir del pago de sus actividades horas clase que representa el pago por honorarios para flexibilizar costos operativos, y es la remuneración común asociado al docente.

El empleo de un docente es de los trabajos que representa una problemática importante de precariedad laboral, el cual implica incertidumbre de crecimiento , condiciones de trabajo, tiempo, turnos y calendario, pago insuficiente, poca progresión salarial y nula protección legal (Anaya et al., 2024). Ser docente en el país presenta desventajas al no contar con prestaciones de Ley en México, aunado a una falta de pago por horas no lectivas que son absorbidas en la preparación de material didáctico o revisión de evaluaciones al alumno.

En la actualidad el sueldo base a nivel nacional se encuentra en 13 mil pesos, el cual es insuficiente para los costos de vida del estado según los reportes de (ENSAFI, 2024). En las entrevistas, los docentes de las escuelas públicas indican que los ingresos no son suficientes cuando eres responsable de una familia; muchas veces son incapaces de costear elementos básicos como vivienda o transporte, por lo que es necesario compartir gastos con la familia para poder cubrir lo indispensable o buscar otras fuentes de trabajo.

Uno de los retos particulares de los educadores especiales se encuentra en la desvalorización laboral que se genera por parte de sus compañeros o incluso de autoridades, como lo comentamos previamente la protección nula en caso de agresión por parte de los padres, alumnos e incluso mismo personal educativo es una fenómeno inminente en la docencia en México, donde al trabajar con alumnos con BAP, los derechos del docente son sobrepasados observado por ejemplo comportamientos en las aulas Sinaloenses como ofensas, gritos del alumno, o juicios incriminatorios por parte de las autoridades, poniendo al docente en un estado de vulnerabilidad absoluta.

En el marco normativo en el país no existe una ley exclusiva de protección al docente de violencia o agresión, pero podemos tener referencias: en Chile se promulgó la Ley N° 20.248 del año 2008 que establece un área de gestión para la convivencia escolar (Galdames-Paredes & Rioseco-Sánchez, 2023). La falta de protocolos o de establecimiento de comités internos nacionales o estatales que procesen los casos pone en riesgo a la protección del docente, la justicia desigual, que afecta a la salud psicológica y propicia la deserción laboral (Sánchez-Domínguez et al., 2023).

Por último, entre los estresores identificados se encuentra la falta de infraestructura y equipamiento para la continuidad del servicio educativo. Para un docente de educación especial, el equipamiento, los materiales y la infraestructura son vitales para realizar su trabajo; sin embargo, en la práctica, se encuentran limitados por el presupuesto para cubrir las necesidades pedagógicas por las autoridades correspondientes.

En la docencia, y en particular en los entrevistados, son los principales inversores del material que va desde materiales básicos como computadoras y papelería hasta material especializado para que puedan conectar con las actividades de los alumnos e incluso de profesores que realizan actividades de albañilería para adecuar los espacios de

alumnos con BAP. Pese a que en las unidades de USAER suelen ver aportaciones de material didáctico, estas no cubren todas las necesidades para la atención de las y los niños presentes en la estadística con BAP.

En México se conocen diferentes brechas de infraestructura, principalmente en el sector público, que van desde la infraestructura no curricular, que va asociada al establecimiento educativo (agua potable, electricidad, baños, rampas e internet), sobre todo en zonas rezagadas (áreas rurales e indígenas), hasta la infraestructura curricular, como la disponibilidad de salas de maestros, espacios de trabajo para docentes USAER, o la accesibilidad a recursos tecnológicos (Miranda, 2018). Estos efectos de desigualdad generan un proceso de rezago que afecta la educación, lo que evidencia que las políticas educativas actuales y la NEM no están preparadas para la integración de los alumnos con BAP en la educación regular, lo que genera tensión en el profesorado al no contar con los materiales e infraestructura para llevar a cabo su trabajo.

En relación al segundo objetivo relacionado en conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan las/os educadoras/es especiales de educación básica de Culiacán se releva que los profesores se enfocan en estrategias de agencia activa frente a las demandas de exigencia laboral. El enfoque con la resolución de problemas y apoyo social es una estrategia útil para tratar la tensión en el trabajo. Castillo (2025), Muñoz et al. (2020) identifica que estas acciones cognitivas y conductuales son mecanismos de protección para amortiguar el desgaste profesional y prevenir colapsos de salud mental.

Dentro de las subcategorías, la resolución de problemas establece un esfuerzo de autoorganización, planeación anticipada y estudio autónomo para acompañar las necesidades de los alumnos con BAP, teóricamente, lo vemos representado en autores como Balaban (2000), Cano et al. (2007) y González et al. (2017) como la capacidad de intervención en los estresores por medio de estrategias de gestión de tiempo y solución de problemas. Los docentes reestructuran sus tiempos y distribuyen la corresponsabilidad de otros compañeros o al tutor del infante. La estrategia de trabajo en equipo permite establecer colectivos, optimizar los procesos administrativos y equilibrar la carga laboral.

Esto es en consecuencia que la interacción conjunta de los educadores permite una alineación curricular, el cual reduce la fragmentación del conocimiento para dar una continuidad e interdisciplina educativa (Alvarado et al., 2026). En México, la Mejoredu (2023) establece que un trabajo en conjunto entre los docentes mejora la educación integral, lo que les permite a los docentes una formación continua, tutorías, fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, una participación activa en la solución de problemas educativos e intercambio de experiencias docentes, por lo que fomenta la creación de condiciones para la promoción del trabajo colaborativo.

El tercer objetivo se orientó a identificar la atribución entre el estrés y el desempeño laboral. Se ha identificado que es un fenómeno complejo, ya que el estrés de las/os educadoras/es especiales no emerge únicamente de la carga administrativa, sino que se expresan la tensión del padre de familia hacia la corresponsabilidad socioeducativa. Para el desarrollo de enseñanza aprendizaje, en alumnos la participación del tutor es imprescindible y es un recurso que implica una continuidad en casa del proceso que se obtiene en el aula. Cuando hay un descuido en las alianzas estratégicas que puede llevar a la hostilidad del vínculo y al abandono pedagógico.

Una deficiencia en el sistema educativo es la continuidad de las normativas y conductas en el hogar donde obstaculizan las BAP y vulneran directamente el desempeño laboral del docente. Un esfuerzo de intervención del diseño universal del aprendizaje y ajustes razonables en los programas y actividades son mitigadas cuando se discontinúa en casa. Esto ocasiona un bucle de eterno retorno o estancamiento del aprendizaje lo que genera un rezago del estudiante y que no alcance la independencia de las habilidades del estudiante (Ordóñez, 2022).

Un aprendizaje integrado escuela hogar satisface las necesidades de autonomía, competencia y sentido de pertenencia en el alumno, es necesario que existan acuerdos claros que contribuyan a predominar el compromiso escolar, la motivación académica y el bienestar socioemocional del estudiante (García et al., 2025).

Los resultados generales de esta investigación demuestran que las/os educadoras/es especiales de primarias públicas en Culiacán, Sinaloa perciben niveles crónicos de estrés, el cual es contraproducente en el desempeño laboral, que se manifiesta como agotamiento emocional y dificultad de realizar sus actividades, llevándolos a la desconexión educativa. Este panorama aprueba el supuesto al conocer que las interacciones padre docente, la sobrecarga laboral, falta de recursos técnicos y relación

estudiante docente actúan como detonantes críticos que frenan el desarrollo integral del estudiantado que presentan alguna BAP.

Capítulo VI. Conclusiones

VI. 1 Conclusión

Esta investigación tuvo como propósito analizar la percepción de estrés laboral y el desempeño profesional del docente especial que ejerce en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa. Con base en el diseño metodológico cualitativo y en la interpretación de las entrevistas de los participantes, se extrajeron las siguientes conclusiones a partir de los objetivos planteados.

Con respecto a la percepción del estrés laboral y la sintomatología, se identificó categóricamente que la educación básica especial es una profesión que demanda factores emocionales y psicológicos y que, en su manifestación crónica, genera un desgaste que impacta la salud del trabajador. El estrés en la práctica pedagógica no se limita a procesos de frustración transitorios; se manifiesta en somatizaciones prolongadas.

Esto tiene efectos en la digestión (gastritis, colitis), fatigas neurológicas (dolor de cabeza, espasmos musculares), dermatológicas (dishidrosis cutánea) y emocionales (fracaso, desmotivación). La identificación de la tensión en el docente por cumplir con su formación pone en evidencia la necesidad de replantear las cargas del entorno laboral, así como la orientación psicológica y estructural de la educación especial en el estado y, probablemente, a nivel nacional.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se identificó que los docentes actúan en beneficio del estudiantado y proponen alternativas para contribuir a su crecimiento. Sin embargo, al querer abarcar todo el panorama para la resolución de problemas utilizan estrategias como autoorganización y planeación, se encuentran que les permita disminuir el estrés que les genera el rezago administrativo que cubren en su tiempo libre. Por otro lado, el apoyo interinstitucional que integra el grupo multidisciplinario de USAER, funge

como un sostén de eficacia, el cual proporciona resiliencia colaborativa, que salvaguarda el afrontamiento individual y propiciar la continuidad de la labor educativa.

Por último, en cuanto a la atribución del estrés al desempeño laboral, se establece como antecedente que la dinámica familiar, junto con la ruptura de la relación parental con el tutor principal del alumno, constituye la fuente principal del estrés docente. El estado de desinterés, el ausentismo, la falta de continuidad en el aprendizaje y el conflicto constante por parte del familiar erosionan el desempeño laboral del docente. Esto trae como consecuencia un severo rezago escolar en el estudiante, que incluye deterioro emocional, limitaciones en el desarrollo, en las habilidades para la vida y en la igualdad social.

Las consecuencias del estrés no son solo personales, sino que además genera un efecto colateral en el proceso educativo del estudiantado. Este hallazgo aporta un primer indicador local de vulnerabilidad para el docente, en el que se contempla la dimensión de riesgo físico y jurídico derivada de confrontaciones, amenazas y dinámicas de violencia en la comunidad, lo que propicia que el docente establezca límites punitivos para salvaguardar su integridad.

Por último, la naturaleza ambivalente de la profesión de educación especial se contrapone constantemente a la tensión y la plenitud efectivas que brinda la atención directa a los alumnos con BAP, aunada a un desgaste de la salud mental y física y a un desamparo institucional familiar que amenaza la salud del trabajador.

VI. 2 Futuras investigaciones y limitaciones de la investigación

A partir de los hallazgos, como propuesta inicial, se sugiere explorar y ampliar las percepciones de estrés de padres, madres o tutores del estudiantado que enfrenta alguna BAP. En particular, subcategorías relacionadas con el desinterés familiar, las amenazas y

el tiempo. Posteriormente, generar una triangulación de las perspectivas de los distintos actores educativos: el padre, el maestro de apoyo y el profesor regular.

Además, se sugiere implementar y evaluar programas de intervención psicoeducativa orientados a la prevención, atención y fortalecimiento de habilidades para afrontar el estrés docente, así como capacitar a los docentes en estrategias que fomenten relaciones efectivas y de diálogo afines con el padre de familia, a fin de generar vínculos corresponsables en el proceso educativo del estudiantado con los maestros de apoyo de las USAER en el estado de Sinaloa. Por lo tanto, las nuevas directrices deben enfocarse en la preparación del docente y en la relación familiar para alcanzar las metas pedagógicas establecidas en el sistema educativo.

En cuanto a las instituciones públicas, es necesario evaluar si cubren las necesidades básicas para que el docente pueda ejercer su profesión con fluidez y se requiere evaluar constantemente que el espacio físico institucional cuente con los espacios y materiales adecuados para la integración de los alumnos con BAP en las escuelas públicas. La actualización de procesos docentes que incluyan espacios para realizar actividades administrativas, así como la implementación de capacitaciones y cursos actualizados, que les permitan contar con más herramientas para mejorar la eficiencia y los tiempos de los procesos administrativos.

La principal limitación del estudio estuvo relacionado con el acceso, ya que la ciudad de Culiacán transitaba por una situación de violencia en el proceso de obtención de datos, lo que imposibilitó la entrada directa a algunos espacios educativos para la localización de todos los participantes estipulados inicialmente.

V. 3 Implicaciones

Esta investigación tuvo como resultado la capacidad de visibilizar las realidad presente en las aulas públicas del estado de Sinaloa, identificadas a partir de los enfoques cualitativos que trasciende el solo empoderamiento del desgaste psicológico y físico del docente, que suelen efectuarse principalmente a través de números. Al establecer la subjetividad de las/os educadoras/es en Culiacán, se logra vaciar el conocimiento crítico que permita mapear las situaciones cotidianas que se enfrentan como retos, generan tensión y generan afectaciones psicológicas del docente con alumnos con BAP de escuelas tradicionales.

Esto permite poner en juego las interacciones del rezago del rendimiento académico de alumnos con BAP y la somatización docente, donde permite un diagnóstico real para transitar progresos en el soporte institucional. A partir de estos conocimientos se espera ejecutar acciones inmediatas para priorizar el bienestar docente y la calidad de inclusión. Donde se requiere modificar los protocolos de seguridad del USAER, generando nuevas normativas con la interacción del tutor fuera del aula para salvaguardar la integridad del personal.

También se requiere de nuevas estrategia para la vinculación de corresponsabilidad docente-tutor en el aprendizaje de alumnos con BAP, con un diseño punitivo y normativo que impacte con la reducción del abandono pedagógico y la discrepancia de continuidad de la enseñanza. Por último se alienta a estructurar programas de salud ocupacional y simplificar la carga administrativa para establecer la concentración en la vocación pedagógica.

Capítulo VII. Referencias bibliográficas

- Abanto, S. (2018). Muestreo y tamaño de muestra para una tesis. Obtenido de TESISCIENCIA:
<https://tesis-ciencia.com/2018/08/29/muestreo-muestra-tesis>.
- Acosta, M. A., y Greca, E. M. (2020). Estilos de afrontamiento del estrés en maestros de educación especial y maestros de enseñanza primaria, de la ciudad de Villaguay.
- Aguilar, W. F. P., Talepcio, J. D., y Rodríguez, C. L. A. (2021). Estrés laboral del docente de primaria, en el trabajo remoto. *Revista ciencia y tecnología*, 17(3), 25-33.
- Albuquerque Guarnizo, C. P., y Capo Odar, N. E. (2021). Influencia del estrés laboral en el desempeño docente en una institución educativa, Chiclayo 2020-2021. Universidad Señor de Sipán.
- Allende, D., Cabrera, M., y Di Sciullo, M. (2019). La cultura organizacional de las pymes y las expectativas laborales de los millennials.
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1265/1/TFPP%20EEYN%202019%20ADA-CMS-DSMA.pdf>
- Alvarado Figueroa, M. A., Pachau Torres, W. A., & Romero Echevarria, L. M. (2026). Trabajo en equipo en el ejercicio docente: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6 (1).
- Alvarado-Peña, L. J., Amaya Saucedo, R. A., Reyes Alvarado, S., Muñoz Castorena, R. V., Ramos Farroñán, E., y Sansores-Guerrero, E. A. (2023). Síndrome de burnout en profesores universitarios de latinoamérica: una revisión de literatura. *Telos*, 25(3), 802-818.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.
- Amândio Jamba, P. da F., y Hernández González, O. (2021). Inteligencia emocional en maestros de educación especial: aproximación a los instrumentos de medición.

<https://www.redalyc.org/journal/356/35666225005/35666225005.pdf>

American Psychological Association (APA, 2013). Comprendiendo el estrés crónico. Apa.org.

<https://doi.org/Ingles>.

Anaya, E. D., Ramírez, E., & Ávila-Carreto, A. (2024). Docentes hora-clase ante la precariedad laboral. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 11(2), e1121.

<https://doi.org/10.29156/inter.11.2.1>

Apolaya Oyola, M. (2021). El desempeño docente y el desgaste laboral de los profesores del Centro Educativo Básico Especial N° 707 “Las Palomitas”—Cercado de Lima-2018.

Araoz, E. G. E., Peralta, J. N. P., Ramos, N. A. G., Valverde, Y. P., y Herrera, R. Q. (2022). Valoración de los síntomas psicosomáticos relacionados al estrés en los docentes de educación básica regular durante la pandemia de COVID-19. *AVFT—Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(5).

Arias-Gonzales, J., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación.

Arreola-Nájera, M. A., y Barraza Macias, A. (2020). Vista de Perfil descriptivo del estrés laboral docente y su relación con cuatro variables sociodemográficas y dos situacionales. *Universciencia*, 53, 37–47. <https://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/132/pdf>

Ayub, A., Hussain, M. y Ghulamullah, N. (2018). Causes and Impact of Work Stress on Teacher's Performance in Urban Primary Schools. *Causas e impacto del estrés laboral en el desempeño de los docentes de escuelas primarias urbanas*. 6, 1, 81-88.

Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P., y Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021–1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>

- Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Fuentes de estrés de los docentes en la educación básica y técnicas de afrontamiento. 7(7), 188-195.
- Ballon Rengifo, F. M. (2022). Estrés y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas, Tambopata, Madre de Dios, 2022 (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96296>
- Barraza, A., y Méndez, A. (2019). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Anuario Digital De Investigación Educativa, 25. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3891>
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: Adaptación para su uso en ciencias sociales. Quaderns de Psicologia, 17, 39. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Beltrán, I. Y. L. (2006). El Estrés: Cómo nos Afecta. Revista Científica General José María Córdova, 4(4), 56-58.
- Benítez-Abarca, G. M., Nájera-Lara, J. F., y Benítez-Abarca, A. B. (2025). Influencia del estrés laboral en el desempeño docente por competencias en docentes universitarios. Edu.ec. <https://doi.org/10.33890/innova.v10.n1.2025.2612>
- Bermejo, L. (2011). Demandas y recursos en el bienestar docente. Estrategias de afrontamiento y su relación con el burnout y el engagement en profesores [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>.
- BM. (2024). Our Work [Text/HTML]. World Bank. <https://www.bancomundial.org/es/about/annual-report/our-work>
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M., Grimaldi, V., y Sancha, I. (2023). Un estudio sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en escuelas de educación

- especial y común. *Revista colombiana de educación*, 87, 278–306.
<https://doi.org/10.17227/rce.num86-12080>
- Brunsting, N. C., Lane, K. L., Suna, M., & Common, E. A. (2022). Special education teacher burnout: A systematic review of the research. *Remedial and Special Education*, 43(6), 391–406. <https://doi.org/10.1177/07419325221081198>
- Buitrago-Orjuela, L. A., Barrera-Verdugo, M. A., Plazas-Serrano, L. Y., y Chaparro-Penagos, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas consecuencias y estrategias de prevención. *Revista investigación en salud Universidad de Boyacá*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.24267/23897325.553>
- Caballero, R. (2022). Teacher's Perceptions of Stress Management and Their Performance: A Qualitative Case Study (Order No. 29061459). Available from ProQuest Dissertations y Theses Global. (2656120346). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-s-perceptions-stress-management-their/docview/2656120346/se-2>.
- Cabezas-Cerna, J. I., Belduma-Rentería, L. A., Robalino-Laje, L. E., & Lemache-Alvarado, A. A. (2025). Bienestar emocional del docente y su impacto en la calidad educativa: Emotional Well-being of Teachers and Its Impact on Educational Quality. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), ág-3820.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026). Ley General de Educación (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de enero de 2026). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Campbell, J. P, McCloy, R.A, Oppler, S.H & Sager, C.E (1993). A Theory of Performance.

- Cano, F., Rodríguez, L., y García, J. (2007). Adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35, 29-39.
<http://hdl.handle.net/11441/56854>
- Castellanos-Alvarenga, J. A. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 6(2), 176–193.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.010>
- Castillo Cedeño, S. M., & Zambrano Vera, Y. N. (2025). Insomnio y estrés percibido en docentes de la Unidad Educativa Babahoyo de la ciudad de Babahoyo (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2025).
- Castillo, L. M. L. (2025). Estrés laboral y estrategias de afrontamiento en los docentes del bloque 2 de la Unidad Educativa del Milenio Ángel Polibio Chávez, cantón San Miguel, Bolívar, año 2025
- Castillo, N. M. J., & Maturano, E. S. R. (2025). La participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje en educación básica. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 12(23), 29-36.
- Castro Ramírez, N. A., Alvarado Torres, W. Y., y del Carmen Mondragón Sánchez David Armando, R. J. J. (2021). Las relaciones interpersonales en el desempeño laboral docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/766/1045>
- Castro-Amarillas, J. F. (2025). Burnout Estrés docente en contexto adversos; violencia escolar, burocracia y falta de recursos en Sonora, México: Estrés laboral docente. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas-Departamento de Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa*, (44).
- Castro-Amarillas, N., & Osuna-Lever, C. (2023). El malestar docente en la educación media superior: Un análisis desde las condiciones laborales y la salud mental. *Revista de*

- Estudios y Experiencias en Educación, 22(50), 215–233.
https://www.uabchumanidades.com/_files/ugd/d37dc4_486876eb45f94686b37142d916ed1f91.pdf
- Castro-Oré, S. M., y Montero Lazo, J. E. (2020). Afrontamiento al estrés y asertividad en docentes de instituciones educativas estatales del nivel secundaria, Huancayo [Universidad Peruana Los Andes]. <https://core.ac.uk/download/pdf/478490795.pdf>
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. "Definición", en Educación [Actualización: 16 de febrero de 2006], en www.diputados.gob.mx/cesop/
- Cisneros, M. M. S. (2025). La Educación Inclusiva y Equitativa en México: Camino hacia la transición. Revista Neuronum, 11(1), 236–253.
<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/571>
- Comparán Franco, Jesús María. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. Punto CUNORTE, (20), e20217. Epub 07 de abril de 2025. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>.
- Contreras [Patricio Contreras]. (2020). Cómo usar oTranscribe para transcribir entrevistas | Mayo 2020 [Video]. YouTube. Recuperado 17 de junio de 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=BzoPOLnIZi4>
- Cordero-Arroyo, G., Sánchez-Anguiano, H. M., y Torre-Díaz, A. (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. Revista mexicana de investigación educativa, 29, 535–560.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000300535&script=sci_arttext
- Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(SPE1).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

- Cruz, N, Alonso, M.M., Armendáriz, N.A. y Lima., J.S. (2021). Clima laboral, estrés laboral y consumo de alcohol en trabajadores de la industria. Una revisión sistemática. *Revista Española de Salud Pública*, 95, 1-5.
- Cuadros, E., Alomía, S. M., Alomía, M. A., y Merino, M. E. (2020). Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 460–473.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.129>
- Cueva, L., Cueva, M., & Cueva, J. (2022). [Título del artículo según corresponda]. *Revista del Grupo CIEG*, (54), 57–69. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2022/02/Ed.5457-69-Cueva-et-al.pdf>
- De la Garza, E., Leyva, J., y Mendoza, J. (2012). La metodología cualitativa y el estudio de la vida cotidiana en el espacio educativo. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(3), 415-442.
- De la Torre Ávila, M. A. (2024). La importancia de la gestión directiva centrada en el desempeño laboral de las y los docentes de la escuela primaria rural “Francisco I. Madero” de rancho nuevo, Cuauhtémoc, zac., en el ciclo escolar 2020-2021 [Universidad Autónoma de Zacatecas]. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3811>
- Del Ángel Salazar, E. M. (Ed.). (2012). Redes de apoyo social y autoestima en profesores universitarios. https://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/4237/1/Redes-de-apoyo-social-y-autoestima-en-profesores-universitarios?utm_source=chatgpt.com
- Díaz Espinosa, A. D. L. Á. (2023). Teoría de la motivación de las expectativas y productividad laboral aplicada a una distribuidora de productos de consumo masivo (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Administrativas. Carrera de Organización de Empresas).
- Díaz, M. (2026). [Título del artículo según la indexación de SciELO]. *Revista Venezolana de [Nombre de la revista]*, 37(1), 2033. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000102033&script=sci_arttext

- Dolores Ruiz, E., Salazar Gómez, JF, Valdivia Rivera, MD, Hernández Cárdenas, M., y Huerta Mora, IR (2023). Estrés laboral en relación con el desempeño laboral: un caso de estudio. *Revista Academia y Negocios*, 9 (2), 169-182. <https://doi.org/10.29393/RAN9-13ELEI50013>.
- Donayre Chang, C. E. (2016). Percepción sobre estrés laboral en docentes de educación básica regular de nivel secundario que aplican programas internacionales en una institution educativa privada bilingüe.
- Duta-Toapanta, L. P., Asimbaya-Chaquina, J. C., Cando-Musugando, M. D. P., Andrango-Analuiza, D. P., & Castellano-Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 3(6), 95-110.
- Echerri Garcés, D., Santoyo Telles, F., Rangel Romero, M. Á., Saldaña Orozco, C., (2019). Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 845-867. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.477>
- Educación Básica. (s/f). Unesco.org. Recuperado el 14 de septiembre de 2025, de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica.
- Egea-Romero, M. P., y Galindo-Abradelo, M. I. (2022). Factores de riesgo para padecer burnout en docentes universitarios: un estudio cualitativo. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 11(1), 1-11.
- Emanuel, E. (2003). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas*, 2, 83-95.
- Encuesta Nacional a Docentes. (2021). Ministerio de Educación (ENDO). <https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>

- 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*, 100(1), 43-54.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos. *Butlletí LaRecerca*, 6(1), 1-13.
- Flores, N., Flórez-Cajamarca, A. M., y Jenaro, C. (Eds.). (2021). Factores de riesgo y protectores del burnout en docentes que atienden a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (neae) en el aula ordinaria (vol. 14). *Revista de Educación Inclusiva*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/221065/Flores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, T. M. P. (2020). Vista de Gestión educativa y la mejora del desempeño laboral de los docentes. *Cienciayeducacion.com*.
<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/21/35>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista.
- Fraile-García, J. (2021). Estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de educación física de la enseñanza pública (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Franco-López, Jorge Ariel, & Valencia-Arias, Jhoany Alejandro. (2024). Un modelo para la motivación del personal docente en instituciones de educación superior analizado desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-22. Epub January 30, 2024. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.28-1.17971>
- Freire, S., y Ruiz, M. (2015). El enfoque cualitativo en la investigación educativa: una perspectiva humanística desde la voz de los docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 115–128.
- Fuchs Cuti, J., y Vasquez Rojas, H. C. (2024). El desempeño docente y el estrés laboral en los profesores del nivel secundaria de la institución educativa emblemática Faustino

- Maldonado—2019 (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/142999>
- Fuentes Reza, R. (2011). Más allá de las aulas: La parte invisible del trabajo docente [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 16: Sujetos de la Educación, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Chihuahua, México.
- https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2449.pdf
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>.
- Galdames-Paredes, Ana María, & Rioseco-Sánchez, Carlos. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97-116. <https://dx.doi.org/10.51188/rtrs.num30.795>
- https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-77212023000200097&script=sci_arttext
- Gallego Zuluaga, Y. A., Gil Cardona, S., y Sepúlveda Zapata, M. (2018). Revisión teórica de eustrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento.
- Gálvez, M. A., Macías, J. A., y Ortiz, D. R. (2025). Educación y TDAH: retos y oportunidades para la inclusión y el aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 384–398. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3039>
- García Hernández, L. F., Fulquez Castro, S. C., y Vázquez García, J. (2020). Satisfacción laboral en docentes del sistema público en México. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25, 235–246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890412>
- García, A. (2025). [Título del artículo/tesis según registro de Dialnet]. Dialnet, (10343653). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10343653>

- García, J. R. T., Ordinola, L. E. H., Zambrano, J. M. B., & Salvatierra, K. G. H. (2025). Estrategias implementadas para la integración de la familia como base de fortalecimiento en procesos educativos. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(2), 1853-1888.
- García, L., y Mariella, O. (2018). Estrés laboral y desempeño docente en profesores de educación primaria del distrito de Rio Negro. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- García, T. V. V. (2025). El papel de la educación para la democracia. *D´ Perspectivas siglo XXI*, 12(23), 6-20.
- García-Hernández, L. F., Fulquez-Castro, S. C., Vázquez-García, J., y López Ramírez, E. (2021). Organizational factors that affect job satisfaction and job performance in Basic Education Teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 4, 888-896.
- Gastélum, R. G., Corrales, M. C. C., y Mejía, P. C. I. (2025). Estrategias de Afrontamiento del Estrés Laboral en Profesores Universitarios en Pandemia para Evitar el Burnout. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2137-2150.
- Gencer, M. (2021). Teachers' Opinions on Their Professional Stress: A Qualitative Study. *Egitim Kurtisari Araştırmaları Dergisi [Journal of Educational Critical Research]*, 7(2), 251–263. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekvad/article/989068>
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., y De Ruyter, D. J. (2020). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 74(4), 805–823. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643>
- Gómez-Solís, M., y Almazán Abundis, M. (2022). Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 21(47), 200–2019. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147011>
- González, T. J. T. (2020). Liderazgo gerencial y desempeño laboral en docentes del estado Nueva Esparta, Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 42-53.

- González, Y., Ortega, E., Castillo, R., Whetsell, M., y Cleghorn, D. (2017). Validación de la escala inventario de estrategias de afrontamiento, versión española de Cano, Rodríguez y García (2007), en el contexto de Panamá. Enfoque. Revista Científica de Enfermería, 21(17), 109-133. <https://cutt.ly/WFDtPR7>
- González-Mota, M. A., & Torquemada-González, A. D. (2026). El impacto de la carga administrativa en la labor de docentes universitarios. Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos, 6(1), 28-37.
- Guallichico Girón, M. E. (2021). Prácticas pedagógicas y ocupacionales de los docentes y terapeutas del “Instituto Psiquiátrico Sagrado Corazón” [Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20372>
- Guirado, D. (2019). Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom (Tesis doctoral, Universidad Católica San Antonio de Murcia). Repositorio Institucional UCAM. <http://hdl.handle.net/10952/4220>
- Hernández, L. F. G., Castro, S. C. F., y García, J. V. (2020). Satisfacción laboral en docentes del sistema público en México: factores estresores que afectan la salud laboral. Revista Venezolana de Gerencia: RVG, 25(4), 235-246.
- Hernández, N. A. E., Muñoz, O. M. y González, P.M. A. (2022). Estrés laboral en docentes de inglés de educación superior. Estudios Cualitativos Entorno al Docente en Educación Superior, primera edición, 111,10-29, <http://200.23.125.59/PDF/Libros/DocenteSuperior.pdf>.
- Hidalgo-Ocampo, L. M., Román-Macas, G. M., Petevi-Cuarán, L. I., & Villagómez-Cadena, M. V. (2025). La influencia de los padres en el rendimiento académico de los niños. Space Scientific Journal of Multidisciplinary, 3(1), 43-56. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/4>
- Huerta, M. A. (2024). Convivencia familiar de niños de primaria, en Temoaya Estado de México y su influencia en conductas violentas a los profesores (Tesis de maestría, Universidad

- Autónoma del Estado de México). Repositorio Institucional de la UAEMex.
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/140224>
- Hurtado, E. J. D., Valencia, K. P. Q., Parra, L. M., Santana, W. J. G., y Rodríguez, F. R. D. (2025). Entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de Básica Media.: Family environment and its influence on academic performance in middle school students. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), ág-2712.
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229.
- IMSS. (s/f). Estrés Laboral. www.imss.gob.mx. Consultado el 6 de junio de 2026, de <https://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- INEGI. (2020). La discapacidad en México. Org.mx. Recuperado el 14 de septiembre de 2025, de <https://cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/discapacidad/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (ENEFI, 2024). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2024: Tabulados e indicadores. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enif/2024/#tabulados>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). LA MIRADA DE LOS DOCENTES SOBRE LOS FACTORES QUE CONDICIONAN SU DESEMPEÑO. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2020&as_yhi=2025&q=docente+++and+educacion+especial+and+carga+laboral+excesiva&btnG=
- Iskamto, D. (2021). Stress and its impact on Employee Performance. *International Journal of Social and Management Studies*, 2(3), 142–148. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v2i3.42>
- Jiménez, M. F. C., Díaz, E. L., y Ríos, Y. P. (2025). Alcance del capital social en la construcción de civismo: un estudio comparativo entre Bogotá y Medellín, Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 27(53), 187-216.

- La Mejora Continua de la Educación, C. N. P. (2022). Mejoredu publica un estudio diagnóstico sobre los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). gob.mx. <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es>
- Lachuma Mas, L. D., y Delgado Bardales, J. M. (Eds.). (2020). Vista de Desempeño laboral en la gestión educativa básica especial (Vol. 4). Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/139/145>
- Lapeña Moñux, Y. (2012). Estudio fenomenológico de las relaciones interpersonales laborales: La mirada del personal de enfermería de las diferentes unidades del Hospital General Santa Bárbara de Soria.
- Lapeña, C. (2012). La investigación cualitativa en el ámbito de la inclusión: comprender para transformar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1–15.
- Larraín, F., y León, J. (2020). PRÁCTICAS DIRECTIVAS QUE FAVORECEN EL ROL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS. *Revista Panamericana de Pedagogía*.
- Limon, İ., y Nartgün, Ş. S. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590.
- Lindo Castro, R. E. (2022). El estrés laboral, la educación virtual y el desempeño docente en Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, 2021.
- López, B.E., Aragón, J., Muñoz., M., Madrid, S., y Tornell, I. (2021). Calidad de Vida Laboral y desempeño laboral en Médicos del Instituto Mexicano del Seguro Social del Bienestar, en el Estado de Chiapas. *Revista de la facultad de medicina humana*, 21(2), 316-325.
- López, R. (2024). [Título de la tesis de maestría o grado] (Tesis de grado, Universidad Técnica de Cotopaxi). Repositorio Digital UTC. <https://repositorio.utc.edu.ec/items/7726810b-914b-4771-ad3d-2810313a6ab2>

- Lopezosa, C., Codina, L., y Freixa, P. (2022). ATLAS. ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz. DigiDoc Research Group.
- Machado, L. C., Osório, N. B., Neto, L. S. S., de Jesus, D. L. N., de Santana, W. V., Sera, E. A. R., ... & da Silva Marques, M. S. (2025). Formação de professores: Desgaste emocional e ausência de políticas de cuidado com os docentes. *Aracê*, 7(8), e7087-e7087.
- Macías, A. B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala*, 9(3), 110-129.
- Macías, A. B., Hernández, V. C. O., y Hernández, L. M. M. (2011). El estrés laboral en directoras de educación preescolar. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(5), 62-72.
- Made, A. (2024). Impedimento del habla y recursos educativos digitales: revisión sistemática desde la docencia en educación especial en la ciudad de Nueva York, USA. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 88-105.
- Marente, J. A. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de educación*, 39(3), 1-15.
- Marsollier, R., y Expósito, C. D. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(1), 35-54.
- Martinez Soto, A. F., Emynick Cervantes, C., Zazueta Diaz, R. M., Herrera Ríos, P., y Lizárraga López, L. F. (2026). Repercusiones de la violencia e inseguridad en Sinaloa en el desarrollo académico y emocional de los jóvenes de bachillerato: Impact of violence and insecurity in Sinaloa on the academic and emotional development of high school students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5317>

- Martínez, E. (2024). [Título del trabajo/tesis en RIULL] (Trabajo de investigación, Universidad de La Laguna). Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/40454>
- Martínez, G. F. (2019). La evaluación del desempeño docente en educación primaria. *Voces de la Educación*, 4(8), 139-153.
- Mejoredu. (2022). La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. [mejoredu.gob.mx](https://www.mejoredu.gob.mx). Recuperado 11 de agosto de 2025, de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo_usaer_22.pdf.
- Mejoredu. (2023). Gobierno de México. Recuperado 9 de julio de 2026, de <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/trabajo-colaborativo-entre-docentes-clave-para-la-mejora-educativa-integral-resultado-del-estudio-desarrollado-por-mejoredu-340151?idiom=es>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). Discapacidad y derecho a la educación en México. (2021a). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020, 2(1).
- Meléndez-Rodríguez, Lady (Ed.). (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica (Vol. 79). *Revista Colombiana de Educación*. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351>
- Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., y Ortega-Martín, J. L. (2023). Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. *Revista de educación*, 402, 31–54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594>
- Mena Nicolas, A. F. (2022). Síndrome de Burnout y desempeño laboral en docentes de Institutos de Educación Superior del distrito de Sullana

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80379/Nicolas_MAF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mena, B.S., Cruz, D.R. y Guevara, M. A. (2020). Síndrome de estrés laboral asistencial en docentes de la UNAN-Managua, FAREM-Carazo, en el segundo semestre 2019. *Revista Torreón Universitario*, 9(25), 29-42.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.

Mina-Barahona, S. M., y Proaño-Mina, N. V. (2022). Estrategia de afrontamiento del estrés laboral en docentes de la actividad física y deporte. *Arrancada (En línea)*, 22(41), 157–173. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/445>

Miranda López, Francisco. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos*, 40(161), 32-52. Recuperado en 14 de junio de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300032&lng=es&tlng=es.

Mora Elizondo, M. L. (2025). La fenomenología, una reflexión desde su importancia en la educación, el currículo y la investigación educativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(43), 250-264.

Morales, M. (2001). Indicadores de calidad en el desempeño del docente del área educación para el trabajo. *sapiens. revista universitaria de Investigación*, 4, 0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41020104.pdf>

Moreno Daza, J., Cárdenas Quijano, C., Cárdenas Beltrán, J. M., Nieto Aldana, J. C., y Lopera Sánchez, J. J. (2020). Impacto del entrenamiento en resiliencia y manejo del estrés: estudio de caso en la Policía Nacional de Colombia. *Revista logos ciencia y tecnología*, 13(1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v13i1.1323>

- Moreno, M. R., López, G. C., Sotomayor, R. Q., y Ontiveros (2022), R. E. Z. el desempeño profesional de los docentes en servicio de educación primaria durante el confinamiento por la covid-19. caso Culiacán, Sinaloa. El desempeño profesional de docentes en servicio de la educación obligatoria, 321.
- Muñoz Justicia, J., y Sahagún Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. Manual de uso, 1, 135.
- Muñoz, C. F., Correa, C. M., y Matajudios, J. F. (2020). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primera infancia. Revista Espacios. ISSN, 798, 1015.
- Murga, C. P. P. (2024). Fortalecimiento de la relación escuela-familia en el proceso educativo. Ciencia y Educación, 5(11), 172-179.
- Nájera, M. A., y Macías, J. A. (2020). Perfil descriptivo del estrés laboral docente y su relación con cuatro variables sociodemográficas y dos situacionales. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (31), 164–191. <https://doi.org/10.25114/cpue.v0i31.2291>
- OMS. (2018). Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- OMS. (2023). Estrés. Quien.int. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>. Peche
- Ordoñez, E. (2022). Evaluación de los aprendizajes de estudiantes que enfrentan BAP durante la pandemia y la postpandemia.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016). El estrés laboral: Un enfoque latinoamericano | International Labour Organization. <https://www.ilo.org/es/resource/news/el-estres-laboral-un-enfoque-latinoamericano>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022). La OMS y la OIT piden nuevas medidas para abordar los problemas de salud mental en el trabajo | International Labour Organization. <https://www.ilo.org/es/resource/news/la-oms-y-la-oit-piden-nuevas-medidas-para-abordar-los-problemas-de-salud>

- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023). Lograr el bienestar: Un marco mundial para integrar el bienestar en la salud pública utilizando un enfoque de promoción de la salud. <https://www.who.int/es/publications/m/item/wha-76---achieving-well-being--a-global-framework-for-integrating-well-being-into-public-health-utilizing-a-health-promotion-approach>
- Ortiz, F., y Peralta, J. (2021). Motivación laboral y productividad de los trabajadores de la empresa Perú Forus S.A, durante el año 2021. Perú: Universidad Peruana Unión. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/5148/Felix_Tesis_Licenciatura_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., y Paucar, A. V. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Ediciones de la U.
- Párraga-Párraga, K. L., y Escobar-Delgado, G. R. (2020). Estrés laboral en docentes de educación básica por el cambio de modalidad de estudio presencial a virtual: artículo de investigación. REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN-ISSN: 2697-3456, 4(7 Ed. esp.), 142-155.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative research y evaluation methods (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paula, I. (2005). Estudio de casos sobre el distrés laboral en profesionales de la educación especial. Mapfre Medicina, 16(1), 36-51. <https://sidinico.usal.es/idos/F8/ART6972/casos.pdf>
- Peche Balcazar, K. L., y Vásquez Núñez, J. M. (2021). Estrés laboral en contexto remoto en docentes de educación básica regular, Chiclayo. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9132>
- Pérez Campuzano, M. E., Moreno Zanela, R., y López Chávez, J. A. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general.

<https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>

Pérez Torruco, O. G. (2024). Vista de La Frustración en Docentes de Educación Primaria Rural y su Impacto en el Desempeño de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10704

Pérez, J. (2024). [Título del artículo publicado en RECIE]. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e1752. <https://revistas.rediech.org/index.php/recie/article/view/1752>

Plaza-Macías, L.C., Vega-Intriago, J.O., y Plaza-Macías, N. (2024). Estrategia educativa para favorecer la comunicación inclusiva en el binomio docente-padre de familia en décimo año de la Educación Básica Superior. *MQRInvestigar*.

Polaino-Lorente, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los profesores de Educación Especial.

Quiroz-Leal, C., Torres-Soto, A., y Vallejo-López, M. (2022). Aspectos influyentes en la motivación docente para trabajar con estudiantes con discapacidades. *Revista de Investigación en Educación*, 20(3), 324–339. <https://doi.org/10.35822/rie.v20i3.1542>

Quispe-Morales, R. A., Bendezú-Roca, Y., Morote-Huamán, L. E., y Serna-Alarcón, V. (2024). Gestión educativa y satisfacción laboral docente en instituciones educativas de la región Ayacucho, Perú. *Revista de Climatología*, 24, 1699-1712. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24.1699-1712>

Rädiker, S., y Kuckartz, U. (2020). Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA Texto, Audio, Video. En *Forum qualitative Sozialforschung* (1.a ed., Número 3). <https://doi.org/10.36192/978-3-948768003>.

Reza, R. F (2011). más allá de las aulas: la parte invisible del trabajo docente. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2449.pdf

- Rodríguez-Marulanda, K. P., y Lechuga-Cardozo, J. I. (2019). Desempeño laboral de los docentes de la Institución Universitaria ITSA. *Revista Ean*, (87), 79-101.
- Rodríguez-Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz, R. E. C., Marín, J. A., Quispe, S. V., Choquehuanca, J. A., y Espinoza, A. S. (2023). *Cultura organizacional y desempeño profesional docente en la educación superior*. Editora CLAEC.
- Saavedra, C. (2022). Eustrés y distrés: revisión sistemática de la literatura. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 22(2), 1–9. <https://doi.org/10.18270/chps.v22i2.4415>
- Salas-Quintana quezada, S., & González-Araya, S. (2023). Factores asociados al agotamiento emocional en profesores de educación básica en el contexto pospandemia. *Revista de Psicología (Santiago)*, 32(2), 97-112. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-77212023000200097&script=sci_arttext
- Saldanha, Z. D. O., Borges, S. K., Schmitt, H. B. B., Heidemann, I. T. S. B., Oliveira, M. D. F. V. D., Amadigi, F. R., & Lino, M. M. (2026). La entrevista fenomenológica remota como herramienta potencial para la práctica metodológica en la investigación de enfermería. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 35, e20240265.
- Sánchez Muñoz, R. (2020). Vincenzo Costa, *Fenomenología de la educación y la formación*. *Revista de filosofía open insight*, 11(22), 201-209.
- Sánchez-Domínguez, Juan Pablo, Cab Loria, Jennifer Monserrat, & Shiels Méndez, Kimberly Scarlett. (2023). Malestar docente: la inclusión de una niña de 5 años con microcefalia

- al aula de educación preescolar. Revista Educación , 47 (1), 405-424.
<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51691>
- Sandoval, M. A. L., Pesantez, M. J. G., Benítez, R. L., y Navas, C. D. H. (2024). Revelando las causas cotidianas del estrés en docentes de educación básica: caso de dos instituciones ecuatorianas. Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, 11(2), 216-230.
- Santillán Tomalá, N. E. (2021). Estrés laboral y su incidencia en el desempeño de un docente de la Unidad Educativa Basica Jaime Roldos Aguilera (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2021).
- Santiuste Bermejo, V. (Ed.). (2022). Concepto y necesidad de la educación especial en el sistema educativo (Vol. 5). Anales de la Real Academia de Doctores de España.
https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V5N3-04A-SANTIUSTE_Educaci%C3%B3n%20especial.pdf
- Santos-Flores, I., Santos-Flores, J. M., Solorzano Morales, B. E., Pacheco-Pérez, L. A., Collazo-Muñoz, I. E., y Vega-Grimaldo, M. Á. (2023). Síndrome de burnout en los profesionales de enfermería en atención a pacientes con COVID-19. Sanus, 8.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021). Docente de educación especial. (s.f.). Recuperado 22 de septiembre de 18d.C., de
https://slp.gob.mx/sege/PDF/USICAMM/Guia_Especial_PH_2021.pdf
- Secretaría de Educación Pública., D. G. de D. C. (SEP, 2024). El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

- Sierra Osorio, Z. M. (2021). Factores Estresores y Estrategias de Afrontamiento Utilizadas por los Docentes.
- Silva Laguardia, M. M., y Alba Pastor, C. (2025). Vista de Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 28, 139–153. <https://doi.org/10.6018/reifop.633471>
- Soliz, L. G. A. (2024). Estrés en el personal docente de educación básica como factor determinante de desempeño laboral: Stress in Elementary Education Teaching Staff as a Determining Factor of Job Performance. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 1(4), 139-143.
- Soliz, L. G. A., y Álvarez, S. C. L. (2025). Enfermedades Asociadas al Estrés Laboral en el Personal de Educación Básica: Un Enfoque Crítico. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(4), 208-213.
- Soria, RGH, Osorio, GMT, Basantes, SVC, y Zambrano, BAJ (2024). Estrés laboral en docentes ecuatorianos: Factores, síntomas y estrategias de mitigación. Explorador Digital , 8 (3), 83-100.
- Tantajulca, Esther Isabel Chávez. (2025). El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 10(1), 10-21. Epub 05 de junio de 2025. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i1.6494>.
- Tejero González, J. M. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario.
- Ticona Mamani, J. (2017). El estrés y el rendimiento laboral del personal administrativo de la municipalidad distrital de Taraco, periodo 2015.

- Tigrero Figueroa, J. M., Tigrero Figueroa, M. E., y Tigrero Figueroa, M. T. (2025). La formación de docentes para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de la escuela “Mercedes Moreno Irigoyen”. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), 3007–3017. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3216>
- Torres Hernández, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. Revista de estudios y experiencias en educación, 19(39), 163-179.
- UIP, E. D. L. E. (2023). Distrés o Eustrés, ¿con cuál te identificas? Portal de Revista| Visión 360, 2(2), 18-33.
- UNESCO (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2022). La transformación de la educación comienza con los docentes. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-transformacion-de-la-educacion-comienza-con-los-docentes>
- UNESCO. (2024). Lo que debe saber sobre la educación para la salud y el bienestar | UNESCO. <https://www.unesco.org/es/health-education/need-know>
- UNESCO. (2025). Aprendizaje básico. Los pilares fundamentales para un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida| UNESCO. <https://www.unesco.org/es/quality-learning/foundational>
- UNESCO. (2025A). Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>.
- Urbina Yarupetan, J. C. (2021). Influencia del estrés en el desempeño de los docentes del IST Sise del distrito de San Miguel durante 2018.
- Vadillo, M. (2013). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo (8.^a ed.). ESIC Editorial.

- Vázquez, B., Amaro, M., & González, J. (2024). Disposición del profesorado de educación básica hacia la inclusión: el caso de docentes estudiantes de maestría en México. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (23), 37-58.
- Vázquez-Rodríguez, O., y Luna Serrano, E. (2024). Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica: el caso de México. *Praxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22811.045>
- Vega, M. C., García, J. C. O., & Arteaga, M. A. M. Comunidades docentes para enfrentar las BAP y el estrés emocional en el aula. *Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos*, 215.
- Veras, I. (2020). Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 7(1), 26–35. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.17>
- Vroom, V. (1979). *Motivación y Alta Dirección*, Ed. Trillas, México.
- Zambrano, J. P. P., Mala, R. M. Z., Coronel, H. R. L., & Vélez, M. L. C. (2025). La Educación Inclusiva en la Era Digital: Desafíos y Oportunidades Para Estudiantes con Discapacidades. *Reincisol.*, 4(7), 2274-2298.
- Zavala Vargas, S. E. (2021). *Estrés laboral y desempeño docente en instituciones educativas públicas de La Oroya*.
- Zermeño, A. (2015). Metodología cualitativa y educación especial: explorando las percepciones y vivencias del profesorado. *Innovación Educativa*, 15(68), 45–61.
- Zermeño, S. (2015). *El ABC de investigar*.
- Zerón, A. (2019). Beneficencia y no maleficencia. *Revista ADM Órgano Oficial de la Asociación Dental Mexicana*, 76(6), 306-307.

Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., y Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762

Sierra, N. E. M., Paredes, L. P. M., Cedeño, S. M. C., & Vera, Y. N. Z. (2025). Insomnio y estrés percibido en Docentes. *Journal of Science and Research*, 10(IV CISE).

Anexos

Anexo 1: Enfoque de Investigación: Estrés y desempeño laboral en docentes de educación especial.

Preguntas	Objetivo general	Supuesto	Metodología
¿Cuáles son las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa?	Analizar las percepciones las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa	Las/os educadoras/es educadores/as especiales perciben que las principales situaciones generadoras de estrés son de índole intrínsecos al contexto educativo relacionado con los padres y reconoce que las implicaciones sobre su desempeño laboral son afectadas derivado a la carente integración de ellos en el proceso de aprendizaje de los educandos.	Enfoque: cualitativo. Método: Fenomenológico. Muestra: Censal. Participantes: Las/os educadoras/es especiales Técnica: Entrevista semiestructurada.
Preguntas secundarias	Objetivo específico		
¿De qué manera perciben las/os educadoras/es educadores/as especiales que laboran en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa, las situaciones que podrían contribuir a la generación de estrés?	Conocer las percepciones de las/os educadoras/es especiales que laboran en primarias públicas de Culiacán, Sinaloa acerca de las situaciones que les generan estrés.		
¿Cómo describen las/os educadoras/es especiales las estrategias de afrontamiento a las que recurren ante las situaciones que provocan estrés?	Describir las estrategias de afrontamiento a las que recurren las/os educadoras/es especiales ante las situaciones que provocan estrés.		
¿Qué relación le atribuyen las/os educadoras/es especiales al estrés y el desempeño laboral?	Explorar la relación que le atribuyen las/os educadoras/es especiales al estrés y el desempeño laboral de las/os educadoras/es		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2: Consentimiento informado audio grabado



**Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad en Educación
Doctorado en educación
Consentimiento informado audio grabado**

Yo, _____, de ____ años de edad, nacido(a) en _____, manifiesto mi consentimiento voluntario para participar en el proyecto de investigación titulado “Estrés y desempeño laboral en docentes de educación especial del programa de intervención educativa de primarias de Culiacán, Sinaloa”.

Se me ha informado con claridad y detalle sobre los objetivos de la investigación, así como sobre la posibilidad de plantear cualquier duda antes y durante mi participación.

Asimismo, entiendo que la información recopilada, incluida la grabación de audio, será utilizada exclusivamente con fines científicos, garantizándose en todo momento la confidencialidad y el anonimato de mis respuestas.

Con pleno conocimiento de lo anterior, aceptó participar en este estudio.

Culiacán, Sinaloa, a _____ de _____ de 2025.

Nota. Retomado y adaptado de Rivas (2022).

Anexo 3: Guion de entrevista



Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad en Educación
Doctorado en educación
Guion de entrevista

Objetivo general: Analizar las percepciones de las/os educadoras/es especiales con respecto a la generación de estrés y sus implicaciones en su desempeño laboral en las primarias públicas de Culiacán, Sinaloa.		
Objetivo	Categorías	Cuestionamientos
Conocer las percepciones de las/os educadoras/es especiales que laboran en primarias públicas de Culiacán, Sinaloa acerca de las situaciones que les generan estrés	Estrés Fuentes de estrés: Profesión docente La profesión docente experimenta pérdida gradual del estatus social y la dignidad, bajo nivel de ingresos, papeleo innecesario y cambios importantes en la práctica (Gencer, 2021).	¿De qué manera el ejercicio como educador ha contribuido al cumplimiento de sus metas personales y profesionales? ¿Cuáles son las funciones de su competencia que como educador especial debe llevar a cabo en el aula regular? ¿Cuáles otras, además de esas, lleva a cabo de manera voluntaria o sugerida por los maestros o directivos y cómo se siente al respecto? ¿Cómo se siente usted ante las responsabilidades administrativas (papeleo, planeaciones o adecuaciones curriculares, ingresos, ejercer la profesión, cambios en la práctica) que su profesión le demanda? ¿Qué aspectos de su trabajo considera que le generan estrés? ¿Cómo responde usted física o/y emocionalmente ante las múltiples situaciones que enfrenta en su práctica diaria? ¿En qué momento del ciclo escolar se presenta su mayor carga de trabajo y qué implicaciones tiene en usted? ¿Cómo considera su nivel de ingresos en relación con el trabajo que representa su labor como educador especial? Además de sus funciones como educador especial ¿Qué otras actividades realiza usted para obtener mayores ingresos? Además de las situaciones que ha mencionado, ¿Cuáles considera que son aquellas a las que usted tiene que dedicarle mayor tiempo? ¿Cuáles considera que son aquellas que requieren de usted mayor atención o energía?
	Estudiantes Los docentes pasan la mayor parte de su jornada con los estudiantes que presentan comportamiento negativo hacia sus profesores y amigos, apatía y desgane ante la clase (Gencer, 2021).	¿Qué tipo de barreras para el aprendizaje y la aplicación enfrentan los alumnos que actualmente atiende en el o los planteles asignados? ¿Qué actividades realiza con más frecuencia en el ejercicio de su profesión con los estudiantes que atiende en la o las escuelas primarias que tiene asignadas? Además del trabajo que realiza en la primaria o primarias asignadas en los últimos cinco años ¿ha participado en otras actividades o programas de atención con niños que enfrentan BAP? ¿De qué manera impacta en su trabajo el número de alumnos que enfrenta alguna BAP y la diversidad de estas? ¿A qué tipo de recursos o herramientas recurre para facilitar su trabajo con los niños que enfrentan alguna BAP? ¿Qué

		factores o situaciones son las que pueden afectar para que usted desarrolle e implemente las estrategias o intervenciones que ha aprendido en su escuela? ¿Qué situaciones facilitan o dificultan el trabajo que lleva a cabo en el aula con los estudiantes que enfrentan alguna BAP? ¿Cómo se siente respecto al comportamiento e interés que muestran los estudiantes ante su propuesta de intervención para apoyarlos?
	Padres Se indica el interés e implicación de los padres en la educación de sus hijos (Gencer, 2021).	¿Cómo es la respuesta de los padres de familia a la invitación para involucrarse en el trabajo docente-padres? ¿Qué opina de la implicación de los padres con sus hijos en las actividades extraescolares y qué efectos tiene en usted? ¿Qué ejemplos puede dar de situaciones que le hablen del interés de los padres por la educación de sus hijos? ¿Cómo podría describir la disposición de la población de padres de esta escuela en actividades escolares y extraescolares que ofrecen ustedes para los niños? ¿De qué manera cree que la implicación de los padres en las actividades de sus hijos le apoya a usted para el desarrollo de su labor como educador/a especial? ¿Qué impacto físico, mental y/o emocional tiene la implicación de los padres en su labor educativa?
Describir las estrategias de afrontamiento a las que recurren las/os educadoras/es especiales ante las situaciones que provocan estrés.	Estrategias Estrategias tanto individual como organizacional que permite afrontar el estrés en la vida laboral. (Gencer, 2021).	¿Cómo resuelva o enfrenta las múltiples situaciones que debe atender en su práctica diaria? ¿Qué estrategias utilizan para facilitar su trabajo y prevenir tensión o estrés?
Explorar la relación que le atribuyen las/os educadoras/es al estrés y el desempeño laboral.	Relación que le atribuyen al estrés y el desempeño	¿De las situaciones anteriormente planteadas cuáles considera que podrían provocar tensión o estrés en los educadores que desempeñan funciones como las suyas? ¿Cómo considera que se puede alcanzar el equilibrio emocional ante las múltiples funciones como educador especial? ¿De qué manera podrían influir las situaciones que se presentan con los alumnos, padres de familia y docentes regulares sobre su desempeño laboral?

Anexo 4: Diccionario de categorías deductivas

Autor: Hernández et al. (2022)		
Categoría: Actitudes	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Alumnos	Se refiere a las demandas y expectativas que los estudiantes expresan hacia el docente durante el proceso educativo.	"Los alumnos siempre buscan que se les escuche y se atiendan sus dudas en clase".
Actitudes del docente frente al interés	Se refiere a la disposición emocional positiva del docente cuando percibe interés y participación activa del alumnado.	"Cuando veo que mis estudiantes están motivados, disfruto mucho más enseñarles".
Frente al afrontamiento	Describe las respuestas físicas y emocionales del docente ante situaciones de presión, de carga laboral o de estrés académico.	"Cuando tengo muchos pendientes y exámenes por calificar, me da dolor de cabeza y me acelero".

Autor: Hernández et al. (2022)		
Categoría: Proceso de enseñanza-aprendizaje	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Trabajo de clase	Actividades que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula para aprender y desarrollar sus habilidades y conocimientos.	"Cuando se dejan actividades relacionadas con el análisis de mapas y gráficos sobre la ciencia en México".
Proceso de enseñanza	Interacción entre un docente y un estudiante con el objetivo de que este último adquiera conocimientos, habilidades y valores.	"El docente prepara la clase definiendo los objetivos de aprendizaje, los contenidos a impartir y las actividades a realizar".
Proceso de aprendizaje	Forma en que las personas adquieren nuevos conocimientos, habilidades y valores.	"El docente prepara la clase definiendo los objetivos de aprendizaje, los contenidos a impartir y las actividades a realizar".

Autor: Hernández et al. (2022)		
Categoría: Gestión docente	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Carga laboral docente	Actividades que realizan los profesores durante su jornada laboral.	“Evaluación continua de los estudiantes a través de pruebas, trabajos, proyectos y otras estrategias, la retroalimentación de los resultados y la elaboración de informes”.
Trabajo administrativo	Todas las tareas no pedagógicas que un docente debe realizar para el correcto funcionamiento de la institución educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.	“El maestro de primaria que, además de enseñar, se encarga de la gestión de la documentación escolar, la comunicación con los padres y la organización de eventos escolares”.
Relación laboral	Vínculo profesional y legal que existe entre un profesor y una institución educativa (ya sea pública o privada) cuando esta presta sus servicios de enseñanza a cambio de una remuneración.	“El docente trabajó bajo la dirección y organización de la institución educativa, siguiendo sus normas y directrices de la institución educativa”.
Situaciones externas	Factores que provienen del entorno de trabajo, la sociedad o la comunidad educativa, y que pueden afectar negativamente su bienestar y desempeño.	“Falta de recursos, problemas de disciplina en el aula, cambios de políticas educativas, la presión social de los padres o la falta de apoyo administrativo”.

Autor: Egea-Romero y Galindo-Abradelo (2022)		
Categoría: contexto educativo	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Carga de trabajo	Cantidad y calidad de las tareas y responsabilidades que un profesor debe cumplir en sus funciones docentes.	“El profesor debe de desarrollar las actividades pertinentes diarias que implica motivar al alumno, planificar las actividades de clase y evaluar a los alumnos”.
Delimitaciones de funciones	Límites y responsabilidades que definen su rol profesional dentro del ámbito educativo.	“El profesor además de ayudar en el aprendizaje del alumno, debe realizar otras actividades como psicólogo, donde debe apoyar a cada uno de los alumnos, debido a que representa una figura de confianza”.
Ausencia de horarios fijos	Falta de un horario de trabajo establecido y predefinido.	“Revisión de actividades, trabajos o exámenes fuera del aula así como la planificación de la clase en casa”.

Horas de trabajo	Horas específicas durante las cuales un empleado debe estar disponible para realizar sus tareas laborales.	"Dar clases de 7 am a 8pm".
Motivación de los alumnos	Estado interno que impulsa a un estudiante a esforzarse y persistir en el aprendizaje para lograr sus metas académicas.	"El alumno investigó por su cuenta el tema que veríamos en clase".
Consecuencia de la desmotivación de los alumnos	Falta de interés, entusiasmo y energía para realizar actividades académicas.	"El alumno falta a clases constantemente, no realiza las actividades o tareas".
Relación con el entorno familiar y percepción de apoyo	Influencia de la familia en el desarrollo emocional y social de una persona.	"Los familiares son indiferentes a los resultados del alumno y no le dan apoyo para motivarlos a estudiar".
Relaciones con los superiores	Interacción e influencia entre un empleado y su jefe o líder en una organización.	"Establece relaciones cordiales con coordinadores o jefes escolares con la finalidad de facilitar el trabajo y apoyo de las actividades laborales".
Reconocimiento de trabajo	Proceso mediante el cual las organizaciones valoran y destacan el trabajo, los logros y las habilidades de sus empleados.	"Incentivos salariales por un mejor aumento de desempeño de los alumnos".

Autor: Fraile-García (2021)		
Categoría: contexto áulico	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Carga psicofísica	Combinación de las demandas físicas y mentales que los profesores experimentan durante el proceso de aprendizaje y enseñanza.	"Lidiar con un gran cantidad de alumnos, revisión de trabajos y exámenes, planificación de diferentes materias a la vez sumando a la presión por obtener buenas calificaciones y la falta de descanso adecuado. Esto puede generar estrés, fatiga y problemas de concentración".
Conductas disruptivas	Acciones que perturban la dinámica del aula y afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultando el trabajo del docente y la participación de los estudiantes.	"Interrumpir constantemente a los alumnos, no escuchar sus respuestas o preguntas o no responder a sus inquietudes".
Demanda ambiental	Acciones que generan presión de manera externa al trabajo del profesor.	"Exigencias de los padres por una mejor infraestructura escolar".

Riesgo y accidentes	Situaciones que pueden poner en peligro la salud física, mental y emocional del profesor, mientras realiza sus funciones docentes.	“Afonía: causada por el uso prolongado de la voz y el esfuerzo vocal”.
Diversidad alumnado	Presencia de estudiantes con características, habilidades, experiencias, estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y necesidades individuales distintas.	“Abordar en el aula más de dos estrategias de aprendizaje para alumnos de aprendizaje normotípico y aprendizajes para alumnos con algún retraso a nivel neurológico”.

Autor: Fraile (2021)		
Categoría: centro educativo	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Interacción familia alumnado	La comunicación y el vínculo entre las familias de los estudiantes y la comunidad educativa, incluyendo profesores, personal, administrativos y otros estudiantes.	“Cada 2 meses se realiza una reunión para presentar avances del aprendizaje del alumnado”
Dotación, infraestructura y equipamiento	Recursos y condiciones que facilitan el desempeño del profesorado en el aula y en la escuela.	“A los profesores se les proporciona el cañón y accesorios para que puedan presentar la infografía en clase”.
Interacción otros compañeros	Comunicación y colaboración que se establece entre ellos en el contexto escolar o profesional.	“Plática con los colegas para intercambiar estrategias de enseñanza de un mismo grupo que imparte”.

Autor: Fraile (2021)		
Categoría: administrativo	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Insuficiencia sesiones grupo	Cantidad de reuniones o encuentros que tienen los profesores y alumnos.	“Los alumnos dialogan con el profesor por inquietudes con respecto a la organización de la clase”.
Ratio grupo	Número de alumnos por profesor en una escuela o aula.	“En México el promedio por alumnos por aula ronda alrededor de los 20 a 50 alumnos”.

Autor: Gencer (2021)		
Categoría: Fuente de estrés	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.

Profesión docente	La profesión docente experimenta pérdida gradual del estatus social y la dignidad, bajo nivel de ingresos, papeleo innecesario y cambios importantes en la práctica.	“La docencia se ha convertido en una profesión en la que todo se hace o se muestra como hecho en papel. El papeleo innecesario, las agotadoras tareas de vigilancia escolar, los seminarios atemporales y sin orientación a las necesidades son importantes fuentes de estrés para mí en la profesión. Además, algo está cambiando constantemente en el sistema educativo. Algo más viene antes de comprender plenamente una de las implementaciones”. “La docencia es una profesión que requiere sacrificio, pero no se debe ignorar que esta profesión también se hace por su rendimiento financiero. Los maestros que trabajan económicamente por menos dinero que otras profesiones toman más lecciones o se ocupan de otros trabajos para llenar este vacío. Esto causa estrés en los maestros”. “El hecho de que la profesión de maestro, un trabajo sincero, esté cada vez más desacreditada en la sociedad, no reciba el respeto necesario y se piense que los maestros son responsables de todos los problemas del sistema educativo hace que la profesión sea estresante” “Nuestra profesión es muy agotadora, porque trabajamos mucho en la escuela, llegamos a casa y luego, exámenes escritos y orales, preparación de la asignatura que vamos a impartir, preparación de los textos con los que los alumnos pueden trabajar... No tenemos tiempo para nuestra propia familia. A pesar de ello, existe una percepción en la sociedad de que los docentes no están trabajando. Además, el hecho de
---------------------------------	---	--

		no distinguir entre los que trabajan y los que no trabajan en la profesión docente, es decir, nuestras oportunidades profesionales son insuficientes y la distribución del trabajo no es justa, disminuye nuestra motivación”
Estudiantes	Los docentes pasan la mayor parte de su jornada con los estudiantes que presentan comportamiento negativo hacia sus profesores y amigos, apatía y desgano ante la clase.	“Los estudiantes sin sentido de la responsabilidad no asisten a clase, están ocupados con otras cosas durante la lección, su actitud desinteresada, reticente y el ruido excesivo impiden el flujo de la lección. Algunos estudiantes bloquean a los estudiantes que están dispuestos a escuchar la lección”. “Hoy en día, la confianza en sí mismos de los estudiantes es mayor de lo necesario e incluso esta confianza excesiva en sí mismos en la dimensión de la falta de respeto crea problemas importantes”. “Las conductas violentas de los estudiantes, su constante daño entre ellos y su desprecio por las reglas escolares hacen que la clase sea más difícil de lo que se espera de ellos”. “Sobre todo los días de guardia en la escuela, que son insoportables. Los alumnos saben que los profesores ya no tienen autoridad”.
Padres	Se indica el interés e implicación de los padres en la educación de sus hijos.	“Hay dos tipos de perfiles de padres que me molestan. El primero son los padres que no se interesan en absoluto por sus alumnos, y el otro son los padres que están involucrados en el trabajo de los profesores. La mayoría de las veces, no podemos centrarnos en nuestra labor educativa y de instrucción por tener que lidiar con ellos”. “Aunque algunos padres no cumplen con sus deberes, los

		problemas y el fracaso del niño se atribuyen al profesor. Los padres de algunos alumnos con éxito también afirman que el éxito viene de ellos y del alumno". "Los padres se comportan como profesores con la información que aprenden de Internet o de su entorno. Ignoran la información que recibimos de las universidades y nuestra experiencia en la profesión. Sin embargo, su intromisión en nuestro trabajo empeora los acontecimientos".
--	--	--

Autor: Murray (2019)		
Categoría: contexto educativo	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Impulsar a trabajar más duro para ayudar a los estudiantes	Motivar a los estudiantes a realizar un mayor esfuerzo en su trabajo escolar, con el objetivo de que mejoren su rendimiento y alcancen sus metas académicas.	"Preparar actividades de apoyo específica para el alumno, lo que impacta en el rendimiento escolar".
Estrés causado por administración y políticas	Tensiones emocionales, físicas y mentales que experimenta un individuo debido a la estructura, las reglas y las prácticas administrativas y políticas de un entorno organizacional.	"El docente desarrollo estados de Burnout, lo que impacta en un menor rendimiento en el aula".

Autor: Hurtado et al. (2025)		
Categoría: Padres de familia	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Desinterés familiar	Se manifiesta de diversas maneras falta de apoyo en tareas escolares, ausencia en reuniones con los docentes, falta de seguimiento del proceso académico y poca comunicación con la institución educativa.	El 60% de los padres de familia se dedican varias veces a las actividades educativas de sus hijos, señalando que no siempre pueden estar presentes en la realización de las tareas de sus hijos

Autor: Murga (2024)

Categoría: Padres de familia	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Participación y actitud en clase	Implicación del estudiantado en actividades escolares y su disposición hacia el aprendizaje, la cual varían según el contexto y el apoyo familiar.	Los representantes legales también mencionaron que, en general, sus hijos tienen una actitud positiva hacia las tareas y el aprendizaje, aunque algunos se desmotivan ante la carga académica.
Aspectos emocionales y sociales	Integra las emociones y relaciones interpersonales que influyen en el bienestar y rendimiento escolar del estudiantado. Las cuales incluyen experiencias de estrés, ansiedad, integración escolar y vínculo con los compañeros, así como la necesidad de estrategias de apoyo emocional desde la escuela y los padres de familia.	Los representantes legales indicaron que, en su mayoría, sus hijos se sienten bien integrados en la escuela.
Comunicación en la escuela y apoyo en casa	Se relaciona con el intercambio de información entre profesores y padres de familia para el seguimiento del proceso académico del estudiantado, así como el acompañamiento que los padres brindan desde el hogar rutinas y apoyos en áreas específicas.	Los representantes legales de ambas regiones señalaron la importancia de recibir retroalimentación continua de los docentes para poder apoyar a sus hijos en casa.

Autor: Larraín y León (2020)		
Categoría: Limitaciones del liderazgo escolar: restricciones que enfrentan los líderes escolares para apoyar el desempeño de los padres.	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Tiempo	Hace referencia a la escasez de tiempo y a las diferencias de horarios disponibles que restringen la relación entre los padres y educadores. Los padres tienen disponibilidad de tiempo fuera del horario escolar y los profesores no disponen de ese espacio para trabajar con los padres.	Los padres tienen disponibilidad de tiempo fuera del horario escolar, pero los profesores no disponen de ese espacio para trabajar con ellos.
Capacidad y formación	Está relacionado con el conocimiento, habilidades y creencias de eficacia personal que poseen los profesores y padres de	Desarrollar altas capacidades socioemocionales y de comunicación, entre directivos y profesores para mejorar su

	familia para participar activamente en la educación de los niños.	efectividad en el trato con los padres.
Apertura a comprender la situación de los otros	Hace referencia a la disposición de padre y docentes para reconocer y valorar las experiencias, roles y desafíos del otro, promoviendo una comunicación empática, accesible que permita una visión compartida que fortalezca la colaboración.	Participar en reuniones directivas para posicionar el rol de los padres en la toma de decisiones.

Anexo 5: Diccionario de categorías deductivas de desempeño laboral

Autor: González (2020)		
Categoría: Desempeño laboral	Descripción del código	Ejemplos del código de acuerdo con el autor.
Innovación educativa	De acuerdo con los cambios y avances que en la actualidad se vislumbran, social e institucionalmente, se requiere de un docente, capaz de trabajar con individuos, utilizando ideas y habilidades para la consecución de los propósitos del grupo.	La educación venezolana requiere de un cambio substancial, donde el objetivo principal sea la calidad de formación del educando.
Actualización de la comunidad educativa	Preparar a los docentes para las demandas de estos cambios educativos y las nuevas orientaciones metodológicas, que unido a los avances científicos y tecnológicos, ha exigido que el docente asuma diferentes roles, y uno de estos es el de ser líder.	Los docentes deben realizar una acción reflexiva que los conduzca a desarrollar una tarea consigo mismo mediante la cual puedan acrecentar el conocimiento y control sobre su dinámica pedagógica.
Empoderamiento	Se refiere a un liderazgo distribuido, de carácter facilitador, integrador, motivador y creador, donde se fomenta la autorregulación, la iniciativa y la proactividad de toda la comunidad.	Desempeño que implica inspirar, comunicar y motivar a los otros para que alcancen una meta.
Compenetración laboral	El trabajo en equipo es la sinergia de los talentos; sumando los esfuerzos individuales se multiplican los resultados.	Praxis educativa del director – docente – institución se considera de relevancia porque permite precisar, medir y desarrollar la idoneidad, talento, aptitud, capacidad, competencia, suficiencia y disposición del personal de las instituciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo y oficio.
Seguridad en el manejo de los recursos	Propicia la formación de actitudes y la adquisición de habilidades para comunicarse, permite la práctica de valores, comparte el aprendizaje en equipo, el dominio personal, el pensar en sistema y la visión compartida.	Integrar aspectos que le permitan ser cultural, social y profesional proyectándose más allá de todas las cualidades que son reconocidas como deseables para legitimar su quehacer y responder a las necesidades sociales e históricas de la comunidad con la que trabaja.
Transformación de las debilidades en fortalezas	Las competencias básicas que el docente requiere para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades de la sociedad en un mundo globalizado.	Desarrollarse mediante un diálogo permanente con el colectivo para que haya la aceptación del cambio y concretar el progreso pedagógico.

Progreso pedagógico	El profesional de la docencia debe asumir su rol de mediador, planificar procesos y estrategias de aprendizaje, que estimulen y promuevan la formación integral del individuo.	Produce el manejo efectivo de las herramientas de trabajo en todas las áreas, permitiendo el desarrollo general y estable de la institución.
Automotivación	El docente debe desempeñarse de manera eficiente, para que esta le permita facilitar el aprendizaje, en un ejercicio de poder interpersonal en el aula.	La motivación que siente por su labor radica en la innovación que puede desarrollar cada día en la educación.
Autoconcepto	Es cuando cada docente líder se personifique, según una visión de su propia imagen, así como, tenga la capacidad de tomar decisiones evaluando la realidad actual.	El docente debe ser administrador, mediador, proactivo, capaz de llevar buenas relaciones interpersonales, con unos valores crecientes que aplique en el día a día y con la iniciativa de trabajar de forma interdisciplinaria.

Anexo 6: Propuestas de categorías analíticas derivadas del análisis de los datos

Categorías	Códigos deductivos		
	Subcategorías	Descripción del código	Ejemplos de usos
Profesión docente La profesión docente experimenta pérdida gradual del estatus social, de la dignidad, de bajo nivel de ingresos, papeleo innecesario y cambios importantes en la práctica (Gencer, 2021).	Carga laboral docente	Actividades que realizan los profesores durante su jornada laboral (Hernández et al., 2022).	“Asesor o un orientador para maestro de aula regular” “apoyo al maestro regular”, “hacemos asesorías a padres, asesorías a maestros”, “como los psicólogos” “apoyo a un grupo en un bailable a todo lo que se necesita”, “a veces me piden que atienda casos que no tengo en la estadística”, “Hay veces que tenemos que hacer la ferias, las ferias de aprendizaje, las ferias de matemáticas, ciencia”, “Apoyamos en las festividades que se realizan”, “electricista, albañil o incluso intendente”.
	Trabajo administrativo	Todas las tareas no pedagógicas que un docente debe realizar para el correcto funcionamiento de las instituciones educativas (Hernández et al., 2022).	“informe psicopedagógico”, “el papeleo administrativo”, “hay muchos documentos qué hacer”, “hacemos informes que se hacen año con año a veces nadie los lee”, “Es mucho trabajo en cuestión de los portafolios”, “es mucho papeleo”, “no me gusta hacer tanta planeación”.
	Riesgo y accidentes	Situaciones que pueden poner en peligro la salud física, mental y emocional del profesor, mientras realiza sus funciones docentes (Fraile-García, 2021).	“dolor de cabeza” “te desmotiva a veces te das por perdido antes de empezar”, “Dolor de cabeza” “dolor de cuello” “físicamente con gastritis, colitis”, “se me va el sueño” “verdaderamente estoy agotada”, “me siento triste”, “es muy cansado”, “impacta emocionalmente porque te traes tantas cosas, tantos problemas o situaciones de tus alumnos”, “me encuentro un mensaje donde la señora me estaba amenazando” “emocional”.
	Ausencia de horarios fijos	Falta de un horario de trabajo establecido y predefinido (Egea-Romero y Galindo-Abradelo, 2022).	“en casa si tengo muchísimo trabajo, porque todo casi me lo llevo”, “las planeaciones a los maestros se piden a veces en domingo”, “El tiempo a veces no alcanza”.
	Situaciones externas	Factores que provienen del entorno de trabajo, la sociedad o la comunidad educativa y que pueden afectar negativamente su bienestar o desempeño	“violencia”. “no dejamos de ir a la escuela, aunque los niños no vayan” “la situación de la violencia que se vino no iban los niños o nos retrasan los procesos” “ha habido mucho ausentismo en ese aspecto por la violencia”

		(Hernández et al., 2022).	
	Subcategorías	Códigos inductivos	
		Descripción del código	Ejemplos de usos
	Dotación, materiales, infraestructura y equipamiento.	Recursos y materiales que el profesorado requiere para ejercer su función en el centro educativo, que permitan facilitar su desempeño, obtenidos por diversos medios institucionales, padres de familia, maestro regular y recursos propios.	“yo imprimo, yo invierto a veces en plastilinas, rompecabezas, muchos materiales yo lo pongo” “a veces si llega de la USAER material” “A veces les pido hojas blancas a los papás o si las maestras del grupo tienen alguna cartulina o algún foami, si lo tienen, si me lo dan. Pero generalmente el material lo invierto yo” “las impresiones, una computadora porque no tenemos computadoras en la escuela, entonces es de uso personal”.
	Salario económico insuficiente	El salario percibido por la profesión docente se considera insuficiente para cubrir las necesidades básicas de la familia, el hogar y el medio de transporte personal.	“nivel de ingreso de un maestro de nuevo ingreso de sueldo base se me hace muy poco o relativamente bajo”, “con el dinero mío y el de mi esposo, completamos para las necesidades básicas” “En lo personal no tengo carro, y ahorita con este sueldo no me lo puedo permitir, y para mí el carro es algo básico”.
	Jornada laboral extra	Para mejorar la remuneración percibida por su salario principal en la docencia, se requieren otras fuentes para alcanzar un salario óptimo.	“tengo un trabajo extra tengo entre 15 y 20 años trabajando los dos turnos” “trabajo a veces por la tarde dando clases particulares”, “yo tengo el apoyo de mi familiar porque vivo en casa de mi mamá”. “doy clases por las tardes para poder solventar más” “tengo tres trabajos” “a lo mejor yo hubiera dejado la albañilería o a lo mejor si el sueldo estuviera acorde a nuestro trabajo” “También trabajo dentro de una de una biblioteca”.
	Desvalorización la profesión docente	Hace referencia al rol del docente el cual pierde prestigio hacia su labor con los padres, valoración económica e institucional.	“la cuestión económica no alcanza realmente, para las exigencias que implican” “Automáticamente llega el personal de la secretaría y en el caso jurídico y no llegan a ayudar llegan a sancionar al maestro” “un niño puede estar gritándole a uno, puede ofendernos, puede golpearnos y nosotros no podemos hacer nada” “me ha tocado muchos maestros que llegan desvalorizados o están esperando que terminen la jornada, o esperando el tiempo para jubilarse” “ya no se le valora bien”.
	Códigos deductivos		

	Subcategorías	Descripción del código	Ejemplos de usos
Estudiantes	Diversidad del alumnado	Presencia de estudiantes con diferentes características, habilidades, experiencias, estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y necesidades individuales (Fraile-García, 2021).	“es un reto porque hay mucha diversidad en el aprendizaje” “un niño requiere de maestro acompañante porque él es grado tres” “A veces es complicado, me voy otra vez al grupo de primero porque es el que ahorita requiere la atención” “requiere de una maestra acompañante.
	Consecuencias de la desmotivación de los alumnos	Falta de interés, entusiasmo y energía para realizar las actividades académicas (Egea-Romero y Galindo-Abradelo, 2022).	“la inasistencia porque el niño no avanza. Pero si no van, volvemos a empezar”, “los niños lloran y dicen, mi papá no llega maestra y los tiene que consolar” “se les ve su carita triste” “bajan la autoestima” “En algunos casos cuando el niño o niña en su conducta que está repercutiendo en su disciplina y afecta a sus compañeros” “veo que se frustra”.
	Códigos deductivos		
	Subcategorías	Descripción del código	Ejemplos de usos
Padres Se indica el desinterés e implicaciones de los padres en la educación de los hijos. (Gencer, 2021).	Tiempo	Hace referencia a la escasez de tiempo y a las diferencias de horarios disponibles que restringen la relación entre los padres y educadores. Los padres no tienen disponibilidad de tiempo fuera del horario escolar y los profesores no disponen.	“A veces los papás no podían atender el llamado porque era una reunión a la semana”. “A veces los papás no podían conectarse y venían unos aquí conmigo y otros en línea y algunos otros no podían” “a veces los tiempos no se prestan porque el papá no asiste” “yo trato de decirles si hay un chance de hacer un cambio, pedir permiso o de perdida no le quitamos tiempo pueden llegar temprano”, “a veces no hay flexibilidad, por más que yo les intentó acomodar sus tiempos y que ellos me digan que siempre no”.
	Desinterés familiar	Se manifiesta de diversas maneras falta de apoyo en tareas escolares, ausencia en reuniones con los docentes, falta de seguimiento del proceso académico y poca comunicación con la institución educativa (Hurtado et al., 2025).	“el padre de familia no trae a los alumnos de manera regular a la escuela”, “La familia a veces nos da poco o nulo apoyo con ellos” “No hay apoyo en tareas ni materiales” “Los niños no van, faltan mucho”, “cuando se citan 20 por ejemplo solo van 4”, “el padre de familia siempre está ocupado”, “es muy cansado cuando estás lidiando con padres de familia que no dan el apoyo pero no puedes ni exigirles porque se sienten intimidado o se siente acosado”.

	Amenazas de los padres	Se refiere a las amenazas que el docente recibe de los padres al ejercer su función.	“no les ande hablando porque después le van a meter demanda”, “me encuentro un mensaje donde la señora me estaba amenazando” “una vez nos sacaron a machetazos” “ te corren o se arriesga uno y empiezan a decir hasta de que se va a morir”
--	------------------------	--	--

Categorías	Códigos inductivos		
	Subcategorías	Descripción del código	Ejemplos de usos
Estrategias de afrontamiento	Resolución de problemas	Se relaciona con la capacidad de abordar de manera activa y sistemática los problemas que generan estrés. Consiste en identificar el problema, generar soluciones y tomar medidas para resolverlo (Cano et al., 2007; González et al., 2017)	“buscar estrategias en conjunto” “planeación, tener bien planeado que vas hacer en el día a día” “entonces me organicé y dije pues si tengo que hacer el trabajo administrativo, me tengo que organizar” “ me organicé y sentí que fue menos carga” “me pongo de acuerdo con la maestra de grupo” “como yo ya no paso tan emergida en mis carpetas estoy en los salones, fuera de los salones, dentro de mi salón nos damos un espacio de unos 20 min al finalizar el día y ya escribes tú portafolio con los niños que trabajaste” “La organización. Yo soy bien organizada siempre trato de tener todo bien estructurado, organizado” “organizarme con mis tiempos” “Siempre trato de tener las dos funciones que tengo, tener todo así bien organizado todo el tiempo” “planeamos cada 15 días, por quincena”.
	Apoyo social	Hace mención del apoyo de amigos, familiares o colegas (Cano et al., 2007; González et al., 2017)	“La directora, por ejemplo ha sabido guiarnos para las diversas estrategias de atención, hemos logrado crear comunidades de aprendizaje” “como equipo buscamos simplificar los documentos” “nuestro supervisor ha simplificado un poco más todo eso y la verdad hemos trabajado muy a gusto con él”