

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y BIENESTAR DOCENTE FRENTE AL DESGASTE LABORAL

Coping strategies and teacher well-being in the face of burnout

Estratégias de enfrentamento e bem-estar do professor diante do burnout

Ana María Cossío-Ale de Preciado *, <https://orcid.org/0000-0002-7112-5340>

Universidad Ricardo Palma, Perú

*Autor para correspondencia. email ana.cossio@urp.edu.pe

Para citar este artículo: Cossío-Ale de Preciado, A. M. (2025). Estrategias de afrontamiento y bienestar docente frente al desgaste laboral. *Maestro y Sociedad*, 22(2), 1243-1259. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: Durante la pandemia por COVID-19, numerosos docentes experimentaron sobrecarga laboral, incertidumbre y diversas dificultades que afectaron significativamente tanto su vida personal como el desarrollo de la gestión educativa. A pesar de ello, las competencias vinculadas al afrontamiento del estrés y al bienestar docente han sido escasamente exploradas, a pesar de su evidente impacto en la salud psicoemocional del profesorado. El presente estudio tuvo como objetivo identificar y medir el impacto de los cambios generados por las medidas restrictivas adoptadas durante la emergencia sanitaria en docentes de educación básica y superior en instituciones del Perú, a fin de proponer estrategias que favorezcan el afrontamiento y promuevan el bienestar docente. Materiales y métodos: Para ello, se aplicó la Escala de Estresores Laborales Docentes en Tiempos de Pandemia junto con dos preguntas de ajuste emocional a una muestra de 98 docentes de diversas regiones del país, utilizando un formulario virtual como medio de recolección. Resultados: Los resultados revelan una alta percepción de estrés, especialmente frente a factores relacionados con la incertidumbre sobre la duración y consecuencias de la pandemia, así como por la carga laboral. Discusión: Además, en las evaluaciones comparativas realizadas en dos momentos distintos, se observó una disminución significativa en los niveles de estrés reportados, pasando de valores muy altos a niveles medios o bajos. Conclusiones: Estos hallazgos evidencian los efectos del contexto pandémico sobre la salud emocional de los docentes y permite establecer lineamientos para el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de su bienestar integral.

Palabras clave: afrontamiento, bienestar, docencia, estrés, salud mental.

ABSTRACT

Introduction: During the COVID-19 pandemic, many teachers experienced work overload, uncertainty, and various difficulties that significantly affected both their personal lives and the development of educational management. Despite this, skills linked to stress management and teacher well-being have been scarcely explored, despite their evident impact on teachers' psycho-emotional health. This study aimed to identify and measure the impact of the changes generated by the restrictive measures adopted during the health emergency on basic and higher education teachers in institutions in Peru, in order to propose strategies that facilitate coping and promote teacher well-being. Materials and methods: To this end, the Teachers' Workplace Stressors in Times of Pandemic Scale was applied along with two questions on emotional adjustment to a sample of 98 teachers from different regions of the country, using a virtual form as a means of collection. Results: The results reveal a high perception of stress, especially in the face of factors related to uncertainty about the duration and consequences of the pandemic, as well as workload. Discussion: Furthermore, in comparative evaluations conducted at two different time points, a significant decrease in reported stress levels was observed, going from very high to medium or low levels. Conclusions: These findings demonstrate the effects of the pandemic context on teachers' emotional health and allow for the establishment of guidelines for the design of strategies aimed at strengthening their overall well-being.

Keywords: coping, well-being, teaching, stress, mental health.

RESUMO

Introdução: Durante a pandemia da COVID-19, muitos professores vivenciaram sobrecarga de trabalho, incerteza e diversas dificuldades que afetaram significativamente tanto suas vidas pessoais quanto o desenvolvimento da gestão educacional. Apesar disso, as habilidades ligadas à gestão do estresse e ao bem-estar docente têm sido pouco exploradas, apesar de seu evidente impacto na saúde psicoemocional dos professores. Este estudo teve como objetivo identificar e mensurar o impacto das mudanças geradas pelas medidas restritivas adotadas durante a emergência sanitária em professores do ensino básico e superior em instituições do Peru, a fim de propor estratégias que facilitem o enfrentamento e promovam o bem-estar docente. Materiais e métodos: Para tanto, aplicou-se a Escala de Estressores do Trabalho do Professor em Tempos de Pandemia e duas questões sobre ajustamento emocional a uma amostra de 98 professores de diferentes regiões do país, utilizando um formulário virtual como meio de coleta. Resultados: Os resultados revelam alta percepção de estresse, principalmente diante de fatores relacionados à incerteza sobre a duração e as consequências da pandemia, bem como à carga de trabalho. Discussão: Além disso, em avaliações comparativas realizadas em dois momentos distintos, observou-se uma redução significativa nos níveis de estresse relatados, passando de níveis muito altos para médios ou baixos. Conclusões: Esses achados demonstram os efeitos do contexto pandêmico na saúde emocional dos professores e permitem o estabelecimento de diretrizes para o desenvolvimento de estratégias que visem fortalecer seu bem-estar geral. **Palavras-chave:** enfrentamento, bem-estar, ensino, estresse, saúde mental.

Recibido: 21/4/2025 Aprobado: 1/6/2025

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar y medir el impacto de los cambios generados por las medidas restrictivas implementadas durante la pandemia por COVID-19 en los docentes de educación básica y superior en instituciones educativas del Perú, con el fin de proponer estrategias orientadas al afrontamiento y fortalecimiento del bienestar docente. Asimismo, busca identificar buenas prácticas, estrategias de bienestar y mecanismos institucionales que puedan prevenir el deterioro emocional y promover entornos educativos más humanos, colaborativos y resilientes. En definitiva, estudiar el bienestar docente no solo contribuye a mejorar las condiciones laborales de quienes enseñan, sino que también fortalece la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por extensión, la formación integral de los estudiantes.

En los últimos años, se ha consolidado una creciente evidencia en los niveles de agotamiento emocional, estrés y malestar psicológico entre los profesionales de la educación (Álvarez & Soler, 2021). Esta situación no es atribuible únicamente a contextos de emergencia sanitaria, como fue el caso de la pandemia por Covid-19, sino que obedece a una combinación estructural de factores laborales, sociales y personales que afectan de manera directa el bienestar y desempeño docente (Brooks et al, 2022).

En este contexto, el fenómeno del burnout o síndrome de desgaste profesional ha ganado visibilidad en la literatura especializada. Se trata de una condición caracterizada por una sensación persistente de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, que afecta significativamente la calidad del vínculo pedagógico y el sentido de la vocación docente (Kotowski et al., 2022).

Si bien la pandemia de Covid-19, exacerbó estas condiciones al exigir una rápida adaptación a la virtualidad, jornadas extendidas y aislamiento social, es necesario enfatizar que el malestar docente es una problemática crónica y multidimensional, presente incluso en escenarios pospandémicos. En palabras de León (2021), "hemos transitado por tiempos difíciles para la cultura", en los que la educación formal se ha visto tensionada no solo por la ausencia física, sino por la sobre exigencia emocional que recae sobre el educador como agente clave del proceso formativo.

Por tanto, el abordaje de esta problemática requiere de un enfoque integral que articule el bienestar emocional del docente con la calidad educativa. De acuerdo con Peralta (2019), el bienestar no puede entenderse como un estado individual, sino como un proceso relacional, sostenido en prácticas institucionales saludables, espacios de cuidado colectivo y estrategias de afrontamiento personal y profesional.

Concepto de estrés

Existe consenso en referencia al estrés, el cual es considerado una reacción instintiva e involuntaria del ser humano para afrontar y sobrevivir ante los diversos riesgos a los que puede estar expuesto de forma directa o indirecta en su interacción diaria. Enseñándole a la persona a desarrollarse en base a los continuos cambios que existen en su contexto social y en su vida personal.

Según la definición que indica la Institución Global encargada del cuidado y promoción de la Salud (OMS):

El estrés es reflejo innato que la persona expresa al estar expuesto ante eventos de tensión que son ajenas a sus responsabilidades, destrezas y aprendizajes adquiridos a través de las experiencias transitadas y su formación académica-laboral las cuales desafían su habilidad para afrontarlos. Por lo tanto, el estrés surge cuando hay un desajuste entre lo que se espera de las personas y lo que son capaces de hacer, lo que hace que no puedan enfrentarlo (OMS, s.f., p.1).

Para Lazarus y Folkman (1986) el estrés es el resultado de una relación particular (una transacción) entre el individuo y su entorno y cómo la persona percibe una complicación o amenaza (verdadera o no) entre las demandas de ese entorno y sus recursos sociales, biológicos y psicológicos. De esta manera, el estrés ocurre cuando existe un desbalance entre la amenaza percibida por el individuo y la habilidad que percibe poseer para contrarrestar. Para ello, el sujeto realiza dos procesos de evaluación. La evaluación primaria se refiere a cómo juzga el evento (estresante o placentero) con respecto a su bienestar. En la secundaria, el individuo analiza en base a su conocimiento y experiencia los recursos personales y del entorno que le permitirán manejar o cambiar la situación.

Hans Selye señaló que el proceso de comprensión humana a situaciones que experimenta lo denominó Síndrome General de Adaptación (SGA), el cual posee 03 etapas, siendo la primera, “alerta”, en la cual la persona está atento a todos los posibles cambios que experimenta y va a seguir experimentando, seguido de la segunda etapa ‘aprendizaje y tolerancia’, que es la habilidad de poder regular y encontrar ecuanimidad ante la situación y finalmente la etapa de ‘fatiga’, que ocurre cuando se soluciona la etapa 2 a través de la etapa 1. Señala también que no todos los estados de estrés llegan a la fase de agotamiento, que es donde se puede generar la enfermedad del organismo al debilitar la respuesta de adaptación (Selye, 1960).

De esta manera, en términos de Seyle, los agentes estresores que surgen deben ser analizados de forma minuciosa comprendiendo la situación, el contexto y el nivel de desarrollo socioemocional de la persona pues cada agente estresor posee un impacto distinto los van a tener una duración y manera de comprender única para cada persona, pero el valor que otorguen al percibirlo permite tener estrategias de afrontamiento afines en la etapa de alerta (Fierro, 1997; Muñoz et al., 1998; Lazarus & Folkman, 1986; Lazarus 2000).

Con el desarrollo de las investigaciones en torno al estrés, otros autores incorporaron conceptos como ‘estresor’ (el equivalente de agente o alarmógeno); ‘afrontamiento’ (que se refiere a la(s) estrategia(s) que tiene el individuo para volver al equilibrio) y ‘desequilibrio’ (similar al ‘agotamiento’, con la precisión de que al llegar a esa etapa, el individuo puede sufrir manifestaciones de tipo físico o emocional (Sierra, 2021).

Estrés laboral

Leka et al. (2004) lo definen como fatiga ocupacional como la respuesta visible ante el desborde físico, mental y emocional de las demandas a las funciones asignadas a la persona y sus competencias blandas y competencias requeridas para sus actividades. De manera que a mayor demanda presión percibida en el entorno se pueden suscitar actitudes conflictivas y atípicas que alteran el clima y cultura laboral además de afectar el bienestar físico y emocional de la persona y su entorno.

La OMS estableció que el estrés laboral es el conjunto de reflejos que expresa la persona a través de sus acciones, pensamientos e impulsos que surgen en la interacción con su entorno laboral a través de la ejecución de sus funciones de su puesto laboral, poniendo a prueba sus habilidades de resiliencia, tolerancia, autocontrol y capacidad de resolución de conflicto ante situaciones límite (Peralta, 2019).

De manera más precisa, Barros y Segarra señalan que el proceso de estrés laboral está asociado más al estrés de tipo crónico, el cual comienza en la percepción del aumento progresivo de las exigencias laborales son mayores a su habilidad encontrar soluciones y mantener un desempeño eficaz sin sentirse saturado (Barros y Segarra, 2016).

Entre los modelos que explican la fatiga ocupacional, destacamos el “La triada de desequilibrio basada en el desempeño-reconocimiento-implicación”, propuesto por Siegrist y Li (1996). Considera que las altas demandas de trabajo combinadas con el bajo control de las recompensas a largo plazo representan la situación de mayor riesgo para la salud psicosocial del trabajador. Las recompensas a largo plazo vendrían determinadas por la estima, el control de estatus, el salario, el vigor entre otras.

La fatiga ocupacional posee rasgos similares al estrés crónico y se manifiesta con situaciones que afectan diariamente al individuo y que pueden mantenerse por años. Es más frecuente encontrarlo en personas de distintos

ambientes conflictivos, con carencias emocionales, económicas o materiales o en profesiones en las que no se encuentra la salida a la situación que lo motiva, de tal manera que el individuo desiste en buscar una solución.

Miño (2012) y Luque (2022), coinciden en que las personas más propensas a sufrir de fatiga laboral son aquellos cuya actividad profesional requiere del contacto habitual con otras personas (médicos, enfermeras, docentes, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas).

Estrés docente

Kyriacou (2003) establece el término de agotamiento pedagógico como una experiencia de sentimientos y pensamientos que generan malestar e incomodidad como son: la ira, decepción, crisis emocional, entre otros, los cuales surgen como una respuesta ante un conflicto entre las labores docentes con circunstancias que afectan la salud física y mental del pedagogo.

De manera que, el estrés docente no es una categoría reciente, sin embargo, ha tomado relevancia a partir de la década pasada tras registrarse un incremento considerable de indicadores asociados a la exigencia por mejorar los estándares educativos o la necesidad de conseguir la acreditación institucional y, derivado de esto, una mayor carga laboral, la designación de funciones fijas y variables en carga lectiva y administrativa en la gestión docente que genera una excesiva presión laboral en los docentes de los distintos niveles educativos (Alvites-Huamán, 2019; Espadas, 2016).

Más recientemente, con la pandemia, a partir de la imposición de las restricciones de movilidad y confinamiento, los docentes se transformaron en el referente principal de la continuidad y el sostenimiento de los procedimientos formativos de sus instituciones a fin de garantizar la educación no presencial, la implementación de nuevas estrategias de enseñanza o la utilización de herramientas virtuales nunca antes validadas. Como afirma Ramón León:

La pandemia [obligó] el empleo a regañadientes de la tecnología, personas que nunca la habían usado o pensado usarla lo hacen ahora para continuar trabajando, recibir clases y proseguir con sus estudios, comunicarse con sus familiares y tener consultas médicas. El aprendizaje ha ido sobre la marcha. No ha habido tiempo para pensarlo y ensayar; todo apareció de un momento a otro (León, 2021, p.5).

Esta situación extraordinaria, no prevista, sin un pronóstico que permitiera planificar el futuro personal y laboral, sumada a los factores inicialmente señalados, generaron las condiciones para una mayor prevalencia de estrés docente en nuestra comunidad.

De esta manera, el estrés docente generará una situación en la que, quien lo sufre, no logrará un desempeño laboral óptimo y de calidad; pues, carece de la energía y entusiasmo que tenía para cumplir con sus actividades cotidianas o para alcanzar sus metas y objetivos. Asimismo, como hemos visto, en un momento de alta tensión, el individuo sufrirá cambios fisiológicos, psicológicos y conductuales lo que requerirá de técnicas de mecanismos efectivos de respuesta que le permitan superar su la circunstancia. (González, 2018; De la Cruz, 2017; Sánchez, 2017; Patiño y Gutiérrez, 2013).

Agotamiento y desgaste laboral

El término “síndrome de agotamiento del personal” fue sugerido inicialmente por el especialista en salud mental Herbert Freudenberger en la época de 1974, para describir un estado psicológico de los voluntarios en el campo de la psiquiatría, que se manifestaba en forma de agotamiento psicoemocional, decepción y rechazo del trabajo (Freudenberger, 1974).

Christina Maslach en 1976 acuñó la palabra burnout como un término que explica cómo se afecta de manera progresiva el compromiso e interés laboral de la persona, afectando al desempeño personal y colectivo de la persona con su puesto de trabajo, sus metas personales y laborales además de un estado crónico de desinterés y apatía emocional (Maslach, 1976). Posteriormente realizó el Inventario de Burnout de Maslach o también conocido como MBI por sus siglas en Inglés en un trabajo en equipo con Susan Jackson, siendo una prueba efectiva para evaluar los niveles de desgaste profesional (Maslach & Jackson, 1981).

Una definición más precisa del agotamiento laboral, es propuesta por Maslach y colaboradores, quienes establecieron que el síndrome del quemado es un reflejo de los detonantes expresados por la presión continua a través de la interacción socioemocional que la persona experimenta en su centro de labores, siendo los principales rasgos a tener en cuenta una fatiga extenuante, falta de compromiso e identificación con la cultura laboral de la institución además de la pérdida de la motivación por el cumplimiento de las metas personales. (Maslach et al., 2001).

De manera que el burnout presenta distintas manifestaciones que alteran los estados biológico, fisiológico y psíquico de la persona, expresados en: agotamiento emocional, ausencia de adaptación profesional, menor productividad y motivación profesional, actitudes negativas hacia las actividades laborales, transgresiones en las relaciones personales, surgimiento de conductas dependientes, entre muchas otras (Zhao y Ding, 2019).

Por lo que, el trastorno de agotamiento laboral, se puede expresar como el cúmulo de estímulos y situaciones estresores en la persona generando una saturación de emociones a través de las diversas situaciones que se experimentan en la jornada laboral que generan confusión sobre su compromiso laboral y destrezas profesionales, las cuales impactan en la eficacia de sus funciones. (Quimper, 2015).

Estrategias de respuesta a las situaciones de conflicto

De acuerdo con Lázarus y Folkman, (1986) las estrategias de respuesta a las situaciones de conflicto son el conjunto de habilidades teóricas y prácticas que aprende la persona a través de la exposición continua con el evento estresor las cuales aplica para resolver problemas específicos que buscan cuidar el bienestar emocional y físico de la persona en los diversos roles de su vida

También es definido como la habilidad está enfocada en resolver las diversas situaciones propias de la convivencia de la persona con su círculo laboral y/o social y requieren encontrar soluciones prácticas y efectivas las cuales buscarán generar sinergia entre los integrantes además de permitir un mejor desempeño entre ellos (Reynoso y Seligson, 2005).

Tipos de Estrategias de respuesta a las situaciones de conflicto

El afrontamiento ha sido parte de los estudios sobre personalidad durante más de 35 años, lo que ha permitido conceptualizar los diversos tipos que existen.

De manera específica, los tipos de estrategias surgen considerando la capacidad y habilidad del individuo para enfrentarse a distintas circunstancias y determina el uso de una estrategia en particular, así como el tiempo que se emplea y bajo que situaciones. De otro lado, una estrategia de afrontamiento es el proceso específico que se usará según el contexto y puede cambiar en función de aquello que lo origina (Cassaretto et al., 2003).

Frydenberg y Lewis (1997) proponen tres estilos de afrontamiento, dos denominados productivos o funcionales y un tercero que llaman disfuncional. En el primer grupo tenemos los estilos “Resolver el problema” (abordar el problema directamente) y “Referencia hacia los otros” (buscar soporte en los demás), y en el segundo, el estilo “Afrontamiento no productivo” (pues, no brinda una solución real).

Las estrategias de afrontamiento centradas en el problema implican acciones directas y deliberadas para manejar los factores estresantes. Este tipo de afrontamiento se caracteriza por el afrontamiento activo, la planificación, el reencuadre positivo y la búsqueda de apoyo informativo. Según Lazarus y Folkman (1984), estas estrategias buscan modificar la fuente del estrés mediante una evaluación racional y objetiva de la situación. Carver et al. (1989), al desarrollar el instrumento COPE, destacaron la relevancia del afrontamiento activo y la planificación estructurada como mecanismos eficaces para resolver conflictos y reducir el impacto emocional. En el ámbito educativo, Compas et al. (2001) subrayan que este tipo de estrategias son clave para promover la adaptación positiva de los docentes, ya que fortalecen la percepción de control y competencia frente a situaciones adversas.

Por otro lado, las estrategias centradas en la emoción se orientan a regular la respuesta emocional ante el estresor, sin intervenir directamente en su causa. Este grupo incluye el uso del humor, la aceptación, la búsqueda de apoyo emocional, la ventilación emocional y las prácticas religiosas. Folkman y Moskowitz (2000) destacan que estas estrategias pueden mejorar el bienestar psicológico, particularmente cuando el estresor es percibido como incontrolable. Park y Folkman (1997) añaden que la dimensión espiritual, a través de prácticas religiosas, puede proporcionar un sentido de propósito y facilitar la resiliencia. Estas estrategias no solo alivian el malestar emocional, sino que también promueven una actitud más optimista y esperanzadora frente a la adversidad, lo cual es esencial en contextos educativos exigentes.

En contraste, las estrategias evitativas se caracterizan por el intento de evadir o ignorar el estresor, siendo a menudo disfuncionales a largo plazo. Entre estas se incluyen la auto-distracción, la negación, el consumo de sustancias y la desvinculación conductual. Holahan y Moos (1987) señalan que este tipo de afrontamiento está asociado con un menor bienestar emocional y una mayor probabilidad de desarrollar trastornos psicológicos. Endler y Parker (1990) argumentan que, si bien estas estrategias pueden ofrecer alivio momentáneo, no

resuelven el problema subyacente, lo que puede intensificar el estrés. Connor-Smith y Flachsbart (2007), en su metaanálisis, confirman que la evitación correlaciona negativamente con la salud mental, sugiriendo que su uso frecuente entre docentes puede comprometer tanto su desempeño como su bienestar.

La identificación y clasificación del tipo de afrontamiento permite sugerir la utilización de estrategias que se adapten a las competencias socioemocionales de los individuos o promover el fortalecimiento de estas a través de distintas técnicas o métodos.

Bienestar Docente

El bienestar docente o el autocuidado es entendido como las actividades que una persona realiza para conservar o mejorar su salud y sus niveles de bienestar, principalmente cuando atraviesa distintos niveles de estrés (Liepina y Martinsone, 2022).

Existe evidencia que sostiene la afirmación de que el bienestar de los docentes puede beneficiarse con programas de intervención a medida y que estos son de gran interés, tanto para los profesores (herramientas de autoayuda), como para quienes administran los centros educativos o quienes elaboran las políticas (desarrollo de acciones de soporte) (Dreer y Gouasé, 2021).

Se ha mencionado que bajos niveles de bienestar laboral generan una menor calidad en los procesos de enseñanza, pues docentes agotados llegan a sentir poca satisfacción por su trabajo. Lo anterior deriva en un bajo rendimiento y, en algunos casos, en un retiro anticipado de las labores de enseñanza, incluso antes de su edad de jubilación (Shen et al. 2015; Dreer, 2021).

De otro lado, diversos estudios sostienen que docentes sanos y que manifiestan su felicidad se transforman en un recurso decisivo para la marcha y efectividad del sistema escolar. Asimismo, los docentes bajo esta condición contribuyen a la mejora en el desempeño de sus estudiantes y que su experiencia motivacional y emocional sea positiva (McCallum & Price, 2016; McCullough, 2015; McCallum, 2020; Frenzel et al. 2009; Kunter, 2013).

Estrategias de bienestar docente

Las estrategias de bienestar docente han sido objeto de creciente interés en los últimos años, dado el impacto que tienen en la salud mental, emocional y física del profesorado, así como en su desempeño profesional. Estas estrategias pueden abordarse desde múltiples enfoques teóricos, cada uno aportando una perspectiva valiosa sobre cómo promover una vida laboral equilibrada y satisfactoria en el ámbito educativo.

Uno de los modelos más influyentes es el de Bienestar Subjetivo propuesto por Martin Seligman (2011) dentro del marco de la Psicología Positiva. Su teoría PERMA plantea cinco pilares fundamentales para el florecimiento humano: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, sentido y logros. Aplicado al contexto docente, el modelo sugiere que fomentar la gratitud, el propósito en la enseñanza, relaciones colaborativas con colegas y estudiantes, y metas profesionales claras, fortalece el bienestar integral del educador.

Por su parte, Ryff (1989) desarrolló el modelo de Bienestar Psicológico, el cual incluye dimensiones como la autoaceptación, crecimiento personal, propósito en la vida, autonomía, dominio del entorno y relaciones positivas con los demás. Este enfoque es útil para diseñar programas de tutoría y formación docente centrados en el fortalecimiento personal, el reconocimiento de logros y el empoderamiento profesional.

Desde un enfoque organizacional, la teoría del Esfuerzo-Recompensa de Siegrist (1996) postula que el bienestar se ve afectado negativamente cuando existe un desequilibrio entre el esfuerzo que realiza el docente y las recompensas que recibe. Esta teoría permite comprender los riesgos del burnout y la importancia de generar entornos escolares equitativos, donde se reconozca el mérito y se promuevan condiciones laborales saludables.

En el contexto latinoamericano, autores como Limaymanta (2021) y Erazo Muñoz (2020) han resaltado la necesidad de integrar estrategias de autocuidado emocional, habilidades de afrontamiento activo y recursos de apoyo institucional como parte de políticas educativas para mejorar el bienestar docente. Estas estrategias incluyen pausas activas, gestión del tiempo, espacios de escucha psicológica, y desarrollo de habilidades socioemocionales.

En conclusión, el bienestar docente debe entenderse como un fenómeno multifactorial que requiere estrategias individuales, institucionales y contextuales. Basarse en teorías sólidas permite diseñar intervenciones eficaces que favorezcan tanto la salud del educador como la calidad del proceso educativo.

MATERIALES Y MÉTODO

Enfoque

La investigación se desarrolla a través de un enfoque mixto y de corte transversal, lo cual permite una comprensión más integral del fenómeno de estudio al combinar la riqueza descriptiva y contextual del enfoque cualitativo con el respaldo cuantificable del enfoque cuantitativo. Este diseño mixto resulta especialmente pertinente cuando se busca no solo describir y medir ciertos comportamientos o percepciones, sino también comprenderlos en profundidad desde la perspectiva de los propios actores involucrados. Al ser de tipo transversal, la investigación se centra en la recolección de datos en un momento específico del tiempo, lo que facilita el análisis de tendencias, relaciones o patrones existentes en el entorno estudiado sin necesidad de realizar un seguimiento longitudinal. En conjunto, este enfoque metodológico permite observar de manera natural el contexto, captar las experiencias subjetivas de los participantes y, al mismo tiempo, obtener evidencias empíricas que contribuyan a una interpretación más completa y fundamentada del fenómeno investigado. Se utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional (Sánchez y Reyes, 2017).

Participantes

Los accesitarios a la evaluación fueron seleccionados por un tipo de muestreo No Probabilístico- Intencional, que se compuso de 98 docentes de educación básica y superior de instituciones públicas, privadas o mixtas de nueve regiones del Perú, siendo una muestra interesante.

La participación fue totalmente voluntaria y el docente podía interrumpir la misma en el momento que lo deseara, sin que esto generara algún tipo de malestar o perjuicio. Se les informó que en todo momento la protección de sus datos, manteniendo la confidencialidad y de carácter secreto; de manera que no será posible revelar la información de quienes participaron en el proceso de investigación.

Entre los criterios de inclusión se consideró que el participante sea exclusivamente de profesión docente y que estuviera trabajando al momento de la realización del estudio. El 100% de los docentes invitados aceptó voluntariamente colaborar.

La tabla 1. describe en detalle características relevantes referidas a género, edad, estado civil, nivel de enseñanza, antigüedad en la docencia, y tipo de gestión de la institución de procedencia.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

Muestra (n = 98)				
Variables	q	%	M	DE
Género				
Masculino	22	22.4		
Femenino	76	77.6		
Edad				
			45.0	6.8
Procedencia				
Lima y Callao	84	85.7		
Otros Departamentos Andinos y Amazónicos	14	14.3		
Estado civil				
Soltero	28	28.6		
Casado	55	56.1		
Separado/divorciado	13	13.3		
Viudo	1	1.0		
Otro	1	1.0		
Nivel Formativo				
Pre escolar	10	10.2		
Escolar Primario	28	28.6		
Escolar Secundario	25	25.5		
Universitario	28	28.6		
Posgrado/Técnico	7	7.1		
Tiempo de Ejercicio Pedagógico				
De 1 a 10 años	40	40.8		

Entre 10 hasta 20 años	30	30.6		
Entre 20 hasta 30 años	22	22.4		
Superior a 30 años	6	6.1		
Gestión de la Institución Educativa.				
Pública	27	27.6		
Privada	67	68.4		
Simultánea/otra	4	4.0		

Instrumentos

Se aplicó el instrumento Escala de Estrés Laborales Docentes (Oros et al. 2020) implementándose dos ítems afines a las variables de estudio y análisis del contenido propuesto por la autora, la primera acerca del Sentimiento y nivel de estrés y la otra pregunta de corte voluntaria fue Acerca de sus impresiones de la experiencia docente en esta etapa vivida, los instrumentos permitieron explorar con mayor profundidad las estrategias de afrontamiento y el bienestar emocional.

Se empleó la escala de Escala de Estrés Laborales Docentes desarrollada por (Oros et al. 2020), quienes validaron el instrumento a partir de una muestra de 674 docentes, logrando adecuadas propiedades psicométricas. Esta escala mide 05 dimensiones que poseen una connotación psicológica y examinan; la Sobrecarga asociado al equipo de labores y la saturación de funciones (Dimensión 1), Uso de instrumentos tecnológicos actualizados y modernos (Dimensión 2), a la incertidumbre por el tiempo y el impacto en el pedagogo y sus estudiantes (Dimensión 3), Gestión administrativa que posee la Institución (Dimensión 4), Interacción con los estudiantes, el problema presente por resolver y la ambigüedad de rol (Dimensión 5).

Adicionalmente, se aplicó una pregunta elaborada por los autores de este estudio, con puntuación Likert sobre Sentimiento y nivel de estrés (tablas 3a y 3b), para analizar cómo se sentían los docentes en dos momentos de la pandemia: al inicio y durante el desarrollo del estudio. Asimismo, se creó una pregunta abierta voluntaria acerca de sus impresiones de la experiencia docente en esta etapa vivida. Ambos instrumentos se aplicaron través de un formulario en Google form vía online.

Los resultados obtenidos a partir de estos instrumentos permitieron no solo identificar los niveles de afectación laboral y emocional en los docentes, sino también recopilar percepciones que sirvieron de base para la formulación de estrategias orientadas a promover su bienestar.

Análisis de datos

Debido a que es estudio tiene un enfoque mixto, se explica los pasos de cada uno; para el análisis cuantitativo los datos fueron procesados con SPSS v.26, aplicando análisis descriptivo para obtener frecuencias y medias. Posteriormente, se realizó un análisis porcentual con cada dimensión estudiada, a fin de comparar los niveles de estrés entre las dimensiones de cada variable. Para el análisis cualitativo se empleó análisis temático utilizando Atlas.ti 9. Se identificaron dos categorías emergentes: percepción del estrés, y sentir la demanda de los miembros de la familia. La codificación fue validada mediante triangulación entre investigadores especialistas en la materia.

RESULTADOS

Los hallazgos generales señalan que, en promedio, cerca del 86.1% que conforman los participantes manifestaron que las 18 situaciones descritas les producen algún nivel de estrés; en este grupo, 44.0% siente que son poco o algo estresantes, mientras que 42.1% que son bastante o muy estresantes. El 13.9% restante declara que las situaciones no les parecen nada estresantes.

Las dimensiones que resultan más estresantes o desbordantes son la incertidumbre por el tiempo y el impacto en el pedagogo y sus estudiantes (Dimensión 3) y Interacción con los estudiantes, el problema presente por resolver y la ambigüedad de rol (Dimensión 5); en promedio, un 89.5% y 87.4% de docentes, respectivamente, eligieron alguno de los cuatro niveles de estrés que propone el instrumento. Los tres factores restantes también muestran resultados en los que se señaló que las situaciones descritas producen distintos niveles de estrés, agobiadores asociados al equipo de labores y la saturación de funciones (Dimensión 1), Gestión administrativa que posee la Institución (Dimensión 4) y uso de instrumentos tecnológicos actualizados y modernos (Dimensión 2) lograron valores promedio de 86.1%, 84.4% y 82.9%, respectivamente.

A partir de estos resultados, se infiere que el factor que menos estrés produce es el Dimensión 2, uso de instrumentos tecnológicos actualizados y modernos. En promedio, el 17.1% de los docentes manifiesta que las distintas situaciones que explican este factor no les genera ningún nivel de estrés. De igual forma, el 15.6% de docentes señaló que las situaciones que explican en la dimensión 4 Gestión administrativa que posee la Institución, tampoco les produce estrés.

Hallazgos por dimensiones

En la dimensión 1 estresores asociados al equipo de labores y la saturación de funciones. La situación que genera el mayor estrés acumulado es “Poseer menos tiempo para cumplir con las labores correspondientes al trabajo remoto” (92.9%); solo un 7.1% declara que esta situación no les ocasiona nada de estrés. Del mismo modo, el 57.2% de los docentes señaló que las situaciones que les generan bastante o mucho estrés son “Realizar actividades laborales y quehaceres familiares de manera paralela” y “Poseer menos tiempo para cumplir con las labores correspondientes al trabajo remoto”, siendo también las situaciones que producen más estrés en todo el estudio. De otro lado, la situación en la que mayor número de participantes declaró que no les ocasionaba nada de estrés fue “Sentir la demanda de los miembros de mi familia para aminorar mis horas laborales” (20.4%) lo cual llama la atención al estar entre las situaciones que más estrés les produce.

Dimensión 2. Uso de instrumentos tecnológicos actualizados y modernos. La situación que genera estrés en los distintos niveles en los docentes es “Rediseñar los temas a trabajar en clase considerando las características de las clases remotas” (89.8%) mientras que el 10.2% declara que esta situación no les ocasiona estrés. Asimismo, el 39.8% de los docentes señaló que la situación que les genera bastante o mucho estrés es “No poseer acceso a los medios necesarios para el ejercicio docente en modalidad virtual”. De otro lado, la situación “Disposición a la capacitación sobre las nuevas herramientas para el ejercicio docente en clases virtuales” es la que el mayor número de participantes declaró que no les generaba nada de estrés (21.4%).

Dimensión 3. La incertidumbre por el tiempo y el impacto en el pedagogo y sus estudiantes. La situación “Desconocimiento e inseguridad sobre situación financiera” (91.8%) es la que genera el mayor estrés acumulado en los docentes; el 8.2% declara que dicha situación no les ocasiona estrés. Asimismo, el 54.1% de los docentes señaló que la situación que les genera bastante o mucho estrés es “Desconocimiento e inseguridad sobre situación financiera”, encontrándose entre las situaciones que más estrés ocasiona en todo el estudio. De otro lado, la situación que mayor número de participantes declaró que no les generaba estrés fue “Preocupación por el futuro ante el acontecimiento vivenciado” (12.2%).

Dimensión 4. Gestión administrativa que posee la Institución. “Establecer distanciamiento social con los demás integrantes del equipo de trabajo” es la situación que genera más estrés en los docentes (85.7%); mientras que el 14.3% declara que esta situación no les ocasiona estrés. Del mismo modo, el 53.1% de los docentes señaló que la situación que les genera bastante o mucho estrés es “Percibir la falta de comprensión por parte del personal que no ejerce labor docente sobre las complejidades del trabajo remoto”, nuevamente, llama la atención que un mayor número de participantes declarara que no les ocasionaba estrés (17.3%).

Dimensión 5. Interacción con los estudiantes, el problema presente por resolver y la ambigüedad de rol. La situación que provoca más estrés en los docentes es “Sobrecarga de preguntas por parte de los padres de familia y estudiantes sobre la modalidad virtual” (93.9%), mientras que solamente el 6.1% declara que esta situación no les ocasiona estrés. Respecto a la situación que genera mayores niveles de estrés, el 48.0% de los docentes señaló “Identificar que existen estudiantes que tienen acceso limitado a los canales educativos y ello afecta su desempeño académico” como tal. Finalmente, la situación que mayor número de participantes declaró que no les generaba nada de estrés fue “Sostener el compromiso propio para cumplir con los objetivos laborales” (17.3%).

Resumen de resultados acorde a las características observadas

Las situaciones que representan diferentes niveles estrés en los docentes y que superan el 90% de manera agregada, son: “Sobrecarga de preguntas por parte de los padres de familia y estudiantes sobre la modalidad virtual” (93.9%), “Poseer menos tiempo para cumplir con las labores correspondientes al trabajo remoto” (92.9%) y “Desconocimiento e inseguridad sobre situación financiera” (91.8%).

De otro lado, las situaciones que no generan nada de estrés en una mayor cantidad de docentes son: “Disposición a la capacitación sobre las nuevas herramientas para el ejercicio docente en clases virtuales” (21.4%) y “Sentir la demanda de los miembros de mi familia para aminorar mis horas laborales” (20.4%).

Resultados sobre sentimiento y niveles de estrés

La pregunta única, orientada a conocer cómo se sentían los docentes al inicio de la pandemia y en el momento de la aplicación del estudio, fue respondida por un total de 83 participantes. Esta indagación permitió comparar sus niveles de estrés percibido en dos momentos clave del contexto pandémico, arrojando resultados significativos para el análisis de la evolución emocional y adaptativa del profesorado.

Pregunta única: Del 1 al 5 marque cómo se sintió durante los primeros meses de la pandemia y cómo se siente actualmente (manejo de la tecnología, adaptaciones, programaciones, clases virtuales)

Tabla 2. Nivel de estrés al inicio y en el momento actual de la pandemia.

	1	2	3	4	5	
Inicio de la pandemia						
Nada de estrés	6 (7.2%)	9 (10.8%)	12 (14.5%)	26 (31.3%)	30 (36.1%)	Alto nivel de estrés
Momento actual de la pandemia						
Nada de estrés	8 (9.6%)	26 (31.3%)	25 (30.1%)	11 (13.3%)	13 (15.7%)	Alto nivel de estrés

En términos generales, se aprecia una disminución significativa en relación a los indicadores de estrés en los participantes que respondieron la pregunta. El porcentaje de docentes que no sienten nada de estrés en el momento de la elaboración de esta investigación pasa de 7.2% a 9.6% (2 docentes más).

En los demás indicadores, se observa una reducción en las escalas altas de estrés percibido, este bajó de 67.5% a 28.9%. Esta reducción en la sensación del nivel de estrés de 32 docentes se distribuye en 2 que declaran no tener estrés y en 30 que declaran haber pasado a bajos niveles de estrés (de 25.3% al inicio de la pandemia a 61.4% al momento del estudio).

DISCUSIÓN

Entre los resultados de la aplicación del instrumento Escala de Estresores Laborales Docentes (Oros et al. 2020) aplicada a 98 profesores de diversos departamentos del Perú, encontramos que, en promedio, el 86.1% de los docentes consideró que las situaciones propuestas les generaban algún nivel de estrés. El resultado coincide con el estudio realizado por Klapproth et al. (2020), quienes realizaron un estudio para medir los niveles de percepción del estrés durante el cierre de las escuelas en Alemania: más de dos tercios de los docentes manifestó que las nuevas condiciones laborales les parecían estresantes (71.4%); de igual forma respondió el 74.2% en el estudio de Roldán y Díaz (2021) en la ciudad de Manta, Ecuador. Otra efectuada en educadores de formación escolar en Grecia (Tzafilkou et al. 2022), encontró que el 72% declaró que las nuevas tareas, responsabilidades y limitaciones eran estresantes (Toma et al. 2022).

Los resultados de este estudio se aproximan a los resultados obtenidos por Luque (2022), en el estudio realizado con docentes de un distrito de Lima Este determinó que las diversas actividades diarias le generaban estrés a un 81.3% de docentes; y también, con la investigación formulada por Parthasarathy et al. (2022), donde el 85.4% de los docentes de 90 escuelas en los Estados Unidos señalaron sentirse estresados con las actividades y situaciones surgidas con la pandemia. Otros estudios muestran resultados con la misma tendencia: no menos del 60% de docentes han manifestado que los cambios en sus responsabilidades les provocan estrés, resultados obtenidos en mediciones realizadas en el tiempo que los centros educativos estuvieron inactivos (poco, algo, bastante o muy estresados).

Respecto a la percepción de los docentes respecto al estrés qué sentían al inicio de la pandemia y luego, al momento de realizar el estudio, los resultados son similares a los hallazgos de la recopilación minuciosa por Ozamiz-Etxebarria et al. (2021). Mientras que este estudio arroja una reducción en los niveles más altos de estrés del 43%, la revisión sistemática, que analiza ocho estudios realizados en seis países (Brasil, China, España, Estados Unidos, India y Jordania), encontró que los niveles de estrés se redujeron en 46.3% entre 2020 y 2021; es decir, ya sea por adaptarse al medio, por contar con más recursos materiales o tecnológicos, desarrollar nuevas estrategias de afrontamiento emocional o por la reducción en el riesgo de contagios, los docentes manifestaron una reducción importante en sus niveles de estrés.

En los últimos años, ha crecido significativamente el interés por comprender el impacto del estrés laboral a lo largo de las distintas etapas de la vida profesional. Daumiller et al. (2023), Calderón-Landívar et al. (2025), este interés se ha centrado, en particular, en el análisis de las estrategias que los profesionales implementan para

afrontar las demandas cotidianas que generan distintos niveles de tensión emocional y desgaste psicosocial. La identificación y estudio de dichas técnicas resulta fundamental para promover prácticas de afrontamiento eficaces que favorezcan el bienestar personal y el desempeño profesional sostenido.

Desde la perspectiva del tema propuesto por este estudio, desde las medidas aplicadas en los comienzos de los primeros casos de COVID-19, los especialistas han venido estudiando la manera en que docentes y estudiantes se han enfrentado a los cambios producidos en su entorno social, en las modalidades de enseñanza, en las exigencias técnicas y metodológicas que se han impuesto y en el impacto que estas han causado, tanto en la educación misma y sus resultados, como en su comportamiento, ya sea a nivel personal, familiar o laboral (Wang et al., 2022).

Las estrategias formales e informales utilizadas por los docentes para afrontar el estrés no son un fenómeno reciente ni exclusivo del contexto pandémico. Así lo evidencian los hallazgos de Cancio et al. (2018), quienes estudiaron a 211 docentes en cuatro estados de los Estados Unidos. Su investigación reveló que la mayoría de los participantes enfrentaba el estrés mediante estrategias adaptativas, enmarcadas dentro del afrontamiento activo. Estas estrategias implicaban acciones deliberadas orientadas a resolver problemas, regular emociones y mantener un equilibrio funcional frente a las exigencias profesionales, destacando la importancia de recursos personales y contextuales para sostener el bienestar docente (Di María et al., 2020).

De manera complementaria, la investigación realizada por Thakur et al. (2018) en el sur de la India reveló que las docentes mujeres enfrentaban el estrés derivado del doble rol de madres y profesionales de la educación mediante diversas estrategias de afrontamiento. Entre las más destacadas se encontraban el uso de técnicas centradas en la resolución de problemas observables, la fe y devoción como soporte emocional, la introspección, y la activación de competencias desarrolladas a lo largo de su trayectoria profesional (Herman et al., 2020).

Estas estrategias representan un estilo de afrontamiento activo y adaptativo, que no solo permite manejar eficazmente el estrés, sino que también se articula con elementos clave del modelo PERMA de Seligman, especialmente en cuanto a la búsqueda de significado (Meaning), el desarrollo de fortalezas personales (Accomplishment) y el cultivo de emociones positivas (Positive Emotions). En conjunto, Fischer et al. (2021) estas prácticas fortalecen el bienestar emocional integral de las docentes, incluso en contextos marcados por altas demandas y exigencias múltiples.

En el estudio de Da Silva y Marín (2019) en Rio Grande do Sul (Brasil), encontraron que los docentes poseen habilidades emocionales y estrategias adaptativas de afrontamiento pero que es su relación con los compañeros de trabajo o los alumnos la que “dispara” la mayoría de conflictos.

De igual forma, Ahmed y Mohammed (2019) identificaron que los docentes de medicina en Arabia Saudita emplean diversas estrategias para mitigar los niveles de estrés, destacando entre ellas el enfoque centrado en la resolución de problemas. Este enfoque se vio reforzado por una actitud optimista frente a los desafíos, lo que sugiere que el optimismo actúa como un facilitador en la implementación de estrategias adaptativas. Los autores concluyen que mantener una disposición positiva permite a los docentes afrontar con mayor eficacia las exigencias del entorno laboral, promoviendo tanto el bienestar psicológico como la efectividad en su desempeño profesional.

Respecto al uso del mindfulness para manejar situaciones de estrés, Hirsch y Lazar (2020), realizaron en Israel una serie de entrevistas en las que se informó que las habilidades de afrontamiento habían aumentado al dejar de lado los pensamientos y sentimientos intrusivos que solían paralizarlos y concentrarse en el afrontamiento activo, centrado en lo que necesitaban hacer con prontitud.

En una investigación desarrollada por Schäfer et al. (2020), se analizó una muestra compuesta por 457 futuros docentes de educación física en Alemania, con el propósito de explorar la relación entre el equilibrio socioafectivo y la utilización de diversas estrategias de afrontamiento. El estudio examinó tanto estrategias adaptativas, como la búsqueda de soluciones saludables, el apoyo social y la resolución efectiva de problemas; como estrategias disfuncionales o falaces. Los hallazgos evidencian que un adecuado equilibrio socioafectivo actúa como un factor protector, disminuyendo la probabilidad de recurrir a estrategias de afrontamiento ineficaces ante situaciones de carga mental o estrés.

Beuchel et al. (2022) llevaron a cabo una intervención de mindfulness durante la fase crítica y formativa de la formación docente en Alemania. Se evaluó el estrés, el mindfulness y el afrontamiento ocupacional de 42

participantes en tres momentos. Concluyó que los entrenados en mindfulness estaban menos estresados, más satisfechos con el trabajo y desarrollaron una mejor gestión del aula.

El objetivo del estudio de Rajesh et al. (2022) fue identificar las diversas técnicas de búsqueda de soluciones ante situaciones de conflicto que aplican los docentes escolares del sur de la India. Concluyeron que el reencuadre positivo, el afrontamiento activo y la preparación fueron las técnicas más conocidas y aplicadas.

En un estudio de Kwaah et al. (2022) en Ghana, identificó que las técnicas más aplicadas por los maestros en formación para reducir el estrés fueron el encuadre positivo, como buscar el consejo de amigos y familiares, ver algo bueno en lo que está sucediendo y aprender de la experiencia (Nalipay et al., 2024).

El estudio de Al-Rashidi (2022), se enfocó en reconocer los estresores presentes en los por los profesionales durante el COVID-19. Donde se evidenció que las maestras habían aplicado recursos para afrontar el agobio psicológico como también los asociados al ámbito profesional, incluido el recurso a la fe, la conexión con otros maestros y estudiantes, la planificación de diferentes estrategias, la búsqueda de ayuda de otros y la gestión del tiempo (Pressley et al., 2021).

Los estudios que muestran las estrategias que utilizan los docentes para hacer frente al estrés y al agotamiento son diversas y, como se ha mencionado, se encuentran tanto en el plano denominado formal, como en el informal, con el principal objetivo de buscar solución a las exigencias que plantea la profesión y a los cambios impuestos por la situación sanitaria (Reinke et al., 2025).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, durante el periodo de restricciones en la presencialidad educativa, los docentes experimentaron un proceso progresivo de adaptación al nuevo contexto. Este proceso se manifestó en una reducción significativa de la percepción de situaciones estresantes, en contraste con los altos niveles inicialmente reportados al inicio de la implementación de las medidas de distanciamiento. Este cambio, sugiere un ajuste progresivo tanto en las condiciones laborales virtuales como en las estrategias personales y profesionales adoptadas por los docentes frente a los desafíos emergentes.

Las estrategias de afrontamiento, constituyen herramientas fundamentales para mitigar progresivamente los indicadores de saturación socioemocional asociados a la labor docente. En este sentido, la implementación sistemática de programas de entrenamiento y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los docentes permiten; no solo un manejo más eficaz de las situaciones estresantes cotidianas, sino también una mayor capacidad de adaptación ante desafíos futuros, contribuyendo así al desarrollo de una práctica pedagógica más sostenible y resiliente. Fomento de espacios de autocuidado y contención emocional: Crear espacios institucionales regulares para que los docentes puedan compartir experiencias, recibir apoyo psicológico y participar en actividades de autocuidado que favorezcan la regulación emocional y la prevención del agotamiento. Capacitación en habilidades socioemocionales y resiliencia: Implementar talleres formativos que desarrollen competencias como la empatía, el manejo del estrés, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional, promoviendo así una cultura de bienestar integral en el entorno educativo.

A pesar de las competencias de afrontamiento desarrolladas por los docentes, los estresores que aparecen por razones vinculadas a la falta de atención de las autoridades o a la ausencia de planificación oportuna deben ser atendidos y resueltos a la brevedad. La capacitación tecnológica, la falta de soportes para la enseñanza virtual o la información sobre las carencias de los estudiantes no deben estar bajo responsabilidad solo del docente.

El bienestar docente constituye un eje fundamental para la calidad educativa, especialmente en contextos de crisis como la pandemia. Los hallazgos revelan altos niveles de estrés vinculados a la sobrecarga laboral, la incertidumbre y la ambigüedad del rol. Sin embargo, también evidencian el valor de las competencias de afrontamiento y la necesidad de promover recursos personales, emocionales e institucionales que fortalezcan la resiliencia del profesorado. Fomentar el bienestar docente implica generar condiciones de trabajo saludables, fortalecer habilidades socioemocionales y establecer una cultura educativa que valore el cuidado integral del educador.

Si bien la evolución de la enfermedad del coronavirus se ha atenuado debido a las medidas adoptadas y a los procesos de vacunación, es indispensable ampliar la cobertura de este tipo de estudios, cuyos resultados permitirán, además de establecer una línea de base respecto a los niveles actuales de estrés docente o al riesgo de agotamiento y así diseñar estrategias nacionales para desarrollar competencias de afrontamiento.

Lo anterior, forma parte de las limitaciones de este estudio. Aunque los participantes de la investigación pertenecen a diversas regiones del Perú, es necesario ampliar el tamaño de la población de estudio.

A partir de los hallazgos obtenidos, se concluye que resulta fundamental que las instituciones educativas implementen programas integrales de acompañamiento emocional y psicológico dirigidos a los docentes, con énfasis en el manejo del estrés, la resiliencia y el fortalecimiento del bienestar laboral. Asimismo, se recomienda fortalecer la capacitación en herramientas tecnológicas mediante procesos formativos progresivos y prácticos, con el fin de reducir la ansiedad vinculada al cambio digital. El reconocimiento de la carga laboral real del profesorado debe traducirse en políticas institucionales que promuevan una distribución equitativa de funciones y horarios, evitando la saturación y el agotamiento profesional. Del mismo modo, la inclusión de estrategias de intervención temprana, como sesiones de relajación, mindfulness, espacios de escucha activa y consejería psicológica periódica, contribuiría significativamente a prevenir el desgaste emocional.

Finalmente, se destaca la necesidad de fomentar canales efectivos de comunicación entre la administración institucional y los docentes, que favorezcan la clarificación de roles, la reducción de la ambigüedad laboral y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, W. A. M., & Mohammed, B. M. A. (2019). Nursing students' stress and coping strategies during clinical training in KSA. *JTUMED*, 14(2), 116-22. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2019.02.002>
- Al-Rashidi, A.H. (2022). Psychological and Occupational Pressure Among Female Teachers in Light of the Coronavirus Disease Pandemic and Coping Strategies. *Eur J Educ Res*, 11(1), 533-44. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.533>
- Álvarez, D. G., & Soler, M. J. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes psicológicos*, 21(1), 201-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8333037>
- Alvites-Huamán, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-78. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- American Psychological Association (APA). (2022). Teacher stress module transcript [accessed December 16, 2023]. <https://www.apa.org/education/k12/teacher-stress.pdf>
- Barros, M., & Segarra, O. (2016). El estrés laboral en educadoras de los centros infantiles del Buen Vivir urbanos y rurales de la ciudad de Cuenca 2013 – 2014 [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. Repositorio institucional de la Universidad del Azuay <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5603/1/11932.pdf>
- Beuchel, P., Groß Ophoff, J., Cramer, C., & Hautzinger, M. (2022). Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 114(1), 103703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103703>
- Brooks, M., Creely, E., & Laletas, S. (2022). Coping through the unknown: School staff wellbeing during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100146>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Educ Trat Child*, 41(4), 457-82. <http://dx.doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Calderón Landívar R, Carrera Macías MA, Calazacón Aguavil EM, Chávez-Arizala JF. (2025). Level of work stress in teachers from several schools in the province of Santo Domingo. *Health Leadership and Quality of Life* [Internet]. 2025 Jan. 1 [cited 2025 May 18];4:164. <https://hl.ageditor.ar/index.php/hl/article/view/164>
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., & Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología*, 21(2), 363-92. <https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080–1107. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
- Da Silva, C. T. & Marin, A.H. (2019). Emotional competence, coping styles and the included student-teacher relationship. *Trends Psychol*, 27(2), 569-83. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-19>

- Daumiller, M., Rinas, R., Schoon, I., & Lüftenegger, M. (2023). How did COVID-19 affect education and what can be learned moving forward? *Zeitschrift für Psychologie [German Journal of Psychology]*, 231(3), 177–191. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000527>
- De la Cruz, E. (2017). Estrés laboral y desempeño docente en la I.E. N° 89002, Chimbote, 2017 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional de la Universidad César Vallejo <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27735/delacruzge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educ Stud*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxf Rev Educ*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Di María, C. H., Peroni, C., & Sarracino, F. (2020). Happiness matters: Productivity gains from subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 139–160. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00074-1>
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
- Espadas, P. (2016). Factores psicosociales de riesgo: Estrés laboral y Burnout [Tesis de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional UIB <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3698/EspadasMartinezPatricia.pdf?sequence=1>
- Erazo Muñoz, P. (2020). Autocuidado docente y bienestar institucional. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 18(2), 45-58.
- Fischer, R., Scheunemann, J., & Moritz, S. (2021). Coping strategies and subjective well-being: Context matters. *Journal of Happiness Studies*, 22(8), 3413–3434. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00372-7>
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. En M. I. Hombrados Mendieta (comp.), *Estrés y salud* (pp. 9-38). Promolibro.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *J Educ Psychol*, 101(3), 705-16. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014695>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *JSI*, 30(1), 159-65. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). ACS. Escalas de afrontamiento para adolescentes. TEA ediciones.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647–654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- González, Ch., (2018). Estrés laboral en docentes de la primera infancia [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6388/1/TPEDGonzalezGonzalezCharleneAndrea2018.pdf>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The coping-competence-context theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Hirsch, T.L., & Lazar, A. (2020). The contribution of long-term mindfulness training on personal and professional coping for teachers living in a conflict zone: A qualitative perspective. *IJERPH*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114096>
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 946–955. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.946>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *JPR*, 4(4), 444-52. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Kunter, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: Research findings in teachers' enthusiasm. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV Project* (pp. 273-89). Springer.
- Kwaah, C. Y., Adu-Yeboah, C., Amuah, E., Essilfie, G., & Somuah, B.A. (2022). Exploring preservice teachers' digital skills, stress, and coping strategies during online lessons amid covid-19 pandemic in Ghana. *Cogent Educ*, 9(1), 2107292. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2107292>
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro.
- Kotowski, S. E., Davis, K. G., & Barratt, C. L. (2022). Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. *Work*, 71 (2), 407–415. <https://doi.org/10.3233/WOR-210994>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée De Brouwer.
- Leka, S., Griffiths, A., & Cox, T. (2004). La organización del trabajo y el estrés. Estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. Organización Mundial de la Salud (OMS). Recuperado el 7 de agosto de 2022, de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42756/9243590472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, R. (2021). *Literatura, lectura y escritura en tiempos de pandemia*. Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Liepina, E., & Martinsone, K. (mayo, 2022). Teachers' self-care strategies and supervision as a self-care activity for teachers [Presentación de paper]. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference [Vol I.], Rēzekne, Letonia. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6824>
- Limaymanta, C. (2021). *Salud emocional del docente universitario*. Editorial Académica Española.
- Luque, R. (2022). *Estrategias de afrontamiento y competencias digitales en el manejo del estrés laboral en docentes de San Juan de Lurigancho* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional de la UCV <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77589/LuqueRRDC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annu Rev Psychol*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCallum, F. (2020). The changing nature of teachers' work and its impact on wellbeing. In M. A. White & F. McCallum (Eds.), *Critical perspectives on teaching, learning and leadership: Enhancing educational outcomes* (pp. 17-44). Springer.
- McCallum, F., & Price, D. (2016). Teacher wellbeing. En F. McCallum & D. Price (Eds.), *Nurturing wellbeing development in education* (pp. 113-32). Routledge.
- McCullough, M. M. (2015). *Improving elementary teachers' well-being through a strengths-based intervention: A multiple baseline single-case design*. [Tesis de grado]. University of South Florida. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/5990/>
- Miño, A. (2012). Clima organizacional y estrés laboral asistencial (Burnout) en profesores de enseñanza media: Un estudio correlacional. *Revista Psicológica Científica.com*, 14(9). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/burnout-profesores-ensenanza-media>
- Muñoz, M. L., García, C., & Guisado, A. B. (1998). Esquizofrenia. En M. A. Vallejo Pareja, *Manual de Terapias de Conductas* (Vol. II) (761-814). Dykinson.
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2024). Happy teachers make happy students: the social contagion of well-being from teachers to their students. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09688-0>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f). What is stress? Recuperado el 2 de agosto de 2022, de <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Oros L., Vargas-Rubilar N., & Chemisquy S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: Un instrumento para su exploración. *IJP*, 54(3), e1421.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga-Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Sci*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115–144. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.115>
- Parthasarathy, N., Li, F., Zhang, F., Chuang, R.-J., Mathur, M., Pomeroy, M., et al. (2022). A Cross-Sectional Study Analyzing Predictors of Perceived Stress Among Elementary School Teachers During the COVID-19 Pandemic. *WHS*, 70(4), 180-7. <https://doi.org/10.1177%2F21650799211070733>
- Patiño, A., & Gutiérrez, H. (2013). *Análisis de factores psicosociales asociados al estrés laboral en docentes de planta de las facultades de ciencias económicas administrativas e ingenierías de la Universidad Autónoma de Occidente* [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia].
- Peralta, L. (2019). *Relación entre los estilos de estrategias de afrontamiento al estrés y el Síndrome de burnout, en el personal docente y auxiliar de educación que trabajan con estudiantes con discapacidad y multidiscapacidad severa del programa de escuelas especiales Caritas, región Arequipa, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional de la UNSA <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/10593/EDMpegulp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>

Quimper, P. (2015). Síndrome de burnout y satisfacción de necesidades psicológicas básicas en docentes [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital de tesis y trabajos de investigación PUCP <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6294>

Rajesh, C., Ashok L., Rao C., Kamath V., Kamath A., Sekaran V., Devaramane V., Swamy V. (2022). Psychological well-being and coping strategies among secondary school teachers: A cross-sectional study. *J Ed Health Promot*, 11(1), 152. https://doi.org/10.4103%2Fjehp.jehp_1248_21

Reinke, W.M., Herman, K.C., Stormont, M., & Ghasemi, F. (2025). Teacher Stress, Coping, Burnout, and Plans to Leave the Field: A Post-Pandemic Survey. *School Mental Health* 17, 32–44 <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09738-7>

Reynoso, L. & Seligson, I. (2005). Psicología clínica de la salud: un enfoque conductual. El Manual Moderno e Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Roldán-Bazurto, M., y Díaz-Macías, T. (2021). Afrontamiento al estrés por teletrabajo en docentes de la Unidad Educativa Emilio Bowen Roggiero. *Dom Cien*, 7(1), 133-46.

Sánchez, R., (2017). Factores sociolaborales y estrés en docentes de secundaria de la ciudad de Huancayo [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio UNCP <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4472/Sanchez%20%20c3%91a%20c3%b1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Selye, H. (1960). La tensión en la vida (el estrés). Compañía General Fabril Editora.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

Schäfer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers. *Int J of Emot Educ*, 12(1), 35-47.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *Br J Educ Psychol*, 85(4), 519-32. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.

Siegrist, J., & Li, J. (2016). Associations of Extrinsic and Intrinsic Components of Work Stress with Health: A Systematic Review of Evidence on the Effort-Reward Imbalance Model. *Int J Environ Res Public Health*. 13(4), 432. <https://doi.org/10.3390/ijerph13040432>

Sierra, M. (2021). Factores estresores y estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes [Tesis de grado, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio institucional UNA <http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/5048/1/2021MarcelaSierra.pdf>

Thakur, M., Chandrasekaran, V., & Guddattu, V. (2018). Role conflict and psychological well-being in schoolteachers: A cross-sectional study from southern India. *JCDR*, 12(7), VC01-VC06. <http://dx.doi.org/10.7860/JCDR/2018/31776.11738>

Toma, G., Rubie-Davies, C., & Le Fevre, D. (2022). The wellbeing protocol mitigates the effects of COVID-19 on stress and burnout: a qualitative analysis of the underlying mechanisms. *J Workplace Learn*. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2021-0123>

Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2022). Socio-Emotional Characteristics of Emergency Distance Teaching: A Mixed-Method Investigation in Greece. *J Inf Technol Educ Res*, 21, 053-073. <http://dx.doi.org/10.28945/4918>

Wang, H., Lee, Y. S., & Hall, N. C. (2022). Coping profiles among teachers: Implications for emotions, job satisfaction, burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102030. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102030>

Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of Burnout Syndrome and Connection Thereof with Coping Strategies and Defense Mechanisms among University Professors. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 10(1), 82-93. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010008>

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

La autora del manuscrito señalado, DECLARA que ha contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos. Además, ha cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Ana María Cossío-Ale de Preciado: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.