

The cover features a background of books with their pages fanned out, creating a sense of depth and movement. A hand is visible, holding a pen, positioned as if about to write. The overall color palette is dominated by deep reds, purples, and yellows, with a central white light source illuminating the scene.

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A FRANCISCO JOSÉ
FRANCISCO CARRERA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 3

Julio / Septiembre

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudos Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN



Universidad
de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MALESTAR DOCENTE EN LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR MIRADA FENOMENOLÓGICA

QUALITATIVE RESEARCH: UPSET TEACHER IN THE DIVERSIFICATION CURRICULUM PHENOMENOLOGICAL LOOK

Dra. Doris Elida Fuster Guillen

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
0000-0002-7889-2243
dfusterg@unmsm.edu.pe

Mg. Rigoberto Salazar Mamani

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú
0000-0002-4364-7520
salazar.puno@gmail.com

Dr. Felipe Aguirre Chávez

Universidad Marcelino Champagnat, Perú
0000-0001-6457-5549
faguirre@umch.pe

Fecha de Recepción: 24 de febrero de 2020 – **Fecha Revisión:** 15 de abril de 2020

Fecha de Aceptación: 26 de mayo de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de julio de 2020

Resumen

La investigación se desarrolló con el propósito de comprender el malestar docente y su esencia en el proceso de diversificación curricular, considerado como problemática compartida y no individual que sufren los docentes en su labor. El trabajo de campo se realizó con seis docentes de Educación Secundaria del área de historia, geografía y economía en la provincia de Huancané, región Puno. Se recogieron anécdotas personales a través de entrevistas conversacionales y análisis de la experiencia, según los procesos del método fenomenológico-hermenéutico. Las tareas permitieron identificar fisonomías individuales que evidencian inseguridad, desconfianza, confusión, insatisfacción y, en la fisonomía grupal o categoría emergente, malestar docente. Los significados de las experiencias vividas por los docentes muestran que hay factores poco explorados que generan malestar y crean necesidades.

Palabras Claves

Malestar docente – Experiencia vivida – Investigación cualitativa – Fenomenología hermenéutica

Abstract

The research was carried out with the purpose of understanding teacher discomfort and its essence in the process of curriculum diversification, considered as a shared and not individual problem that teachers suffer in their work. The field work was carried out with six teachers of Secondary Education in the area of history, geography and economics in the province of Huancané, Puno region. Personal anecdotes were collected through conversational interviews and experience analysis, according to the phenomenological-hermeneutical method processes. The tasks allowed identifying individual physiognomies that show insecurity, distrust, confusion, dissatisfaction and, in the group appearance or emerging category, teacher discomfort. The meanings of the experiences

lived by teachers show that there are little explored factors that generate discomfort and create needs. In perspective, dialectic interaction approaches with an impact on the teacher, in their particular way of being and professional performance are required.

Keywords

Teacher malaise – Experience – Qualitative research – Hermeneutical phenomenology

Para Citar este Artículo:

Fuster Guillen, Doris Elida; Salazar Mamani, Rigoberto y Aguirre Chávez, Felipe. Investigación cualitativa: Malestar docente en la diversificación curricular mirada fenomenológica. Revista Inclusiones Vol: 7 num 3 (2020): 393-411.

Licencia Creative Commons Attribution Nom-Comercial 3.0 Unported

(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

El proceso de interacción entre las personas, las instituciones y los gobiernos a nivel mundial ha traído consigo consecuencias desfavorables para los países como el Perú, ha significado el incremento de mayor inequidad. Por lo tanto, la necesidad de incrementar los niveles de competitividad para insertarnos en el mercado internacional competitivo, que tiene como base la centralidad en el conocimiento, ha hecho que se vuelva la mirada a la educación para responder a los nuevos desafíos y exigencias de nuestra sociedad. Consecuentemente surge una nueva relación del sistema educativo con el desarrollo social de su entorno local y mundial.

En el Perú, ante las nuevas demandas, se ha generado cambios, compromisos y nuevos retos en nuestro sistema educativo, ello se evidencia con los objetivos del Proyecto Educativo Nacional; sin embargo, estas renovaciones trajeron consigo cambios en las instituciones educativas, que toman en cuenta al docente desde lo externo, mas no hay una observación profunda desde él o a partir del docente y desde su práctica pedagógica, en la manera que trabaja, se expresa, se comporta, es decir, en el quehacer cotidiano del ejercicio que se lleva a cabo en el aula de clase¹. Observamos, a lo largo de nuestra experiencia, que no se parte de diagnósticos contextuales de lo que sucede con el docente en el Perú. En cuanto a sus necesidades, sus intereses, aspiraciones, vivencias. Por el contrario como refiere Rivera y Aguirre² se procede con reformas que viene de afuera y solo alcanzan aspectos externos muy generales. Esto se refleja en estudios desarrollados en diferentes países de América Latina y España, que evidencian las complejas situaciones que enfrenta el profesorado en su vida laboral y que además son causantes de sus principales malestares³. Desde la escuela, escenario donde confluyen todos los elementos del proceso educativo, se evidencia el desarrollo académico, personal, social y cultural. Surgen actitudes, comportamientos, muchas veces no atendidas, olvidadas y ocultas que se encuentran en el interior de cada docente y en el mismo entorno sociocultural, constituyéndose en barreras para el logro de objetivos nacionales, dificultades con los objetivos regionales y, finalmente, con el logro de los objetivos institucionales.

Así, en esta breve revisión, encontramos un estudio de caso publicado por la Unesco titulado *Las condiciones de trabajo y salud docente*⁴, y realizado en diferentes países como Argentina, Chile, Ecuador, México y Perú. El estudio presentó similitudes entre las diversas realidades que se viven en los docentes de los cinco países. Se muestra que los docentes destinan gran cantidad de horas al trabajo remunerado, a ello se suma las horas de trabajo no remunerado fuera de horario que reduce su descanso. El trabajo docente se extiende al hogar y afecta el uso del tiempo libre, el contacto con la familia y la recreación. La multiplicación de tareas que de continuo se incrementan a la labor del docente, deja huellas acumulativas que se configuran en prácticas rutinarias y en

¹ R. Mejía y V. Uzuriaga, La observación de la práctica pedagógica de estudiantes-practicantes desde las dimensiones disciplinar, ético-política y procedimental (Colombia: Scientia et Technica, 2017), 420-424.

² C. Rivera y F. Aguirre, Crisis y Perspectivas de la Educación del Perú (Lima: Gutember, 2011), 17

³ W. Zamora, F. López, y D. Cobos, Realidades del empleo docente (Nicaragua: Revista electrónica de investigación educativa, 2016), 191-205.

⁴ Unesco, Las condiciones de trabajo y salud docente (Santiago de Chile: OREALC, 2005)

perspectiva tarde o temprano se manifiestan en síntomas de “malestar docente”⁵. Asimismo, el estudio destaca dos factores de insatisfacción: primero la falta de valoración social del trabajo docente no sólo en términos salariales, también en la visión de ellos con respecto a la idea o “noción de maestros” que poseían en los años 60 o 70. La mayoría de los profesores “sienten de un modo u otro que carecen de reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquiera se considera capacitado para interferir en su labor”⁶ y las relaciones con sus superiores que, si bien son cordiales, no están exentas de ser criticadas en su tarea. Así, según la escala del Burnout, el cansancio emocional es el que más sobresale junto al índice deficiente de logros personales, quedando los problemas de salud con un bajo impacto. En el caso peruano, el estudio ha demostrado que las condiciones de salud son “regulares”, mientras que la angustia y el estrés son los más frecuentes. En relación a la salud mental, los directores no le dan importancia; sin embargo, los docentes, manifiestan sentir angustia y dificultad para concentrarse. Esto se relaciona con el grado de exigencia de las tareas a realizar con los estudiantes, así como las relaciones interpersonales quedando limitada su participación en la toma de decisiones. Agregado a ello, se observa que no hay equidad en los reconocimientos, estímulos y sanciones. Se ha constatado la importancia del deterioro en los roles sociolaborales y en las relaciones interpersonales como consecuencia de la angustia, destaca la insatisfacción y malestar experimentado en el trabajo y cómo, por el contrario, cuando la depresión mejora, se incrementa la satisfacción e incluso el rendimiento laboral⁷.

Al aproximarnos a las instituciones educativas y abordar algunas experiencias vividas por los docentes, se muestran diversas dificultades en torno a la condición docente como desconfianza, confusión, insatisfacción, frustración, angustia, desesperación, que impiden desarrollarse óptimamente en el trabajo que realizan y en su planificación curricular, malestares que no son tomados en cuenta y que nos motiva adentrarnos y acceder a este mundo experiencial poco considerado. Más todavía, al no encontrar la respuesta esperada a sus observaciones, quejas, reclamos y peticiones y al sentirse incomprendidos, este grupo de maestros expresa a veces su frustración mediante gritos o, incluso, agresiones verbales y físicas⁸.

Al investigar las posibles estructuras de significado y de las experiencias, llegamos a comprender que existen muchos asuntos pendientes y posibles por realizar para lograr el cambio y la transformación. Se vuelve relevante comprender la complejidad del ser humano, su relación con el contexto y con el espacio donde se desenvuelve. En esa perspectiva según Van Manen⁹ si hay una expresión que defina de un modo más acertado a la fenomenología es precisamente el “carácter reflexivo”, es decir, el acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre el proyecto de vida, de su proceso y de lo que este significa. Desde nuestra óptica, la práctica teórica de la investigación fenomenológica está al servicio de la práctica mundana de la pedagogía, en o tras

⁵ L. Rodríguez, condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano (México: Diálogos Educativos, 2012), 18-27.

⁶ M. Álvarez, A. Arley y Et al, Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad (Costa Rica: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 2011), 1-23.

⁷ Z. Mingote, J. Gálvez, P. Pino y D. Gutiérrez, El paciente que padece un trastorno depresivo en el trabajo (Madrid: Medicina y Seguridad del Trabajo, 2009), 41-63.

⁸ V. Sieglin y M. Ramos, Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey (México: Revista mexicana de sociología, 2007), 517-551.

⁹ M, Van Manen, Investigación educativa y experiencia vivida (Barcelona: Idea Books, 2003)

palabras en el ejercicio de su carácter cotidiano reflexivo. La investigación pedagógica fenomenológica construye el carácter reflexivo atento que proporciona el tacto propio de la pedagogía.

El malestar docente

La necesidad de profundizar el tema del malestar docente en la escuela ha estado como centro de interés desde hace mucho tiempo, pero, en contraparte, en forma generalizada, de forma crítica y llamada de atención a los sistemas, convocando a la igualdad y crítica de modelos educativos. Sin embargo, se conoce muy poco sobre la importancia y trascendencia de reflexionar sobre la práctica educativa desde sus particularidades. En nuestro estudio no está la pretensión de ofrecer un aporte teórico, más sí, asumimos que nuestras reflexiones podrían ser de contribución de orientación de estudios posteriores. El malestar docente es considerado como una problemática compartida, no individual, así como refiere Sánchez, March y Ballesterse¹⁰. La problemática actual de educación, como resultado del análisis y estudios basados sobre la evidencia, es la existencia de un creciente malestar entre los docentes, los cuales tienen cada vez más repercusión social al ser expuestos a la comunidad educativa. Mucho se cree que lo que sucede en la escuela no repercute a la comunidad o, lo contrario, lo que sucede en el entorno social no le compete a la escuela, lo cual es un error ideológico. Así, la incertidumbre o los percances no lo va a resolver el docente individualmente, dado que este riesgo tiene que reconocerse y controlarse de forma organizada y en colectivo. Entonces, el malestar se establece por la tensión permanente e inadecuada entre deseo y cultura, entre lo que se desea y las posibilidades que la cultura otorga en la posibilidad de realizarse. En esa lógica, Culma y Muñoz¹¹ definen al malestar como un proceso de deshumanización, caracterizado por la amenaza, susto, acoso, maltrato y falta de respeto mostrado principalmente de forma permanente por parte de los superiores que están aliados con una persona o un grupo de personas quedando los demás al margen. El malestar es un proceso que perturba la dignidad y probidad del docente y trae consecuencias en diferentes aspectos como lo físico, psicológico y social y, probablemente, tenga vínculos con el autoritarismo, verticalidad, poco reconocimiento, escasa confianza, lo cual genera un ambiente laboral inseguro. Los docentes rechazan esta situación de abuso que atenta contra la persona y del trabajador en desmedro de la misma institución y de todos sus beneficiarios obstaculizándose las metas personales e institucionales. El malestar docente no se presenta por la salud física del docente, y si por causas relacionadas a conflictos, frustraciones, necesidades, a la formación básica del docente, falta de afecto, reconocimiento, inequidad, entre otros, y que ponen en riesgo la salud mental y física del docente. Es decir, el malestar sentido por los profesores está relacionado con el grado de satisfacción profesional de cada sujeto, que a su vez se encuentra ligada al desarrollo que sus necesidades individuales, en el escenario laboral en el que realiza su actividad. Los autores Doderó y Vázquez¹² y en la misma línea

¹⁰ D. Sánchez, M. March y L. Ballesterse: Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa (XXX: Aula, 2015), 245-257.

¹¹ J. Culma y M. Muñoz, Caracterización del malestar docente en instituciones de educación media y universitaria: el caso de dos colegios y tres universidades de Bogotá (Colombia: Tesis de maestría, 2014).

¹² M. Doderó y C. Vázquez, Condiciones sociales en las que se ejerce la docencia que afectan a la actividad del profesorado: Una perspectiva social del malestar docente. (España: Dossier y Guía de Autoayuda para la Mejora del Malestar Docente, 2013).

Vera¹³ con sus estudios ayudan a que los mismos docentes comprendan mejor su rol en momentos cruciales de su historia personal y de una fuerte e injusta crítica social de la función docente.

En la perspectiva de Ramos¹⁴ el malestar docente constituye un ejercicio para esclarecer lo que hay que dejar en un segundo plano, así resaltar y relucir el bienestar mediante un proceso de reflexión. Este autor señala que la primera causa que nos aleja del lado amable de la profesión docente es la falta de reflexión sobre el sentido de la profesión docente, por tanto, el deseo de desempeñar roles imposibles nos conduce directamente a la autodestrucción personal. En ese sentido, es importante realizar un diagnóstico porque el docente no es que esté enfermo, sino sabe que se siente mal, pero no es capaz de hacer un análisis real que cure y acabe con su malestar para así mejorar su situación. Otros datos importantes son los de Martínez, Collazo y Liss¹⁵ quienes estudiaron el malestar docente desde el aspecto de salud en la escuela, en las relaciones subjetivas y afectivas de los sujetos, y refieren que una de las principales causas del malestar docente es el acoso en los ámbitos laborales principalmente por el abuso de autoridad, por necesidad de dominación y anulación de la autonomía para el beneficio personal, además de los problemas en los diferentes trabajos de grupo por la dificultad de reconocer y sostener diferencias e igualdades que provocan malos recuerdos, sin esperanzas, angustias y reflexiones que distorsionan, dificultan o empobrecen el proceso de enseñanza aprendizaje¹⁶. Asimismo, llama la atención algunas condiciones como materiales de trabajo, factores de riesgo físico que muchas veces son desapercibidos, como por ejemplo el ruido interno y externo, el estado de la iluminación y otras carencias conocidas que empobrecen el trabajo del docente y su salud. El riesgo es que el docente pueda o no tener conciencia de ello.

Por otro lado, la actualización del conocimiento científico, capacitación pedagógica y de formas para realizar el trabajo es una necesidad primordial y una exigencia personal del docente y de la sociedad en un entorno de cambio continuo y de cada vez nuevas exigencias profesionales; pero, a la vez, hay una deuda histórica con los docentes: el reconocimiento del valor de su trabajo. La reflexión también recorre el tiempo y espacio real de trabajo que con frecuencia son insuficientes para el trabajo colectivo, dado que casi no hay espacios de descanso para el docente. La presión psicológica por la obtención de resultados, por cumplir con los estándares o por cumplir con las sesiones programadas, llevan a un cansancio y fatiga o lo que se llama carga de sufrimiento psíquico visible, así como la diversificación curricular, definida como un proceso mediante el cual la comunidad educativa adecúa y contextualiza el Diseño Curricular Nacional de acuerdo con las necesidades, demandas y características de los estudiantes y al contexto donde se lleva a cabo la práctica educativa, la realidad sociocultural, lingüística, económico-productiva y geográfica de cada una de las regiones del país¹⁷. La diversificación curricular está orientada a la concreción de los grandes propósitos del

¹³ J. Vera, José Manuel Esteve y sus aportaciones a la pedagogía (XXX: Innovación Educativa, 2011), 55-63.

¹⁴ M. Ramos, La influencia del maestro-tutor del practicum en el bienestar/malestar del futuro docente (xxx: Revista Fuentes, 2012), 93-114.

¹⁵ D. Martínez, M. Collazo y M. Liss, Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes de Argentina (Argentina: Educación Sociedad Campinas, 2009), 389-408.

¹⁶ E. Fernández, Factores que dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje de la Psicología en la carrera de Enfermería (XXX: Edumecentro, 2011), 52-60.

¹⁷ Minedu, Grandes educadores del Perú (Lima: Milla Batres, 2013)

Proyecto Educativo Nacional y Regional generando un currículo regional pertinente y relevante al contexto local. En ese propósito, la capacidad del docente para responder a diversas tensiones propios del trabajo, que actualmente los involucran, se convierte en un instrumento clave que refuerza el compromiso, ya que involucra al desarrollo de su trabajo que el elige hacerlo, no por presiones y exigencias externas; tampoco en base a los objetivos, ni por aprobación social, reconocimiento o cualquier otro elemento que impulse externamente el trabajo que realiza, sino más bien porque el trabajo es importante y significativo para él¹⁸

Por ejemplo, en la región Puno se asumió una educación humanista que garantiza el ejercicio profesional de la docencia, reorientando la formación magisterial inicial y, en servicio a través de las Instituciones Educativas, con fines de garantizar aprendizajes de calidad, funcionales en los distintos ámbitos de la vida con la participación e interacción multisectorial en forma permanente para generar espacios de concertación regional. En ese escenario, aparentemente prospectivo, alentador, es donde los docentes muestran indicadores que generan su malestar, porque sienten que año tras año hacen el mismo trabajo que no conduce al cambio esperado, además, mencionan que la educación aunque se asume como herramienta esencial del desarrollo, en los hechos se descuida su implementación. En la región de Puno, aunque la diversificación curricular o contextualización está orientada a la concreción de políticas nacionales, en virtud de la contextualización en la región el espacio de valoración y cuidado de su espacio vital originario se promueve su respeto a través de diálogo permanente entre culturas que la habitan. En todo caso, las expectativas de contar con mejores resultados educativos desde un currículo pertinente son extraordinarias pero al no lograr dichas expectativas, se genera en el docente malestar, frustración, angustia, mal humor, porque de lo que se trata es que el docente se sienta identificado con su trabajo, con su planificación que responda a las necesidades y lo haga conscientemente.

Materiales y métodos

La investigación correspondió al paradigma interpretativo entendido como conjunto de principios fundamentales que controlan nuestros pensamientos y permiten interpretar la realidad de los docentes, de sus experiencias vividas en diferentes contextos y tiempos para encontrar sus significados¹⁹. Como refiere Martínez las teorías y los discursos de una determinada comunidad científica buscan que entendamos e interpretemos determinado fenómeno social²⁰. El estudio fue desarrollado con el enfoque cualitativo, puesto que asume que la realidad es subjetiva y se fundamenta en la apreciación e interpretación que el investigador realiza influido por sus valores personales e institucionales²¹

La muestra estuvo conformada por docentes de diversas instituciones de Educación Secundaria del área de historia, geografía y economía con el propósito de recoger sus anécdotas que tuvieron durante su experiencia. La elección de la muestra se

¹⁸ R. Fuentealba y P. Imbarack, Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio (Chile: Estudios pedagógicos Valdivia, 2014), 257 – 273.

¹⁹ A. Schuster, M. Puente, O. Andrada y M Maiza, La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula (La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 2013) 4 (2), 109-139.

²⁰ M. Martínez, Ciencia y arte en la metodología cualitativa (México D. F.: Trillas, 2004)

²¹ H. Ñaupas, E. Mejía, R. Novoa y A. Villagómez, Metodología de la Investigación cuantitativa y redacción de la tesis (Bogotá: Ediciones de la U, 2014)

realizó a través de la técnica de muestreo no probabilístico, la cual fue por conveniencia y confirmativa²². A través de la muestra confirmativa se eligió a docentes de experiencia en la asignatura historia y geografía que participaban en las capacitaciones de programación curricular, de ellos emerge el tema del malestar docente, un hallazgo posterior al recojo de la información una vez analizadas las anécdotas y entrevistas, así como al construir el texto fenomenológico. Asimismo, la muestra por conveniencia se refiere a las muestras disponibles a las cuales se tiene acceso tomando ventaja de la situación, la cual estuvo conformada por seis docentes del área de historia, geografía y economía, ciencias sociales, unidos por lazos de amistad y compañerismo en el trabajo y estudios.

Para la recolección de datos, se utilizó como técnica la entrevista conversacional y la observación de cerca y como instrumento se empleó la anécdota que conduce a una descripción corta, una historia, un incidente interesante, en algunos casos divertidos. El docente narra su experiencia y el investigador muestra interés, se involucra en la vivencia sin interrumpir, motivando de esta manera al entrevistado, creando un ambiente de confianza. Asimismo, para aclarar aspectos, el entrevistador realizó interrogantes en base a la anécdota, sin tratar de influir, absolutamente, en ningún aspecto de su información²³

Procedimientos para análisis e interpretación de datos

El desarrollo práctico de la investigación fenomenológico-hermenéutica tiene procedimientos desarrollados mediante diferentes actividades. Este método está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia²⁴. Cada momento o fase tiene una actividad y un procedimiento determinado. En general, utilizamos los métodos empíricos y los reflexivos. Van Manen, como se citó en Ayala²⁵ sostiene que los métodos empíricos se utilizan para recoger las experiencias vividas materializadas en las anécdotas, la entrevista conversacional y la observación de cerca realizada a los docentes. Los métodos reflexivos, al analizar los aspectos estructurales o temáticos de las experiencias recogidas, revelaron, descubrieron y formularon conocimientos temáticos y emergieron significados. Se cumplieron las cuatro fases de la investigación fenomenológica-hermenéutica: la primera sustentada por Martínez²⁶ y las fases dos, tres y cuatro por Van Manem como se citó Ayala²⁷.

Fase 1: clarificación de presupuestos

En esta etapa, se revisó los conceptos más frecuentes y ligados al tema de diversificación curricular, evocando encuentros y reuniones en talleres llevados dentro de la institución, así como los organizados por instancias superiores, llevados con motivo de planificar el trabajo docente y las reuniones que se realizaron en marzo del 2015. Se analizó lo que se vive en las experiencias de los talleres docente, se identificaron

²² R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, Metodología de la Investigación (México D.F.: McGraw-Hill, 2014)

²³ V. Manen, Investigación educativa y experiencia vivida. (Barcelona: Idea Books. 2003).

²⁴ D. Fuster, Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones (Lima: Revista de Psicología Educativa, 2019), 201-229.

²⁵ R. Ayala, La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen (España: Revista Española de Pedagogía, 2011), 119-144.

²⁶ M. Martínez, Ciencia y arte en la metodología cualitativa (México D. F.: Trillas, 2004)

²⁷ R. Ayala, La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen (España: Revista Española de Pedagogía, 2011), 119-144.

vivencias, actitudes, creencias, intereses, prejuicios, etc. Se han revivido lo general y personal de las experiencias en el trabajo de diversificación docente. Además, se reviven las experiencias con la finalidad de tomar plena conciencia de ellos para precisar su posible influencia en la investigación, las mismas que no se pueden eliminar, pero si se pueden reducir. En conclusión, estar consciente de lo que el investigador tiene en relación al tema y suspenderla para que no intervenga.

Fase 2: recoger la experiencia vivida

Aquí se inicia con la solicitud verbal de una anécdota al docente sobre algún aspecto trascendente que haya tenido en su actividad de enseñanza, la misma que es registrada en una grabación. Recogida la información, se escuchó las grabaciones obtenidas en la narración de las anécdotas y se dio lectura a cada una de ellas, observando algunos puntos que requerían profundizar. Para finalizar con esta fase, se visitó a los docentes indistintamente y se les solicitó algunas aclaraciones que se registraron en las grabaciones.

Fase 3: reflexionar acerca de la experiencia vivida

En esta etapa, el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación del material experiencial a través del análisis temático con la finalidad de extraer temas esenciales mediante la reflexión y diferentes formas de reducción. Se inició el análisis del estudio cargado de una intensa actividad mental en la revisión de los relatos escritos y audios, reviviendo el trabajo de campo y a la vez reflexionando con apertura y tolerancia a las ambigüedades para así comprender lo sucedido y obtener una idea general. Como siguiente paso, se procedió a la delimitación de las unidades temáticas, que es el intento de acercarse al posible significado de un todo, viendo las variaciones del discurso del entrevistado. En seguida, se prosiguió con la eliminación de redundancias en las unidades temáticas y se redujo su extensión, del mismo modo con el establecimiento del tema central que predomina en cada unidad temática. Lo que resalta, en esta parte del proceso, es la determinación de significados.

De esta manera, se llega a la expresión del tema central, que consiste en transformar cada unidad temática en lenguaje, esto es, el lenguaje del sujeto en un lenguaje científico. Lo que revela el tema central se expresa en un lenguaje técnico, en seguida, se agrupa los temas centrales en una estructura particular descriptiva que surgen de los datos anteriores de cada unidad temática sin obligar adherirse a teorías preestablecidas siguiendo un análisis intencional, coordinando motivaciones, sentimientos, deseos y determinadas conductas que permitirán identificar determinadas propiedades, eliminando o agregando ciertos componentes y rechazando la tentación de ignorar datos o forzar datos que no encajan. Así, se llega a la fisonomía grupal que es la integración de todas las estructuras particulares en una general, siguiendo un procedimiento integrador.

Fase 4: escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida

Se redacta el texto fenomenológico que expresa al mismo tiempo el significado de la experiencia vivida, se realiza un análisis con los resultados o conclusiones de las investigaciones realizadas y relacionadas al malestar docente o similar al presente estudio a través de la descripción y comparación con el análisis de las teorías que se utilizó para

llegar a una integración mayor y enriquecer el texto con estas relaciones que conllevan a obtener un significado funcional.

Resultados

Los resultados que se presentan en imágenes son producto de análisis de las anécdotas de seis docentes denominadas fisonomía individual, cada uno de ellas forman parte del resultado final o texto fenomenológico de la investigación, en este caso representado por el malestar docente.

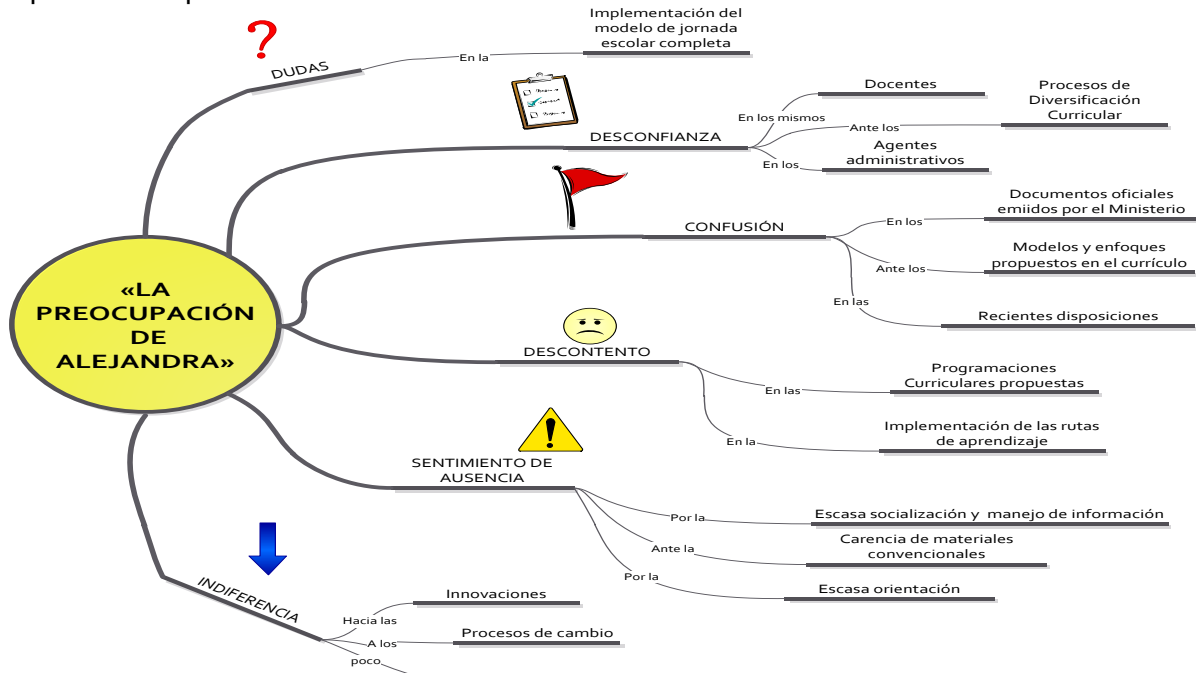


Figura 1.

Fisonomía individual de La preocupación de Alejandra. Las líneas horizontales muestran las diferentes preocupaciones docentes. Elaboración propia.

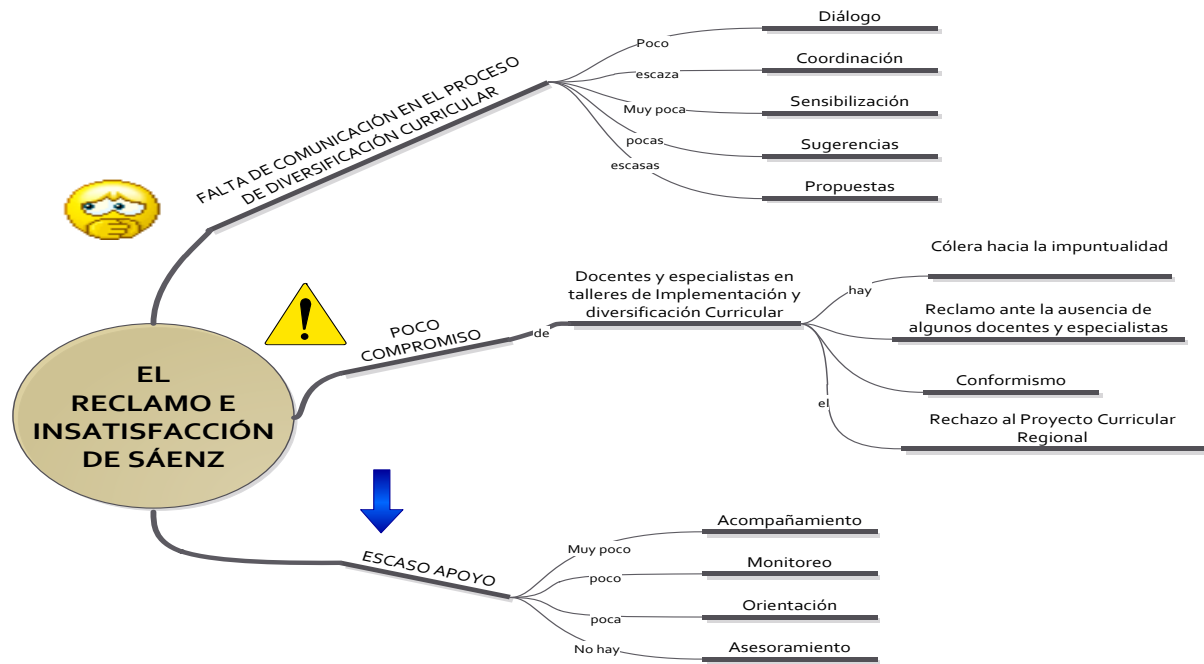


Figura 2

Fisonomía individual de El reclamo e insatisfacción de Sáenz. Las líneas horizontales muestran sus vacíos y malestar en su práctica pedagógica. Elaboración propia.

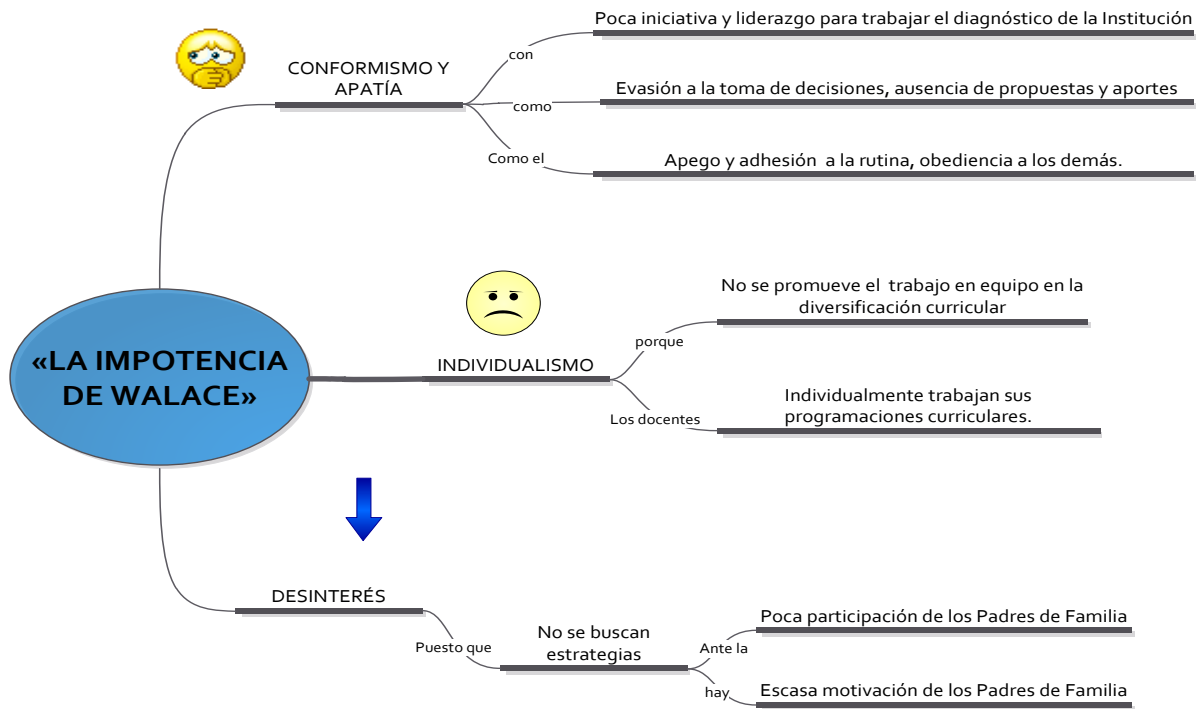


Figura 3

Fisonomía individual de La impotencia de Wallace. Las líneas horizontales muestran las dificultades que impiden su óptimo desempeño docente. Elaboración propia

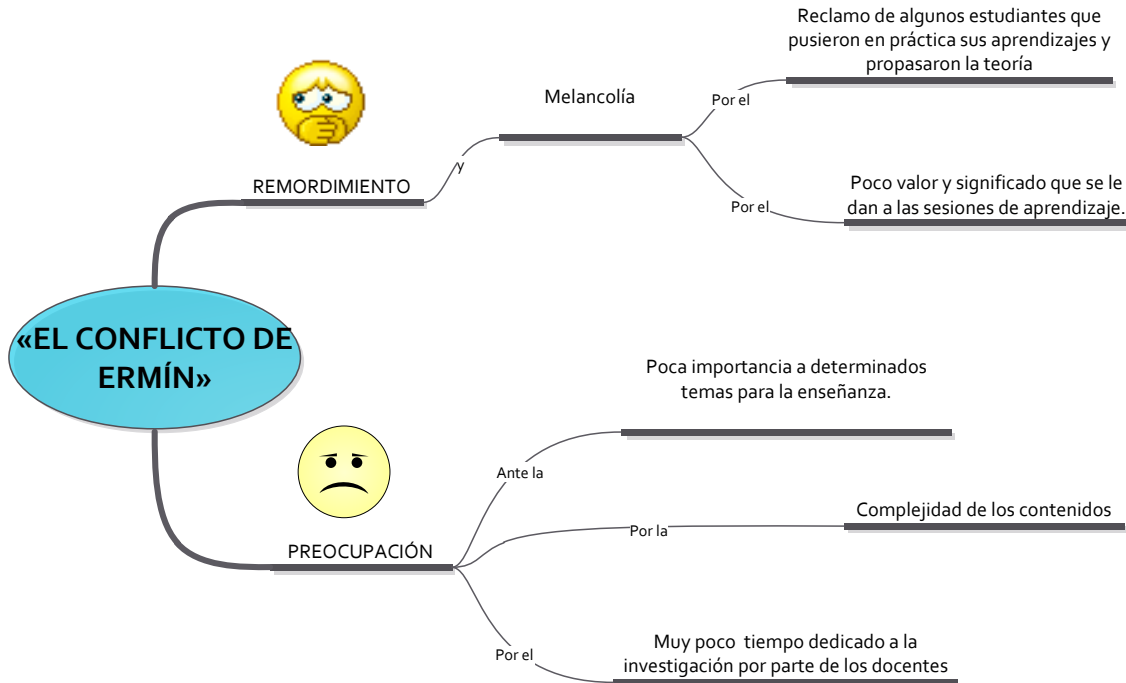


Figura 4

Fisonomía individual de El conflicto de Ermín. Las líneas horizontales muestran el conflicto, preocupación y malestar. Elaboración propia

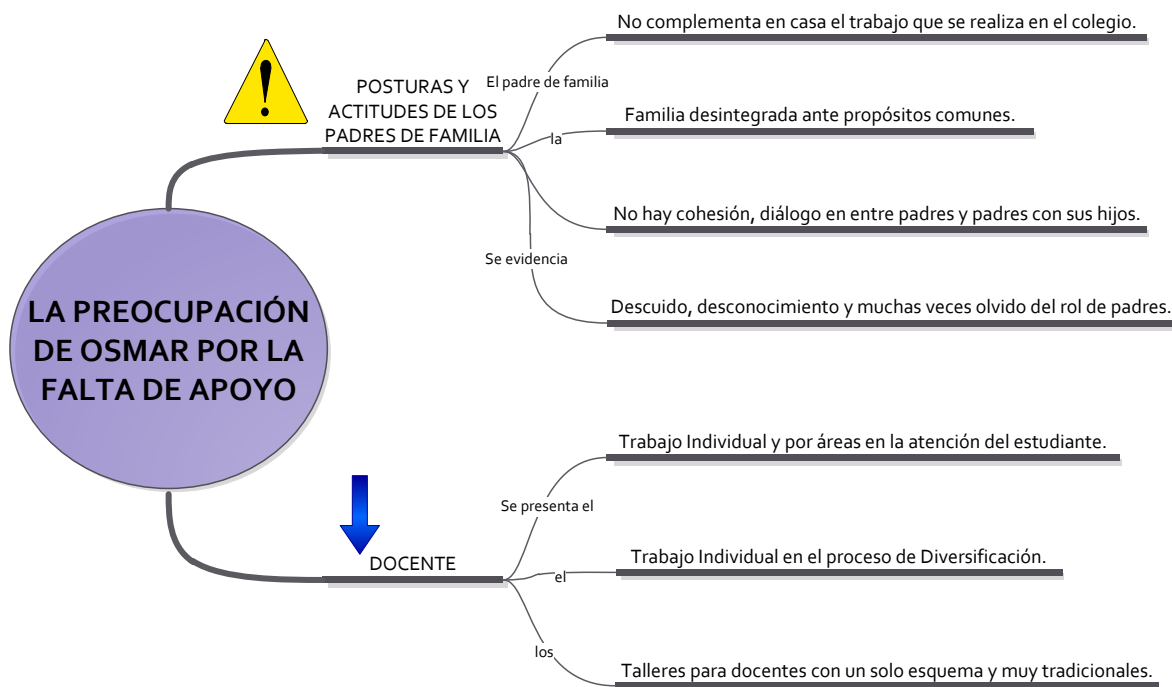


Figura 5

Fisonomía Individual de La preocupación de Osmar por la falta de apoyo. Las líneas horizontales muestran la preocupación por la falta de apoyo. Elaboración propia

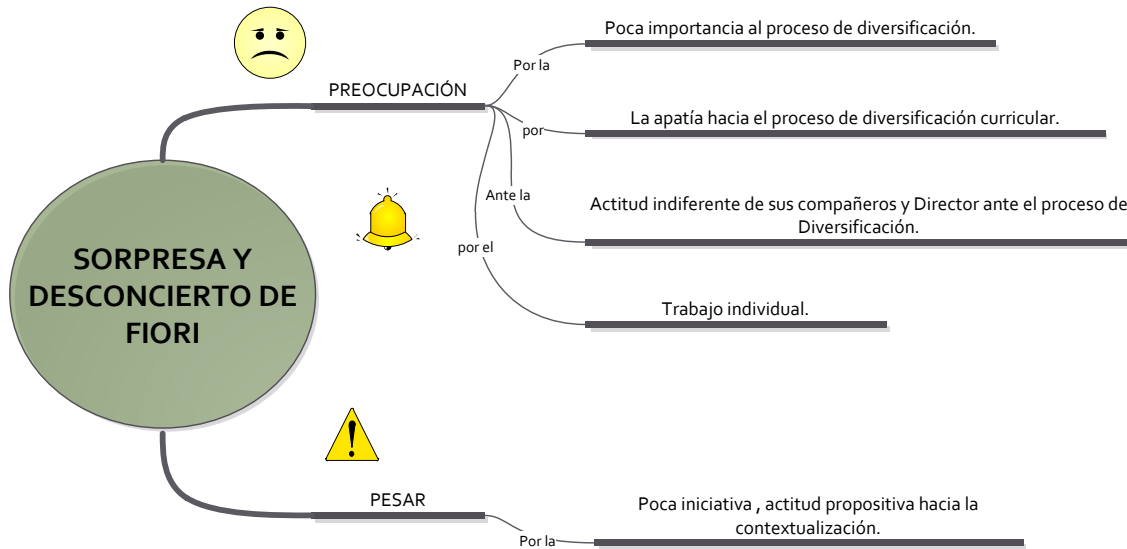


Figura 6

Fisonomía individual de Sorpresa y desconcierto de Fiori. Las líneas horizontales muestran la sorpresa y desconcierto de la docente. Elaboración propia.

Extractos del malestar docente

Cada institución educativa lleva impregnado su propia forma y estilo de trabajar, orientados por los grandes propósitos educativos nacionales, regionales y locales. En la experiencia vivida, los docentes muestran preocupación, cierta incomodidad, se percibe incoherencias entre lo que las autoridades proponen y exigen en concordancia a la situación real, el contexto donde labora y la necesidad de la comunidad; buscando una vía adecuada que le permita responder a las intencionalidades asimismo, se presentan propuestas nuevas y una gran cantidad de documentos técnico pedagógicos que no son clarificados, difundidos y orientados, acompañados de los repentinos cambios. Así el docente presenta dificultades para diferenciar entre lo que es y no es; más que conocimiento, se encuentra confundido, presionado, en este caso, para cumplir estrictamente con lo solicitado respecto a la planificación y diversificación curricular; pero sobre todo preocupado por hacer bien las cosas, puesto que asume su responsabilidad y compromiso, compartiendo este malestar con sus compañeros.

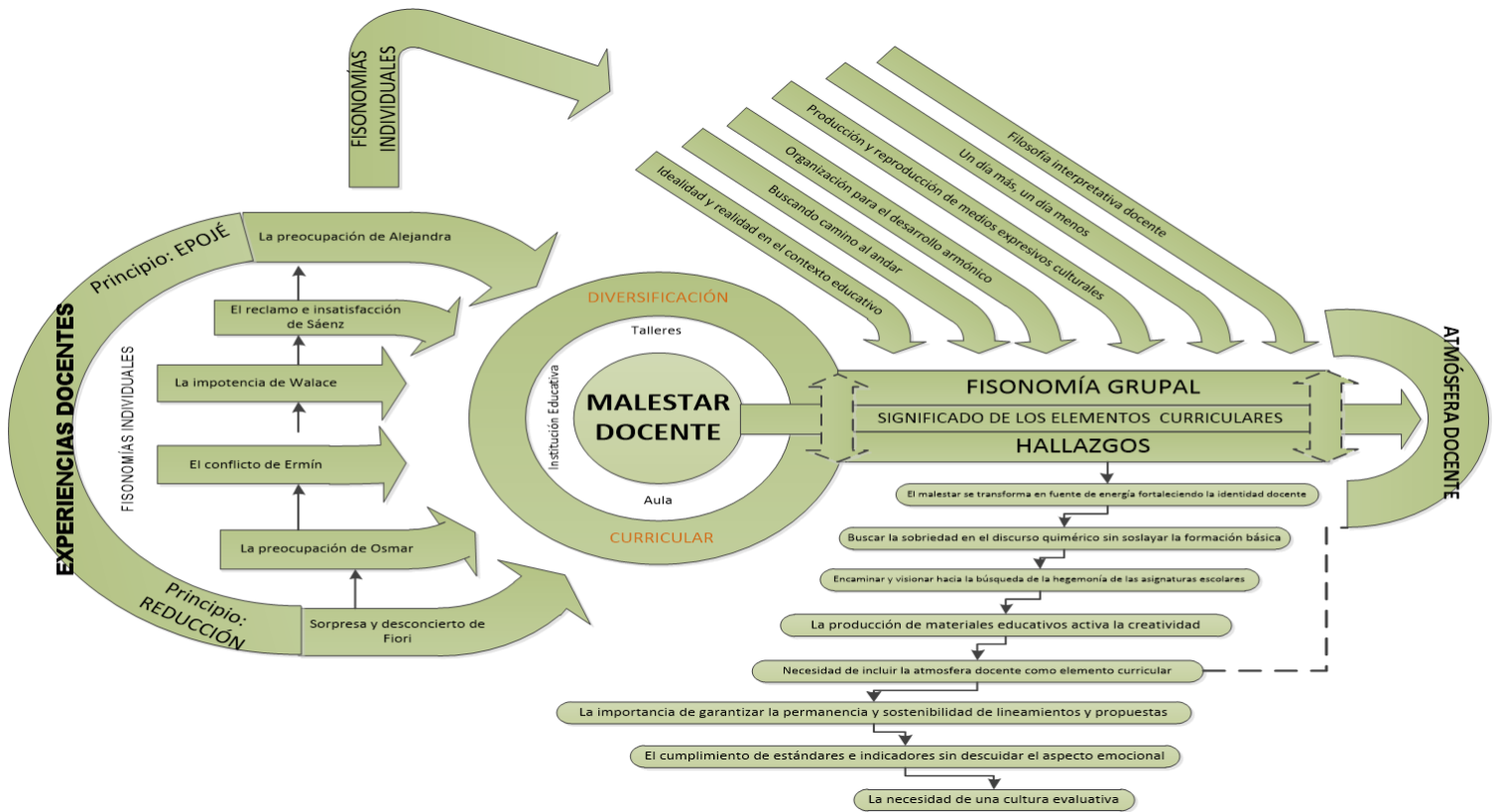


Figura 7
Fisonomía grupal del Malestar docente. Elaboración propia

Discusión

Respecto a la idealidad y realidad en el contexto educativo, los estados de ánimo manifestados es una muestra fidedigna de que el docente no se conforma con su estado actual, no se condena, no se pierde en las tinieblas, es decir, tiene pretensiones. Hay un sentimiento vivo en él, una preocupación por hacer algo, evidenciando que un sentimiento solo puede ser una fuente de energía si a su vez es expresión de una necesidad imperiosa²⁸ Precisamente, por ello, surge la necesidad de asumir la identidad profesional, de responder al tipo de sociedad del conocimiento, de comprender lo que sucede en ella y en su entorno más próximo y saber explicarlo. Esta necesidad se caracteriza como un indicativo nominal de la discrepancia existente entre dos polos complementarios entre lo real e ideal, que aluden sentimientos como el ejemplo de carencia o tenencia, ausencia o presencia, “tengo la copa medio llena o tengo la copa medio vacía”, ambas expresiones denotan que la copa no tiene el agua que pueda contener. Asimismo, en la visión de una escuela social, hay la exigencia de un nuevo maestro capaz de cumplir con su función política, entendida como la acción encaminada a solucionar problemas que enfrenta en el desarrollo de su ejercicio profesional y como un agente sociocultural y líder, llamando al sentido de ser de la escuela con una visión diferente a la pretendida por los planes oficiales de estudio, constituyendo un llamado urgente a su revisión²⁹

²⁸ S. Freud, El malestar en la cultura en obras completas (Buenos Aires: Amorrortu, 1930), Tomo XXI.

²⁹ J. Encinas, Un ensayo de escuela nueva en el Perú (Lima: Editorial Minerva, 1932)

Emerge el malestar justamente porque es la “contraimagen” de bienestar, proporciona lecciones, surge la necesidad de fortalecer la identidad profesional del docente en cuanto al manejo conceptual. También urge la identidad en su forma de concebir la educación, cómo lo asume, cuál es su rol, qué es lo que busca, qué es lo que quiere como docente desde su institución, cuánto conoce, cómo y cuánto está comprendiendo, por lo tanto, cómo puede aportar y responder a estas necesidades, ideales y propósitos. La nominación que se le atribuye al docente abatido por el estrés, cansado, preocupado, frustrado, llamado “fenómeno del profesor quemado”, no siempre es un síntoma de que el maestro tiene demasiado trabajo y que realiza un sobreesfuerzo que lo deja agotado; más bien es el docente que no sabe lo que hace y por qué lo hace, simplemente sigue la rutina y no le da sentido a su trabajo no es capaz de encontrar una respuesta al suspiro: “¿de qué sirve?”³⁰

La metodología sugerida y propuesta para la enseñanza docente es variada y son muchos los autores que se han encargado de producir diversas estrategias al respecto. El docente cuenta con muchas técnicas que con mucho tacto las orienta a las necesidades de los estudiantes, pretendiendo saber cómo piensa y vive. Las experiencias del docente se muestran como una dimensión importante, sin perder de vista la formación inicial y la necesidad de una permanente capacitación para un buen desempeño³¹. Es así que el factor necesario y prioritario es brindar una revisión a la formación inicial del docente que influye en la labor pedagógica, puesto que el docente, al haber recorrido muchos años de educación básica y superior en la escuela tradicional, vertical, rígida y ajena a sus intereses, despierta en él la pretensión de hacer de la enseñanza algo diferente a lo vivido, mediando el desarrollo del pensamiento, estimulando sus procesos cognitivos: el estudiante como protagonista de su aprendizaje³². Surge la necesidad de buscar coherencia entre lo que se dice y se hace, entre lo que se piensa y se hace, pues de las palabras se puede soñar y hasta abusar. En esta etapa, según Van Manen³³ es fundamental brindar confianza al docente por los muchos desengaños que ha tenido, ya que se presenta una profunda contradicción, se incentiva a los profesores a que cambien su vida pedagógica; sin embargo, se trata de un discurso con contenido ambiguo que está referido al hacer para el futuro, y no al ser del ahora.

La forma en que se asimila la información que se escucha e interpreta es la esencia de la relación estudiante y contenido. La forma en que encarna lo que enseña, cómo lo vive, muestra su propio estilo: es la esencia de la enseñanza y de la relación docente, alumno y contenido. Así, para Van Manen³⁴, los buenos profesores son lo que enseñan acompañado a ello el material educativo que lleva consigo un mensaje, a la vez que tiene un código que transmite el ingenio, la creatividad y evidencia los conocimientos que más que pensarse o razonarse, son conocimientos que se sienten; el conocimiento del docente es pático en la medida que su enseñanza depende de la presencia personal del profesor, de su percepción relacional, de su tacto para saber qué decir y qué hacer³⁵. En la atmósfera institucional, la comunicación refleja su significado en las relaciones interhumanas. Para una buena convivencia, resulta importante un alto grado de

³⁰ M. Van Manen, *El tono en la enseñanza* (Barcelona: Paidós Educador, 2004)

³¹ L. Galván, *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar - Tesis doctoral.* (España: Universidad de Málaga, 2008)

³² L. Subaldo, *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado - Tesis doctoral* (España: Universidad de Valencia, 2012)

³³ M. Van Manen, *El tono en la enseñanza* (Barcelona: Paidós Educador, 2004)

³⁴ M. Van Manen, *El tono en la enseñanza* (Barcelona: Paidós Educador, 2004)

³⁵ M. Van Manen, *El tono en la enseñanza* (Barcelona: Paidós Educador, 2004)

comprensión y un mínimo de confusión como el aforismo siguiente: “Para conocerse a sí mismo, hay que ser conocido por otro. Y para ser conocido por otro, hay que conocer al otro”³⁶. Del mismo modo, los docentes definen sus aspectos personales, profesionales e institucionales en función de sus experiencias pasadas y presentes. Su vida personal y profesional se complementa e influye recíprocamente en función de cómo ve a los demás y qué quiere de ellos, la enseñanza se va a conectar con lo que el educador es, siente y quiere.³⁷

Se aprecia el divorcio entre el discurso oficial de los docentes y la concepción real de la convivencia en las aulas. En esta, predominaban las prohibiciones, la vigilancia, el control y el castigo para evitar las interacciones y las ocasiones de conflicto, limitando los estímulos y empobreciendo la convivencia natural del centro y las oportunidades de aprendizaje. Las relaciones de poder entre docentes y estudiantes son alienantes y revertirlas, hacia un mutuo reconocimiento, es una tarea que ayudaría a aminorar este conflicto para que mejore la participación³⁸. Hay docentes que sienten que su formación es completa y tratarán de imponer diversas creencias y valores que dan por supuestos. Esta forma de impartir educación se convertirá en una pedagogía de la opresión y la manipulación. Este educador “completo” considera que los niños están incompletos, por tanto, no hay necesidad de escucharlos, puesto que es imposible aprender de ellos³⁹. Las relaciones interpersonales que se establecen en la institución, influyen en el desarrollo profesional de los docentes, implicando que, al no tener aún definida su identidad profesional, la misma interrelación con los demás y el ambiente van configurando y definiendo su identidad, lo que limita la autonomía pedagógica, así como su capacidad de tomar decisiones, condicionando sus actividades de enseñanza⁴⁰.

Así mismo, el poco tiempo del taller dedicado a la diversificación sumado a la impuntualidad de los organizadores y docentes participantes genera que no se llegue a concretar lo planificado, menos a evaluar la actividad por lo que molesta que no se haga un adecuado uso del tiempo. Es así que mucho de este acelerado proceso por el que pasa el docente, tiene que ver con la normatividad institucional y por intereses personales. Vivimos pendientes para realizar rápidamente las actividades a fin de cumplir con los estándares, indicadores, aparte que tiene que estar escrito, y el formato usado justifica todo, esto va generando el tecnicismo de nuestra práctica pedagógica, la cual va perdiendo significatividad, puesto que el tiempo no alcanza más que para llenar formatos, evidenciándose que lo administrativo prima sobre lo académico y lo académico se subordina a lo administrativo⁴¹.

³⁶ Watzlawick, ¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación (España: Barcelona Herder, 1979)

³⁷ Pineda, El conflicto y la convivencia una investigación con alumnos de 4º. ESO de un barrio periférico de la ciudad de Sevilla - Tesis doctoral (España: Universidad de Sevilla, 2013)

³⁸ Pineda, El conflicto y la convivencia una investigación con alumnos de 4º. ESO de un barrio periférico de la ciudad de Sevilla - Tesis doctoral (España: Universidad de Sevilla, 2013)

³⁹ M. Van Manen, El tono en la enseñanza (Barcelona: Paidós Educador, 2004)

⁴⁰ S. Ubaldo, Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado - Tesis doctoral (España: Universidad de Valencia, 2012)

⁴¹ J. Culma y M. Muñoz, Caracterización del malestar docente en instituciones de educación media y universitaria: el caso de dos colegios y tres universidades de Bogotá (Colombia: Tesis de maestría, 2014).

Referencias

Álvarez Herrera, Marisol, y Arley Guevara, Andrey, y Gazel Gazel, Andrea, y González López, Marcela, y Gutiérrez Valverde, Katherine, y Vargas Herrera, Alejandra. Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Vol: 11 num 3 (2011): 1-23.

Ayala, R. La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. Revista Española de Pedagogía, Vol: 248 (2011): 119-144.

Cuesta, A. Gestión del talento humano y del conocimiento. Bogotá: Ecoe. 2015.

Culma, J. y Muñoz. M. Caracterización del malestar docente en instituciones de educación media y universitaria: el caso de dos colegios y tres universidades de Bogotá (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá. 2014.

Del Fiacco, Z. Las necesidades de los estudiantes del Centro Local Apure. Una apreciación desde la fenomenología (Trabajo de investigación) Universidad Nacional Abierta Centro Local Apure. 2010.

Dodero, M. y Vázquez, C. Condiciones sociales en las que se ejerce la docencia que afectan a la actividad del profesorado: Una perspectiva social del malestar docente. 2013.

Dossier y Guía de Autoayuda para la Mejora del Malestar Docente. Universidad de Cádiz. Encinas, J. Un ensayo de escuela nueva en el Perú. Lima: Editorial Minerva. 1932.

Fernández, E. (2011) Factores que dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje de la Psicología en la carrera de Enfermería. Edumecentro. Vol: 3 num 2 (2011): 52-60.

Freud, S. El malestar en la cultura en obras completas. Tomo XXI. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1930.

Fuentealba Jara, Rodrigo y Imbarack Dagach, Patricia. Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. Estudios pedagógicos (Valdivia), num 40 (Especial) (2014): 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>.

Fuster, D. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, Vol: 7 num 1 (2019): 201-229, doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galván, L. Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. 2008.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. Metodología de la investigación (6.^a ed.). México D. F.: McGraw-Hill. 2014.

Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes de Argentina. Educación Sociedad Campinas, num 30 Vol: 107 (2009): 389-408.

Martínez, M. Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México D. F.: Trillas. 2004.

Mejía R., y Uzuriaga, V. La observación de la práctica pedagógica de estudiantes-practicantes desde las dimensiones disciplinar, ético-política y procedimental. Scientia et Technica Año XXII. Vol: 22 num 04 (2017): 420-424.

Minedu. Grandes educadores del Perú. Lima: Milla Batres. 2013.

Mingote Adán, José Carlos, Gálvez Herrer, Macarena, Pino Cuadrado, Pablo del, y Gutiérrez García, M^a Dolores. El paciente que padece un trastorno depresivo en el trabajo. Medicina y Seguridad del Trabajo, num 55 Vol: 214 (2009): 41-63.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, R. y Villagómez, A. Metodología de la Investigación cuantitativa y redacción de la tesis. Colombia, Bogotá: Ediciones de la U. 2014.

Pineda, J. El conflicto y la convivencia una investigación con alumnos de 4°. ESO de un barrio periférico de la ciudad de Sevilla (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. 2013.

Ramos Estévez, M. (2012). La influencia del maestro-tutor del practicum en el bienestar/malestar del futuro docente. Revista Fuentes, num 12 (2012): 93-114.

Rivera, C. y Aguirre, F. Crisis y perspectivas de la educación del Perú. Lima: Gutember. 2011.,

Rodríguez, L. Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano. Diálogos Educativos. Vol: 24 num 12 (2012): 18-27.

Román, M. Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula. Madrid: Ediciones Libro Amigo. 2004.

Sánchez, D., March, M., y Ballester, L. Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. Aula, num 21 (2015): 245-257. doi:10.14201/aula201521245257.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, Vol: IV num 2 (2013): 109-139.

Sieglin, Veronika, y Ramos Tovar, María Elena. Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. Revista mexicana de sociología, Vol: 69 num 3 (2007): 517-551.

Subaldo, L. Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. 2012.

Unesco. Condiciones de trabajo y salud docente. Santiago de Chile: OREALC. 2005.

Van Manem, M. Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books. 2003.

Van Manem, M. El tono en la enseñanza. Barcelona: Paidós Educador. 2004.

Vera, J. (2011). José Manuel Esteve y sus aportaciones a la pedagogía. Innovación Educativa, num 11 (Vol: 55 (2011): 55-63.

Watzlawick, P. ¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación. Barcelona Herder. 1979.

Zamora-Díaz, W., López-Noguero, F. y Cobos-Sanchiz, David. Realidades del empleo docente en Nicaragua. Revista electrónica de investigación educativa, Vol: 18 num 2 (2016): 191-205.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.