



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Malestar docente: la inclusión de una niña de 5 años con microcefalia al aula de educación preescolar

Sánchez-Domínguez, Juan Pablo; Cab Loria, Jennifer Monserrat; Shiels Méndez, Kimberly Scarlett

Malestar docente: la inclusión de una niña de 5 años con microcefalia al aula de educación preescolar

Revista Educación, vol. 47, núm. 1, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432015>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51691>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Malestar docente: la inclusión de una niña de 5 años con microcefalia al aula de educación preescolar

Teacher Discomfort: The Inclusion of a 5-Year-Old Girl with Microcephaly in the Preschool Classroom

Juan Pablo Sánchez-Domínguez
 Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México
 jsanchez@pampano.unacar.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6462-0968>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51691>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432015>

Jennifer Monserrat Cab Loria
 Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México
 monserrat_cab@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5943-9291>

Kimberly Scarlett Shiels Méndez
 Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México
 kiscarly_210@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4036-0794>

Recepción: 13 Julio 2022
 Aprobación: 02 Noviembre 2022

RESUMEN:

En el sistema educativo mexicano, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD] establece la integración del alumnado con discapacidad al aula de educación regular sin distinción. Este requerimiento ha generado en el personal docente un incremento de exigencias éticas, personales y profesionales que a la postre pueden ser causantes de *malestar*, es decir, provocar en el profesorado efectos permanentemente negativos que, además de alterar su estado físico y psicológico, deterioren su desempeño profesional. El objetivo de la investigación consistió en caracterizar los factores asociados al *malestar docente* en una profesora de preescolar en su labor con una niña de 5 años diagnosticada con microcefalia. El estudio fue cualitativo, transversal y descriptivo dada la modalidad de estudio de caso. Se observó a la docente participante dentro del aula regular, se registró la información en un diario de campo seguido de una entrevista semiestructurada. Para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y la posterior interpretación de los resultados se realizaron unidades de análisis elaboradas en el marco de las formulaciones teóricas de Esteve (2003) y Cordié (2007). De los resultados se destaca que las condiciones laborales que enfrenta la profesora para ejercer su trabajo inclusivo le exigen un mayor esfuerzo, tanto físico como psicológico que, aunado a la falta de recursos materiales, de docentes auxiliares y capacitación en materia de inclusión, provocaron situaciones de constante estrés y dificultad para asumir los nuevos roles que requiere la realidad que enfrenta dentro del aula. En este contexto, estos resultados ofrecen para posteriores estudios, la caracterización de aquellos malestares que sobrelleva el docente como respuesta a las disposiciones de LGIPD del Sistema Educativo mexicano y para las cuales no está habilitado profesional ni personalmente. A modo de recomendación, resulta urgente revisar los mecanismos de implementación de la LGIPD principalmente en educación básica, facultar al profesorado de educación regular en temas de inclusión y en el manejo adecuado de sus emociones.

PALABRAS CLAVE: Malestar docente, Educación inclusiva, Preescolar, Estrés, Satisfacción laboral.

ABSTRACT:

In the Mexican educational system, the Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD] establishes the integration of students with disabilities into the regular education classroom without distinction. This requirement has generated in the teaching staff an increase of ethical, personal, and professional demands that in the end can cause discomfort, that is, provoke permanently negative effects in the professors that besides altering their physical and psychological state, deteriorate their performance. The objective of the research was to characterize the factors associated with teacher discomfort in a preschool educator during her work with a child diagnosed with microcephaly. The study was qualitative, cross-sectional, and descriptive given the case study modality. Moreover, the participating teacher was observed in the regular classroom and the information was

recorded in a field diary followed by a semi-structured interview. Regarding the elaboration of the data collection instruments and the subsequent interpretation of the results, units of analysis were elaborated within the framework of the theoretical formulations of Esteve (2003) and Cordié (2007). The results show that the working conditions faced by the professor to perform her inclusive work demand a greater physical and psychological effort, which, together with the lack of material resources, teaching assistants, and inclusion training, place her in situations of constant stress and difficulty in assuming the new roles required by the reality she faces in the classroom. In this context, these results offer for further studies the characterization of those discomforts teachers face in response to the provisions of the LGIPD of the Mexican Educational System and for which they are not professionally or personally trained. As a recommendation, it is urgent to review the implementation mechanisms of the LGIPD, mainly in basic education, and to train regular education teachers in inclusion issues and in the adequate management of their emotions.

KEYWORDS: Teacher discomfort, Inclusive education, Preschool, Stress, Job satisfaction.

INTRODUCCIÓN

El profesorado es el agente principal para lograr la calidad educativa, en tanto, que es este el responsable de implementar el currículum establecido en los sistemas educativos (Mungarro et al., 2017), con ello busca que los alumnos y las alumnas sean capaces de desarrollar eficazmente las competencias necesarias para asumir los diversos roles exigidos por la sociedad (García, 2017; García et al., 2017), de ahí que la profesión docente haya adquirido a lo largo del tiempo un alto sentido de responsabilidad social (Cerquera et al., 2016).

De acuerdo con Izarra (2019), tradicionalmente al profesorado se le había atribuido casi de modo exclusivo la función de enseñar. No obstante, en la actualidad con realidades sociales más complejas también se les exige la atención de otras tareas de carácter administrativo, social y cultural. De acuerdo con García et al. (2017) y García (2017), la diversificación de tareas en los actuales sistemas educativos demanda en las personas docentes nuevas competencias profesionales y personales, que le permitan al profesorado adquirir la instrumentación necesaria para enfrentar los desafíos dentro del aula (García, 2017).

En este sentido, García et al. (2017) refieren que si estos nuevos requerimientos de los sistemas educacionales no se conducen en colaboración de todos los agentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, eventualmente puede provocar de manera generalizada una desestabilización pedagógica y, en lo particular, *malestar* en el profesorado. En palabras de Izarra (2019), la principal fuente de *malestar docente* está ligada a situaciones que ocurren alrededor del proceso de enseñanza. En otras palabras, algunas responsabilidades que el profesorado asume como parte de aquellas demandas derivadas de la administración escolar, el alumnado, los padres, las madres y la sociedad en general, pueden repercutir negativamente en la salud del personal docente (Izarra, 2019).

En referencia a lo antes descrito, la investigación sobre el *malestar docente* tiene sus antecedentes a principios de los años ochenta del siglo pasado, básicamente, en países europeos (Sarmiento, 2020). Para esa época, en España, Esteve (2003) describiría el *malestar docente* como un efecto permanentemente negativo que afecta al profesorado, causado por las condiciones psicológicas y sociales en las que el grupo de profesionales de la educación realiza su labor. En palabras de González (2016), esta concepción propuesta por Esteve ha sido calificada por diversas autorías como la más inclusiva para definir el malestar en el profesorado.

De acuerdo con Esteve (2003), existen diferentes indicadores causantes de *malestar docente*, no obstante, para su estudio estos pueden clasificarse en dos grupos: los de primer orden se refieren a cuestiones sociales y del contexto, que afectan individualmente al profesorado (recursos materiales, condiciones de trabajo, violencia en las instituciones y agotamiento); y los de segundo orden, concernientes a aspectos emocionales, cognitivos y relacionales de la personalidad de la persona profesora (modificación del rol docente, la función docente, modificación del apoyo y contexto social, los objetivos del sistema de enseñanza, y la imagen docente).

En este mismo orden de ideas, otra investigadora que se ha interesado en estudiar categóricamente el fenómeno del *malestar docente* ha sido Cordié (2007), quien, como resultado de un estudio realizado a un grupo de docentes practicantes, logró aislar una serie de determinantes situacionales que de alguna manera

repercuten negativamente en la persona docente, lo que a la postre les genera diversos malestares, entre los que se destacan: fobia escolar, quejas, la autoridad, los padres, la soledad, el funcionamiento de grupo, el alumnado y la clase (Cordié, 2007).

En síntesis, tal como lo plantea Quintero (2014), las aportaciones realizadas por Esteve (2003) y Cordié (2007), con el propósito de darle lugar al fenómeno del malestar docente, resultan ser los más significativos, puesto que, describen la experiencia del profesorado dentro del aula.

Finalmente, el presente artículo está dividido en cuatro apartados, el primero corresponde a la introducción, donde se muestra el panorama general que engloba el presente trabajo. El segundo, perteneciente a la exposición de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, la prevalencia del malestar docente y los principales estudios relacionados con este fenómeno. En un tercer apartado se muestran los resultados más destacados y en la última sección se presentan las conclusiones.

Estudios relacionados sobre el malestar docente

Las investigaciones llevadas a cabo en Europa han coincidido en que al alrededor del 34 % del profesorado de educación básica presenta algún tipo de malestar asociado a su labor, entre los cuales se destacan: estrés, despersonalización, insatisfacción laboral, entre otros (Esteve, 2003; Bolívar, 2007; León-Rubio et al., 2013).

En lo que respecta a América Latina, diversas investigaciones han concluido que las condiciones de los sistemas educativos inciden positivamente en la generación de indicadores relacionados con el malestar docente (Posada, 2019; Vega et al., 2020). En el contexto de lo antes señalado, un estudio realizado por Rivera et al. (2018) en una muestra de 270 personas docentes ecuatorianas, reveló que el 88.2 % del grupo participante presentó niveles altos de estrés laboral, lo que afectó no solo su vida personal y profesional, sino también su esfera social. En este mismo orden de ideas, otra investigación llevada a cabo por Hernando (2018), en un grupo de docentes de Colombia con el objetivo de conocer los diferentes tipos de malestar que afrontaban las personas en su ejercicio profesional, demostró que la mayor fuente de malestar reportada por el grupo de docentes examinado fue la excesiva carga laboral aunada a las tareas extraordinarias solicitadas por la institución donde prestaban su servicio.

Otro estudio similar realizado por Rosado (2019) en una población de 12 docentes residentes de Perú, reportó que el 25 % de las personas evaluadas presentaron niveles altos de agotamiento emocional y un 16.7 % mostró insatisfacción laboral. En este mismo orden de ideas Oramas (2013), al llevar a cabo una investigación de carácter descriptivo para determinar la prevalencia de indicadores de malestar docente en una población de 621 profesoras y profesores cubanos, reportó que el 88.2 % manifestaron presentar estrés laboral y un 64.4 % agotamiento emocional.

En otro contexto, Lopes y Martínez (2012), al llevar a cabo un estudio en un grupo de personas profesoras brasileñas, destacaron que la mayor parte de la población examinada manifestó sentimientos de descontento e insatisfacción laboral como parte de sus condiciones de trabajo, lo que les trajo como consecuencia diversos problemas en su función de enseñanza. En este sentido, otra investigación realizada por Zuniga y Pizarro (2018) con el objetivo de identificar la presencia de los diferentes factores causantes de malestar docente en un colectivo de 31 educadores y educadoras de nacionalidad chilena, reportó que un 34.0 % de las personas encuestadas presentaron agotamiento emocional, mientras que los problemas de despersonalización y falta de realización personal en el trabajo alcanzaron niveles bajos de incidencia.

En lo que respecta a México, García (2017), como resultado de un trabajo con el propósito de identificar la presencia de factores determinantes de malestar docente en una muestra de 210 personas profesoras del norte de este país, reportó que al menos el 30.1 % del grupo de participantes señaló sentir agotamiento emocional en un nivel medio, mientras que un 8.3 % en un nivel alto; los datos anteriores fueron similares para la variable de despersonalización.

En correspondencia a lo antes descrito, se puede señalar que el malestar docente es un problema que ha sido estudiado en diferentes grupos sociales. La mayor parte de las investigaciones coincide en su prevalencia significativa, además de ser, como refiere la literatura, un fenómeno que se encuentra asociado a una amplia gama de fuentes de presión psicológica, así como a elementos referidos a la escasez de recursos materiales, la falta herramientas de trabajo, el exceso de carga laboral, capacitación, entre otras cosas (García, 2017).

Malestar docente e inclusión educativa

Para Weiskopf (1980); Ruíz (2016), además de la gama de factores asociados al malestar docente que se han documentado en el profesorado que atienden infantes sin discapacidad, también se ha demostrado que el personal docente inclusivo eventualmente presenta mayores niveles de estrés y de insatisfacción laboral. Otros estudios llevados a cabo por Singer (1992) y Ruíz (2016), al comparar los resultados entre docentes que realizan educación inclusiva y quienes no lo hacen, identificaron que el grupo atiende a niños y niñas con algún tipo de discapacidad tienden a abandonar su profesión en un número menor de años.

De acuerdo con Morales (2007) y Flores et al. (2021), diversas autorías han reportado que el nivel de malestar que vive el personal docente de educación inclusiva se encuentra asociado al tipo de discapacidad que atiende, por ejemplo, en el caso de estrés laboral, los mayores índices de afección se han encontrado en colectivos de profesores y profesoras que trabajan con alumnado que presenta discapacidad intelectual, mientras que en menor grado en docentes que atienden estudiantes con algún tipo de retraso madurativo, trastorno por déficit de atención o hiperactividad.

En relación con esto, Flores et al. (2021) refiere que, si bien, el nivel de malestar docente está asociado al tipo de discapacidad que atiende, estudios también han evidenciado que el malestar se agrava cuando la persona docente percibe que no dispone de los recursos necesarios (por ejemplo: formación específica, apoyo de personal auxiliar, materiales adaptados, etc.) para dar una respuesta educativa adecuada ante tales situaciones.

Los resultados obtenidos en un estudio reciente, donde se evaluaron a 64 docentes de España que realizaban educación inclusiva, se demostró que el malestar presente en las personas participantes estuvo positivamente relacionado con las variables contextuales y con el tipo de apoyo específico requerido por el alumnado (Flores et al., 2021). En esta misma línea de investigación, en lo que se refiere a México, una investigación realizada por Córdova (2014), en la que examina a 91 profesores y profesoras del norte del país, reportó que alrededor del 15 % del grupo de participantes manifestó agotamiento emocional en nivel moderado y alto. Esta investigación también reveló que el 29 % de la población estudiada refirió sentimientos de poca autorrealización personal y laboral.

Por otro lado, actualmente el sistema educativo mexicano cuenta con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD], reforma que establece la inclusión del alumnado con discapacidad al aula regular sin sujetarlo a ninguna condición (LGIPD, 2015). Esta misma ley señala que, para llevar a cabo este proceso inclusivo en las aulas regulares, el Estado mexicano asume que todas las instancias involucradas aplicaran métodos, técnicas y materiales específicos (Guajardo y Góngora, 2018). De la misma manera, Alcántara y Navarrete (2014) destacan que la LGIPD subraya que en todos los niveles escolares se fomentará una cultura de inclusión, así como acciones tendientes a favorecer la accesibilidad equitativa de infraestructura y calidad educativa. Asimismo, Guajardo y Góngora (2018) enfatizan que el Estado mexicano ha asumido el compromiso de proporcionar las herramientas necesarias al profesorado (materiales didácticos, servicios técnicos, capacitación, entre otros recursos) para hacer frente a la implementación de una educación inclusiva y eficaz.

Por otro lado, en palabras de Guajardo y Góngora (2018), si se realiza un balance del programa de inclusión educativa en México desde su implementación, se puede, señalar que se han alcanzado avances significativos en un número muy reducido de sectores, mientras que en otros el progreso aún es bastante limitado. En este

orden de ideas, Brunot (2019), en un estudio realizado a diversas instituciones públicas en la zona centro de México y que atienden a niñas y niños con discapacidad, reportó encontrar una serie de limitaciones pedagógicas y administrativas que aún enfrenta el personal docente para llevar a cabo su labor inclusiva. En esta misma investigación se logró identificar que estas limitantes laborales favorecían la aparición de diversos malestares en las personas examinadas (por ejemplo: quejas, estrés, ansiedad, agotamiento emocional, entre otras).

En este mismo tenor, Romero y García (2013) refieren que, en México, a pesar de los progresos en temas de inclusión educativa, todavía las escuelas y el profesorado no han alcanzado la capacidad requerida para brindar una educación equitativa y de calidad en este grupo de estudiantes. En palabras de Brunot (2019), en lo que respecta al personal docente, su labor inclusiva se ha visto mermada por la ausencia de formación específica y falta de experiencia pedagógica con este tipo de alumnado y que el propio malestar docente, resultado de su propio trabajo, puede convertirse en un factor obstruyente.

Finalmente, y tomando en cuenta todo lo descrito con anterioridad, en el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar los malestares presentes en una docente de nivel preescolar, que dentro del aula regular atiende a una alumna de 5 años diagnosticada médicamente con microcefalia. Cabe destacar que, de acuerdo con Garza et al. (2020), esta enfermedad suele identificarse debido a que la cabeza de la persona es significativamente más pequeña en relación con un tamaño estándar. Esta condición, de acuerdo con especialistas en el tema, altera el adecuado crecimiento del sistema nervioso central, lo que habitualmente ocasiona diversas deficiencias en el neurodesarrollo, discapacidad intelectual, crisis convulsivas, entre otras de carácter estructural. De igual manera, este padecimiento suele estar acompañado de un número notable de deficiencias en las funciones de la vista, el corazón, los músculos, la columna vertebral, órganos del tracto urinario y genitales (Garza et al. 2020)

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo transversal y descriptivo. Desde el punto de vista metodológico, asume la modalidad de estudio de caso, describiendo e interpretando a partir de categorías de análisis (Pérez, 2007). En primer lugar, se observó a una docente de nivel preescolar al momento de atender dentro del aula regular a una niña de cinco años diagnosticada con microcefalia; posteriormente se aplicó una entrevista semiestructurada. Para realizar la observación y la entrevista a la docente participante, se generaron previamente unidades de análisis, las cuales, de acuerdo con Baquero (2004), permiten captar el desarrollo del sujeto justo en su naturaleza situacional. Estas unidades de análisis constituyen diversas formas de *malestar docente*, según la propuesta teórica que sostiene la investigación y establecidas por Esteve (2003) y Cordié (2007).

La población estudio fue elegida por conveniencia, en correspondencia con los intereses de la investigación (Pérez, 2007), estuvo conformada por el total de docentes de un centro educativo preescolar de carácter privado, ubicado en Ciudad del Carmen, Campeche, México.

Para elegir la participante de las nueve profesoras que conformaban el cuerpo docente de la institución estudio, era necesario que la docente decidiera colaborar de modo voluntario y estar atendiendo dentro del aula regular al momento de la recolección de información al menos a una persona estudiante en condición de discapacidad. En este sentido, se seleccionó a una profesora titular de segundo grado, la cual trabajaba con 6 estudiantes, entre quienes se incluye a una niña diagnosticada médicamente con microcefalia (para preservar su identidad de aquí en adelante se llamará Daniela). Su formación profesional es la docencia básica, egresada de una institución superior pública normal. Su tipo de contratación es determinado y sin las prestaciones de seguridad social previstas por la Ley Federal de Trabajo de México. Su antigüedad en la docencia es de 5 años, no obstante, su experiencia como docente inclusiva es de 6 meses.

Antes de llevar a cabo las actividades previstas en el estudio, el equipo de investigación realizó los trámites necesarios ante las autoridades de la institución preescolar para su aprobación. Posteriormente, se hizo entrega del consentimiento informado para su firma a la profesora y a la madre y padre de Daniela; el propósito de este fue respetar en todo el proceso investigativo, los derechos y el bienestar de las partes participantes (Carreño, 2016), además de comunicar sobre el objetivo y procedimiento del estudio, asegurar la privacidad y confidencialidad de los datos de e informar sobre los posibles alcances derivados de su participación.

Como técnica de recolección de información se empleó la observación directa y la entrevista. En este sentido, y para llevar a cabo la colecta de datos, se utilizaron dos instrumentos: el primero consistió en un *diario de campo*, el cual, de acuerdo con Espinoza y Ríos (2017), es un medio adecuado para realizar el registro de lo que se observa y llevar a cabo su posterior análisis; el segundo instrumento fue una *entrevista semiestructurada*. Para realizar la observación a la docente participante y el respectivo registro de lo observado en el *diario de campo*, se emplearon unidades de análisis que, de acuerdo con las formulaciones teóricas de Esteve (2003) y Cordié (2007), son factores tanto de primer y segundo orden causantes de malestar en la persona docente (Tabla 1 y Tabla 2).

TABLA 1
Factores de primer orden causantes de malestar docente

Factor	Descripción
Recursos materiales y condiciones de trabajo	Consisten en sentimientos de limitación experimentados por el personal docente como resultado de la falta de material didáctico necesario para el ejercicio de su labor. De igual manera, el malestar se produce como resultado de las exigencias de los otros agentes educativos de una renovación metodológica, sin que se le provea al profesorado de los recursos necesarios para llevarlo a cabo.
Agresiones	El malestar se caracteriza en la persona docente por un sentimiento de miedo a sufrir agresión o simplemente por estar en riesgo constante de sufrir algún daño como resultado del contexto escolar donde realiza su labor profesional.
Agotamiento docente	Se puede describir este malestar como las problemáticas físicas y psicológicas que suelen observarse, como desánimo en el ejercicio profesional, que incluso puede llegar a implicar el abandono temporal de la docencia o tomar una incapacidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Esteve (2003).

TABLA 2
Factores de segundo orden causantes de malestar docente

Factor	Descripción
Función docente: contestación y contradicciones.	Este malestar es el resultado de llevar a cabo nuevos roles como parte de nuevas demandas institucionales y que resultan contradictorios para su formación profesional, pero que, al no realizarlas, su desempeño dentro de la institución laboral puede valorarse como <i>malo</i> , lo que muchas veces desarrolla un sentimiento de ruptura y contradicción entre lo que tiene que hacer como parte de su perfil profesional y lo que se espera de la persona docente dentro de la institución donde labora.
Modificación del apoyo del contexto social	Este malestar se manifiesta con sentimientos de descontento por percibir o al darse cuenta de que los padres y madres se desprecupan por inculcar en sus hijas e hijos los valores básicos (respeto, empatía, honestidad, entre otros) por la convicción de que esa es una obligación del profesorado.
Los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos	Este malestar docente deriva por la dificultad de asumir las nuevas exigencias que el nuevo orden social impone (atender estudiantes con carencias psíquicas, físicas y afectivas) sin tener la adecuada preparación.
La imagen del profesorado	Este malestar se describe como el conflicto resultado de la discrepancia entre la imagen atractiva de la profesión docente con la que los profesores y profesoras tienden a identificarse previo o a principios de su ejercicio profesional y la imagen que se constituye como resultado de su práctica, en la complejidad de las aulas a lo largo de los años.

Fuente: elaboración propia a partir de Esteve (2003).

En cuanto a la *entrevista semiestructurada*, su propósito fue obtener información de la docente acerca de los malestares derivados de su labor, específicamente al momento de realizar sus actividades dentro del aula

regular con Daniela. Esta estuvo constituida por 12 preguntas, agrupadas en los 6 tipos de malestar docente descritos por Cordié (Tabla 3).

TABLA 3

Malestar	Descripción
Fobia escolar	Este malestar se caracteriza porque la persona docente ha dejado de ir a clase, casi siempre con una licencia por enfermedad, regularmente declara angustiarse ante la perspectiva de volver o, incluso, por haber tomado la decisión de no hacerlo.
Las quejas	Es el malestar que se ve reflejado en lamentaciones sobre lo intolerable que le resulta su labor suele manifestarse con mayor claridad en expresiones sobre dejar de trabajar y, en ocasiones, esto da lugar a la aparición de conductas de evitamiento. También se manifiesta en la percepción de tener demasiadas responsabilidades para asumir y ser incapaz de hacerlo.
La soledad	Es el malestar manifestado por expresiones de sentirse solo o sola en su labor y de no poder confiar sus dificultades a nadie. Es la percepción de sentir incompreensión por parte de las diversas personas administradoras de la educación. Eventualmente manifiesta la imposibilidad de mantener un equilibrio entre las actividades relacionadas con su trabajo y su vida familiar.
Estrés	Es un malestar caracterizado por aquellas manifestaciones de emociones negativas que resultan de las diferentes situaciones que el profesorado enfrenta como parte de su labor dentro del aula. El estrés se manifiesta por actitudes de enfado, sentimientos de frustración, ansiedad y nerviosismo.
Roles	Este malestar sobreviene al asumir roles para los que no tienen preparación o asumir roles que no les corresponden como profesionales. Hay un sentimiento de insatisfacción de que su formación profesional no corresponde a lo que enfrenta dentro del aula.
Tolerancia	Es un malestar causado por la entrada en un ciclo agresión-retorsión. Una forma de manifestación de este conflicto en la persona docente es un discurso de reclamo de no ser obedecida y ante el cual siente impotencia de no poder hacer nada al respecto.

Fuente: elaboración propia a partir de Cordié (2007).

Procedimiento de recolección de datos

El equipo de investigación realizó los trámites necesarios para llevar a cabo cada una de las actividades del proceso de recolección de información, estas tuvieron lugar en dos etapas, que se realizaron entre septiembre de 2019 y febrero de 2020. El estudio se apegó a lo estipulado en la Ley General de Salud en materia de investigación ética con seres humanos (Secretaría de Salud, 1987). La primera etapa consistió en la observación directa de la docente participante dentro del aula y su interacción con Daniela. Esta observación se llevó a cabo con un carácter intencionado, específico, sistemático y con planificación previa (Fuertes, 2011), para ello se empleó una serie de unidades de análisis construidas con base en los fundamentos de Esteve (2003), quien describe una serie de factores causantes de *malestar docente* (Tabla 1 y Tabla 2). Cabe destacar que dentro de las observaciones también se consideraron las verbalizaciones espontáneas de la docente hechas al momento de interactuar con Daniela. Toda la información observada simultáneamente fue registrada en un diario de campo para su análisis posterior.

La observación fue realizada por las personas investigadoras y previo a un acuerdo con la docente participante; esta se llevó a cabo durante los meses de septiembre, octubre y noviembre en los siguientes horarios: lunes de 08:00 a 09:30 a.m., miércoles 09:30 a 11:00 a.m., y viernes 11:00 a 12:30 p.m.; en total fueron 36 días y en tres horarios diferentes con el propósito de registrar una mayor variedad de situaciones durante la jornada laboral donde ocurría la atención de Daniela.

La segunda etapa consistió en una entrevista semiestructurada aplicada a la profesora participante, para ello fue necesario utilizar una guía de entrevista, la cual se basó en los seis tipos de *malestar docente* propuestos por Cordié (2007) (Tabla 3). En total fueron 12 preguntas agrupadas en pares, de tal manera que dos cuestionamientos estuvieran destinados a explorar un malestar docente diferente (Tabla 3).

Esta entrevista se realizó entre enero y febrero de 2020, fuera de la institución laboral a solicitud de la participante, por lo que se utilizó el cubículo de una universidad pública, espacio que contó con las condiciones ambientales, de iluminación, clima y audio adecuados para tal propósito. Fueron tres sesiones

de 90 minutos cada una, equivalentes a 270 minutos. Con la autorización de la docente se registró el audio de las respuestas en una grabadora de voz estándar.

Posteriormente, tanto los datos del diario de campo como de la entrevista fueron transcritos al procesador de textos Word de Microsoft®.

Análisis de la información

Después de transcribir la información contenida en el Diario de campo y la entrevista a un procesador de textos, se realizó un análisis de contenido. De acuerdo con Krippendorff (1990) y Gomes y Ribeiro (2009), esta herramienta metodológica suele ser ampliamente utilizada en investigación cualitativa para la interpretación y el tratamiento del contenido discursivo. Para todo el proceso de interpretación del material recolectado se consideraron las unidades de análisis descritas en la Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3. El análisis de contenido inició con la identificación y clasificación de la información, posteriormente, se agruparon en los diferentes tipos de malestares según las unidades de análisis, para que más tarde se le otorgara un sentido interpretativo (Fernández, 2002; Gomes y Ribeiro, 2009) y poder con ello entender los malestares que estaban subyacentes en las verbalizaciones y conductas de la participante al momento de atender a Daniela.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. De los factores de primer orden

a) *Recursos materiales y condiciones de trabajo*

Este factor, aunque independiente de las tensiones generadas del contexto social, creará dificultades directas limitando la efectividad de la acción del profesorado (Esteve, 2003). En las actividades realizadas por la profesora dentro del espacio del aula, se observó que, además de las actividades típicas como parte de su labor docente, como parte de su trabajo inclusivo con Daniela la profesora llevaba a cabo acciones que requerían un mayor esfuerzo físico y tiempo; por ejemplo, tener que sujetar físicamente a Daniela para que realice sus actividades o estar observándola permanentemente mientras emplea algún material didáctico. También se identificó que por falta de tiempo la profesora aplazaba tareas de carácter administrativo para ser realizadas fuera del horario de trabajo.

Por otro lado, una de las situaciones que se logró constatar fue el eventual señalamiento por parte de la profesora participante de no haber recibido ningún tipo de capacitación por parte de la institución para orientarse sobre el cómo incluir de modo eficiente a estudiantes con alguna discapacidad, contrariamente, menciona que la institución en ningún momento le consultó si sería capaz de brindarle atención a Daniela. Al respecto refiere: “yo estuve indagando por Internet, tratando de entender el diagnóstico de Daniela, pero no encontré mucho... sin embargo, trato de sobrellevar el trabajo como puedo” (Profesora, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019).

Mientras se realizaban las observaciones se confirmó que en ocasiones, cuando la profesora estaba realizando sus actividades habituales, de modo repentino se le solicitaba su presencia en la dirección de la escuela por asuntos de carácter administrativo, no obstante, en esos momentos Daniela se encontraba realizando alguna actividad que requería la presencia de la profesora, ante esta situación, la docente se colocaba en una disyuntiva: por un lado, recurrir al llamado o quedarse para supervisar a Daniela, ya que su microcefalia presenta dificultades motoras que le impiden realizar diversas acciones. Finalmente decidió quedarse y no logró incorporarse a la reunión; tiempo después, el personal directivo le llamó la atención por su ausencia y le pidió que para la próxima vez que se le convoque organizara mejor su plan de clase.

Lo descrito permite entrever que la carga de trabajo de la profesora no solo está constituida por aquellas actividades que forman parte de las responsabilidades de cualquier docente, sino que también contempla

labores administrativas que requiere atender fuera de la institución y en horarios que no están consideradas como parte de su jornada laboral. De igual manera, la atención que le brinda a Daniela no ha estado acompañada de una capacitación específica ni de la provisión de recursos materiales que en todo caso le permitieran a la docente disminuir el esfuerzo físico empleado en aquellas actividades que le demanda su labor inclusiva. En este contexto, para Mungarro et al. (2017) la falta de capacitación, de materiales y condiciones mínimas para el trabajo inclusivo, tienden a producir sentimientos de desesperanza y desilusión pedagógica. Al respecto la profesora menciona:

Estoy sola en el salón de clases, tengo 6 alumnas incluyendo a Daniela, pero a ella le tengo que prestar mayor atención y estar siempre pendiente, sí bien trabajo con las otras niñas, con ella no es lo mismo, Daniela en cualquier momento se puede caer, entonces, tengo que estar tratando de ver que le está sucediendo, ...hay momentos en que ya no sé qué hacer... a veces le platico a mi esposo, él me dice que si eso me está agobiando que se lo plantee a la directora, sin embargo, la última ocasión que lo hice me comentó que buscara diversificar las actividades con Daniela, no obstante eso si lo hago... busco actividades y le doy el material pero como todo se lo lleva a la boca al final es la misma situación. (Profesora, comunicación personal, 13 de septiembre de 2019)

De acuerdo con lo señalado, en lo que respecta a los tipos de *malestar docente* identificables en el contexto del factor, *Recursos materiales y condiciones de trabajo*, se encuentran al menos dos: *estrés* y *quejas*. El primero sobreviene en la docente como efecto del cúmulo de exigencias laborales que sobrepasan su capacidad de respuesta, lo que genera una sensación de desbordamiento ante las demandas que le llega desde diferentes ángulos y que se traducen como la imposibilidad de *ya no sé qué hacer*, sobre todo en aquellas actividades que le exigen el uso de competencias específicas como docente inclusiva. Por otro lado, se observó que su situación laboral la mantiene en un constante *estrés*; sin embargo, este hecho no la ha conducido hasta el momento a una solicitud de licencia o incapacidad laboral. La presencia de estrés en docentes que atienden alumnado con discapacidad también ha sido reportada por Díaz y Martínez (2019), quienes al estudiar esta afección en un grupo de docentes inclusivos encontraron altos índices de prevalencia en las personas participantes. El estudio también reveló que la situación se agudiza en aquel profesorado que no recibe recursos materiales para realizar su trabajo inclusivo.

En lo que respecta al segundo malestar denominado *quejas*, este surge principalmente ante la negativa institucional de brindarle apoyo para mejorar su labor como docente inclusiva, a pesar de las diferentes solicitudes que ella ha realizado en diferentes momentos a las autoridades escolares.

b) Agresiones

Otro de los factores de primer orden causantes de malestar en el personal docente que se pudo identificar fue la tendencia de Daniela a realizar y reaccionar motrizmente de forma brusca con las cosas y personas de su entorno. En varias ocasiones desgarró las cartulinas decorativas, y le daba golpes a la profesora.

Ella no está quieta, es más, me quiere morder y golpear cada vez que le llamo la atención o la sostengo para que no se golpee, en los momentos que la traslado o le estoy hablando fuerte me golpea. Lo externé en la institución y me comentan que deje que haga lo que quiera, como su profesora anterior, sin embargo, si algo le ocurre... me llamarán la atención... ahí hay una contradicción... ¿Qué hacer con una niña como Daniela? (Profesora, comunicación personal, 27 de septiembre de 2019)

La agresión física contra las personas docentes suele ser la más frecuente en el contexto escolar (García y Ortiz, 2012). En este sentido, en palabras de la profesora, en la mayor parte de las actividades realizadas con Daniela, de forma voluntaria o no, recibía constantes agresiones.

De acuerdo con Cordié (2007), cuando el personal docente no cuenta con las habilidades para elaborar un saber-hacer que le permita construir un punto equilibrado entre la permisividad y la opresión dentro del contexto escolar, las agresiones o experiencias de violencia escolar suelen experimentarse como tolerantes por parte del profesorado. En este sentido, durante las clases se logró observar la presencia de golpes recurrentes por parte de Daniela. La docente refirió que estas agresiones en ocasiones se generaban como respuesta a su función de autoridad, en este sentido, es válido plantear, tal y como lo menciona Cordié (2007), la dificultad presente en la profesora para generar de modo eficaz las estrategias pedagógicas necesarias que al

mismo tiempo le permitan evitar las agresiones infringidas por Daniela, en tanto que por su microcefalia regularmente realiza movimientos bruscos que colocan en riesgo tanto a la profesora como a ella misma. Si bien estas agresiones por parte de Daniela pueden no ser intencionadas, la profesora sí podría reducir las probabilidades de ser agredida si recurriera a herramientas y habilidades físicas y cognitivas para no ponerse en un peligro franco de las eventuales agresiones. De acuerdo con Vieco y Abello (2014), este tipo de contingencias que se encuentran en la educación inclusiva y que no corresponden al trabajo habitual del personal docente que no atiende alumnado con necesidades educativas específicas, suele acarrear mayores probabilidades de malestar en el profesorado.

c) *Agotamiento docente*

El agotamiento docente es frecuente para quienes trabajan en instituciones escolares y este suele convertirse en un proceso que degenera la eficacia del personal docente (Bernal y Donoso, 2012; Esteve, 2003). En este caso, las actividades laborales que enfrenta la profesora para realizar su trabajo le exigen un mayor esfuerzo físico en comparación con una persona docente que no atiende a niños y niñas con discapacidad. Según lo refiere, “el aula de mi grupo se ubica en un segundo piso, esto me dificulta las actividades cuando necesito trasladar a Daniela para realizar alguna tarea fuera del aula” (Profesora, comunicación personal, 27 de septiembre de 2019).

Por otro lado, en correspondencia a su contrato de trabajo, la profesora tendría una jornada laboral entre las 07:30 y 14:30 horas, sin embargo, se observó, en diversos días que sus labores concluían alrededor de las 15:30 horas. El exceso de tiempo fue, entre otras cosas, hacer entrega de Daniela a las personas encargadas de ella, realizar las actividades de limpieza del aula o cuidar al alumnado que se queda en el servicio de guardería. De acuerdo con lo expresado por la profesora: “me quedo hasta tarde porque hago otras cosas que tampoco me incumben, pero las tengo que hacer, sin recibir ningún estímulo, ni por parte de los papás ni de la institución” (Profesora, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

De los testimonios referidos se puede resaltar como malestares docentes asociados al factor de *agotamiento* el *estrés* y la *fobia escolar*. En lo que respecta al *estrés*, este surge como parte de un mayor desgaste físico y emocional que en lo cotidiano experimenta la docente al realizar con Daniela algunas actividades que suelen dificultársele por la falta de conocimientos específicos para el abordaje de Daniela, pues estas competencias y herramientas no son parte de su formación profesional, pero sí son exigencias en el marco del trabajo que realiza dentro del aula.

En este contexto, Muñoz y Moncada (2013), en un estudio realizado con docentes inclusivos, reportaron que la falta de apoyo de otras personas profesionales para el trabajo con niñez en condiciones de discapacidad implica que el profesorado asuma el trabajo de otros campos, lo cual causa un mayor agotamiento, incluso provoca eventualmente que estas actividades se realicen sin la adecuada preparación profesional.

Por otro lado, como lo refirió la propia docente, “algunas actividades son realizadas fuera de horario contractual y sin recibir nada” (Profesora, comunicación personal, 09 de octubre de 2019). Estos sucesos suelen acrecentar su *agotamiento* y el interés de abandonar la institución laboral:

Esta semana Daniela llegó todos los días, ya quería que llegara viernes, porque si es muy desgastante, me he aguantado en frente de los niños, pero al llegar a casa saco todo -se le quiebra la voz- esto me está perjudicando tanto a mí como a mi hijo... nada más termina el ciclo escolar y me retiro, pensé terminar los 3 años escolares de mi hijo aquí, pero no con esta situación... muchas personas me dicen que bajé de peso, que estoy estresada. En verdad me gusta mi trabajo, pero es la situación, trato de incluir a Daniela en todas las actividades, pero se inquieta. (Profesora, comunicación personal, 7, octubre, 2019).

Esta idea de dejar el trabajo es lo que Cordié (2007) ha descrito como *fobia escolar*. El fenómeno ha sido referido por otras personas especialistas en el tema como el resultado de largos periodos de agotamiento, como lo es un año escolar (Prieto y Bermejo, 2006).

2. De los factores de primer orden causantes de malestar docente

a) *Función docente: contestación y contradicciones*

En este aspecto se observaron diversos roles que desempeña la profesora dentro del aula y que en todo caso corresponden a otras áreas. No obstante, requiere llevarlas a cabo a fin de mantener en funcionamiento al grupo y satisfacer las exigencias institucionales. Se identificó que durante diversas actividades Daniela requería una mayor atención que el resto del grupo (por ejemplo, proporcionar comida en diversos horarios, dar medicamentos, colocar aparatos ortopédicos, mantenerla erguida, etc.) y esto generaba que el tiempo que dedicaría al resto del alumnado se redujera:

Ayer que no trajeron a Daniela, aproveché a trabajar con las otras niñas, pero veo que les falta mucha práctica de dictado y otras cosas, pero si yo me pongo a atenderlas a ellas descuido a Daniela... la directora me pide que la incluya en todo, que esa es mi responsabilidad, sin embargo, al incluirla se inquieta y tiende a golpear (Profesora, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

Además de la situación señalada, la docente refiere haber solicitado a la administración escolar en diversas oportunidades algún tipo de apoyo para acompañar el trabajo con Daniela, sin embargo, la respuesta ha sido siempre la misma “organízate mejor con tus actividades” (Profesora, comunicación personal, 14 de octubre de 2019). En este contexto, la inclusión de Daniela en las actividades del grupo regular requiere por parte de la docente un despliegue de estrategias pedagógicas y personales que le permitan conservar eficazmente la atención del grupo por igual. No obstante, a pesar de haber solicitado el apoyo a la institución para tales efectos, su demanda no ha sido atendida.

Con respecto a lo descrito con anterioridad, se puede plantear un sentimiento de *contradicción* resultante de dos exigencias que le resultan a la docente discordantes que provocan un malestar. De acuerdo con Hidalgo (2021), las contradicciones que suelen estar presentes en los sistemas educativos contemporáneos tienden a acarrear para el personal docente sentimientos de impotencia al considerar que sus necesidades no están respaldadas por el mismo sistema.

De acuerdo con Martínez (2010), la contradicción entre la responsabilidad ética como docente y los resultados académicos esperados en el alumnado es uno de los factores causantes de malestar docente, en tanto que, independientemente del contexto donde acontezca su labor, ante los ojos de sí mismo, de padres, madres, sociedad e institución, el profesorado es el responsable del rendimiento escolar del estudiantado, tenemos:

A la escuela traen a los niños para adquirir conocimientos, lenguaje, socialización, etc., en cambio con Daniela se trata en principio de implementación de reglas, porque ella hacía lo que quería, al final logró avanzar con un poco de aprendizaje, sin embargo, los otros papás exigen que sus hijos aprendan, para eso llegan a la escuela. (Profesora, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

b) Modificación del apoyo del contexto social

El papel del profesorado se ha modificado bajo la presión del cambio del contexto social en el que ejerce su profesión. Igualmente, como efecto de este proceso, se han cambiado las expectativas, el apoyo y el juicio sobre el personal docente. Muchas veces el profesorado se queja de que los padres y madres se desprecupan de inculcar los valores mínimos a sus hijos e hijas, en la convicción de que esa es una obligación que solo atañe a docentes, incluso, cuando se trata de problemas en los que la responsabilidad real del personal docente y su capacidad para evitarlos es muy limitada (Esteve, 2013). En este contexto se menciona lo siguiente:

Los papás de Daniela ven a la escuela como una guardería, únicamente para que se le cuide... en el caso de los alimentos los papás me dicen que la obligue, pero si no quiere, ¿qué puedo hacer yo? Otra dificultad es que en el salón trato de instruirle reglas, ahora ya respeta las cosas, pero en casa no hay reglas para ella, me comentan sus papás que por su microcefalia todo lo que haga Daniela está bien (Profesora, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

De acuerdo con Esteve (2003), el trabajo docente es causante de malestar cuando la valoración acerca de este no es reconocida o es negativa, aún si la labor es de calidad o con mayor dedicación del tiempo de su jornada laboral. Esta situación coincide con lo reportado por la profesora: “Yo doy todo, aunque no lo valoren, enseñar a los niños, cumplir lo que me pide la institución, aún sin un reconocimiento ni siquiera verbal ¡Nada!, al contrario, si algo no está bien me llaman la atención” (Profesora, comunicación personal, 30

de Octubre de 2019). La situación anterior coincide con lo reportado por Mungarro et al. (2017), quienes, a partir de los resultados de una investigación llevada a cabo en docentes del norte de México y mediante la recolección de testimonios de participantes, lograron determinar que el malestar docente está fuertemente asociado al deterioro de la función del profesorado dentro del aula. Además, esto deriva del desinterés creciente de los padres y madres, y la falta de atención de las autoridades escolares que va estableciendo una imagen negativa del docente.

Por otro lado, de acuerdo con lo referido por la profesora, mientras ella procura en *instituir reglas* para Daniela, su percepción es de no estar siendo apoyada desde el hogar aunado a la idea de que por su microcefalia todo lo que haga Daniela está bien; dicha situación se plantea para ella como una dificultad dentro del salón de clases.

De acuerdo con lo anterior, se logró constatar en este caso que el malestar docente mayormente asociado a la *modificación del apoyo del contexto social* fue el de *soledad*, puesto que en reiteradas ocasiones la profesora refirió la falta de apoyo por parte de las personas encargadas de Daniela, situación que designa para la docente una falta de involucramiento de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, García (2017) concluyó en una investigación, llevada a cabo en una muestra de 210 docentes, que la participación colaborativa de todos los agentes involucrados en el proceso educativo (padres, madres, personal administrativo, entre otros) favorece significativamente el equilibrio emocional y personal en el profesorado. Lo anterior a la postre contribuye a alcanzar mejores rendimientos y satisfacción en su desempeño profesional. En este mismo orden de ideas, Calvo et al. (2016) refieren que en el contexto de la escuela inclusiva las relaciones de colaboración entre el personal administrativo educativo, el profesorado y los padres y madres resulta imperante, con el propósito de apoyar la integración escolar de sus hijos e hijas. Otro estudio llevado a cabo por Sarros y Sarros (1992) en 491 docentes de educación básica, reveló que el apoyo social y familiar que el personal docente recibe disminuye la presencia de diversos malestares subjetivos.

c) *Los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos*

Este elemento hace énfasis sobre la dificultad que tiene el profesorado para afrontar los cambios e innovaciones del sistema escolar, como resultado de la evolución del contexto social (Esteve, 2003). En este contexto, de acuerdo con Robles (2021) si bien el sistema educativo mexicano actualmente exige un tipo de docente que atienda dentro del aula regular a niñas y niños en condiciones de discapacidad, el Estado aún no ha logrado avanzar lo suficiente con este objetivo y ha conservado un problema de rezago en cobertura, calidad y equidad en lo promulgado en la LGIPD. En este mismo orden de ideas, muchas personas docentes se enfrentan al malestar de constatar que las circunstancias del actual sistema educativo de México son incongruentes con la realidad operativa. Para muchos profesores y profesoras inclusivas la brecha entre la teoría y la práctica de la actual LGIPD lleva a una crisis de identidad, al tratar de contrarrestar la inercia que implica asumir los nuevos desafíos de una educación inclusiva y para los cuales sienten que no tener la preparación (Valenzuela et al., 2020). Este señalamiento se revela en la docente al considerarse incapaz de atender a Daniela por su condición de discapacidad:

Daniela se comporta como los niños de maternal... no estoy en contra de incluirlos al aula regular, sin embargo, considero que como docentes no tenemos la capacidad para atender a un niño con microcefalia, pienso que con capacitación específica podemos atender algunos casos de síndrome de Down. La Escuela Normal solo nos capacita para enseñarles a niños preescolares regulares. Al plantárselo a los directivos solo me responden que ella nos pertenece y es nuestra responsabilidad apoyarla tanto en lenguaje como en socialización. (Profesora, comunicación personal, 25 de octubre de 2019)

De acuerdo con lo anunciado y con Brunot (2019), la mayor parte de los programas educativos de formación y capacitación del profesorado en México se encuentran rezagados en temas de inclusión educativa. Al respecto, Suriá (2012) señala que poner en marcha una educación inclusiva implica para el profesorado un mayor periodo de formación pedagógica, que de no realizarse se convierte en una fuente de malestar. En este sentido, Lormendez y Cano (2020), en un estudio realizado con un grupo de docentes que atendían infantes preescolares con Síndrome de Down, identificaron diversos esfuerzos para atender con

pertinencia al estudiantado mediante la autoformación; sin embargo, este hecho requería de mayor tiempo, dinero, energía y compromiso ético por parte del personal docente, además de nuevas formas de abordar el currículum y un nuevo conocimiento sobre las características cognitivas y socioemocionales del estudiantado.

Dicho lo anterior, la falta de formación específica reportada por la profesora pone de manifiesto una fuente de *malestar* descrito en la presente investigación como *roles*, de acuerdo con Prieto y Bermejo (2005), este malestar es el resultado del conflicto entre la exigencia de incluir estudiantes con NEE dentro del aula regular con eficacia, sin que el docente cuente o sienta no tener las competencias básicas para hacerlo.

d) *La imagen del profesorado*

De acuerdo con Esteve (2003), la imagen del profesorado se ha transformado con el paso del tiempo debido al incremento de responsabilidades que trascienden el tiempo y el espacio de su perfil profesional.

El malestar docente se presenta como resultado de un conflicto ante la discrepancia entre la imagen atractiva de la profesión al principio de su ejercicio profesional y la imagen que se constituye como resultado de su práctica a lo largo de los años.

Actualmente en México, con la reforma del sistema educativo en lo relativo a la inclusión de toda la población infantil a escuelas regulares, el personal docente no solo tiene que asumir nuevos requerimientos de carácter pedagógico, sino además modificar algunas de sus actitudes y conductas relativas a esta cultura de inclusión (Sevilla et al. 2018). Para Mungarro et al. (2017), la nueva imagen del profesorado que exigen las instituciones escolares mexicanas ante la reforma inclusiva es más diversa. De acuerdo con Flores et al. (2017), se espera que el personal docente inclusivo, entre otras cosas, sea capaz de incorporar modificaciones al currículum que lo aparten lo menos posible de la programación regular e implementar en cada caso las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas y pertinentes. No obstante, como señalan Valdés y Monereo (2012), el apoyo que recibe el profesorado para mejorar su práctica no es suficiente.

De acuerdo con Valdés y Monereo (2012) y Sevilla et al. (2018), estas deficiencias con las que aún se cuentan en el sistema educativo mexicano provoca una serie de formulaciones que van configurando la actitud del profesorado sobre su labor inclusiva. En este contexto, Colás et al. (2017) reportaron que desde la perspectiva del personal docente se produce un *malestar* al percibir que la administración educativa centra su mirada únicamente en promover las prácticas inclusivas y se despreocupa por facilitarles las herramientas que posibiliten el cumplimiento de la inclusión dentro del salón de clases. Al respecto, la docente menciona: “El problema de la escuela es que no se ponen a ver lo que tenemos que hacer todos los días para trabajar con Daniela” (Profesora, comunicación personal, 30 de octubre de 2019). De acuerdo con Cordié (2007), las nuevas situaciones de inclusión pedagógica que enfrenta el profesorado dentro del aula y para las cuales regularmente no está preparado ni psíquica ni académicamente, genera a la postre *soledad*, malestar que para Mares et al. (2009) es una respuesta a la discrepancia que resulta entre la imagen exigida por la sociedad y la falta de involucramiento de esta. En este mismo contexto, este sentimiento de soledad en el profesorado trae consigo una actitud de descalificación hacia la inclusión y puede llegar a dudar acerca del desempeño real que el alumnado pueda tener en el aula regular (Mares et al., 2009).

CONCLUSIONES

Al recoger la experiencia singular de la participante se ha documentado una serie de situaciones que forman parte de su contexto personal y profesional, las cuales constituyen la manera en que puede hacer frente a las demandas propias de su función como personal docente inclusivo. Es más que reiterativo la falta de capacitación y apoyo para la adquisición de los conocimientos pedagógicos y las herramientas básicas para atender las exigencias de la llamada Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD], propuesta por el Estado mexicano. Si bien es cierto que el profesorado es responsable de lo que ocurre dentro del aula inclusiva, también es razonable plantear que para que cualquier sistema educativo funcione con calidad y de modo equitativo, se requiere de la colaboración de todos los agentes.

Por otro lado, el estudio, además de poner en evidencia los diversos malestares en una docente que atiende a una niña con microcefalia dentro del aula regular, permite entrever la agudeza con la que las circunstancias se entrelazan a diversas actividades que sobrepasan las capacidades, físicas, psicológicas y cognitivas de la docente.

En el caso estudiado, la sobrecarga de trabajo, falta de material didáctico, de tiempo, de capacitación y apoyo de otros profesionales para solventar las responsabilidades que exige la educación inclusiva, fueron factores relacionados con estrés, quejas y agotamiento laboral.

De acuerdo con lo mencionado podemos señalar que, a pesar de los esfuerzos por establecer políticas de inclusión educativa en México con igualdad de oportunidades, aún hace falta un diagnóstico claro por parte del Sistema Educativo mexicano sobre el alcance, establecimiento y funcionamiento de las exigencias establecidas en Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que permita identificar los requerimientos específicos de todos los participantes para llevar a cabo la implementación de tales políticas. De acuerdo con los hallazgos y la revisión de la literatura sobre el tema, en México el personal docente y sobre todo aquel que se ha formado para el trabajo con alumnos regulares requiere necesariamente de capacitación, actualización y la provisión de recursos materiales específicos para el abordaje de una diversidad de escolares con NEE.

A modo de recomendación, es imperante hacer una revisión de los mecanismos de implementación de la LGIPD principalmente en educación básica, facultar al profesorado de educación regular en temas de inclusión y en el manejo adecuado de sus emociones. Además, es importante seguir investigando cualitativamente sobre el *malestar* en el colectivo docente mexicano, que después del establecimiento de la LGIPD ha tenido que sobrellevar no sin consecuencias, nuevos roles y por ende, nuevas funciones al interior del aula que solo pueden ser identificados y caracterizados mediante este tipo de estudios.

Por último, este estudio al caracterizar el malestar docente en una docente que dentro del aula regular atiende a una niña de cinco años con microcefalia, permite entrever algunas particularidades que se presentan en situaciones muy específicas que eventualmente sobrepasan las capacidades formativas y personales del profesorado, aunque los resultados no permiten realizar una generalización del fenómeno, abre una línea de investigación para futuras investigaciones e información pertinente para la toma de decisiones sobre la implementación de políticas públicas y de bienestar que mejoren los contextos laborales del personal docente inclusivo y, por ende, favorezcan la cultura de la calidad educativa y de la equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, S. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 213-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010&lng=es&tlng=es.
- Baquero, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En J. Castorina y S. Dubrovsky (Eds.), *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski* (pp. 67-80). Buenos Aires: Noveduc.
- Bernal, A., y Donoso, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_11.pdf
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. *Revista de Colegio de San Luis*, 9(18), 69-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426259447004>

- Calvo, I., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cerquera, A., Corredor, F., Cuero, C. y Rivera, A. (2016). Sentido y Significado de ser Docente: Reflexiones para repensar la educación. *Plumilla Educativa*, 18(2), 303–317. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1970.2016>
- Colás, P., Reyes, S. y Conde, J. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado. *Polyphōnia*, 1(2), 34-55. <https://www.academica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/18>
- Cordié A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada por el psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Córdova, L. (2014). *Síndrome de burnout: un estudio comparativo en Personal de CAM y USAER, en Mexicali baja california*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. <https://repositorioinstitucional.uab.c.mx/bitstream/20.500.12930/4505/1/MED014235.pdf>
- Díaz, M. y Martínez, E. (2019): Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 139-154. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.08>
- Carreño, J. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. *Persona y bioética*, 20(2), 232-243. <https://doi.org/10.5294/pebi.2016.20.2.8>
- Espinoza, R. y Ríos, S. (20-24 noviembre 2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una Práctica reflexiva*. [Sesión de Congreso]. XIV Congreso nacional de investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Esteve, J. (2003). *El malestar docente*. Paidós.
- Flores, N., Florez, A. y Jenaro, E. (2021). Factores de riesgo y protectores del burnout en docentes que atienden a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 105-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/707>
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 43(96), 35-53. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista REDU* 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/red.u.2011.11228>
- García, B. y Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://dx.doi.org/10.14483/9789588782942>
- García, L. (2017). *El malestar docente en educación básica medio superior: un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria*. [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull, Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/458448>
- García L., Fulquez, S., Alguacil, M. y Vázquez, J. (2017) El malestar docente y la satisfacción laboral en educación básica y media superior. En J. Vázquez, M. Hiraes, L. Botello y M. Zermeño (Eds.), *La construcción del conocimiento transdisciplinario en las instituciones de educación superior*. (pp. 357-378). RR Servicios editoriales.
- Garza, G., Fiesco, M., Frías, S. y García, B. (2020). Microcefalia: consideraciones para el abordaje diagnóstico. *Acta Pediátrica de México*, 41(5), 222-230. <http://dx.doi.org/10.18233/APM41No5pp222-2302109>
- González, N. (2016). *Estudio de las posibles causas del malestar de los profesores de secundaria desde su formación inicial*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49416/>
- Gomes, G. y Ribeiro, E. (2009). Content analysis in studies using the clinical-qualitative method: application and perspectives [El análisis de contenido en los estudios que utilizan el método clínico-cualitativo: aplicación y perspectivas]. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(2), 259-264. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000200019>

- Guajardo, E. y Góngora, J. (2018). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo? En M. Martínez (Coord), *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. (pp. 26-52). San Cristóbal de las casas, Universidad Intercultural de Chiapas.
- Hernando, L. (2018). *Malestar docente: poder y empoderamiento*. [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4109>
- Hidalgo, K. (2021). Incomprensión o legitimación del concepto de Autoridad. ¿Qué se busca en Ecuador? *INNOVA Research Journal*, 6(1), 257-272. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n1.2021.1487>
- Izarra, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 183-196. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.29064>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Paidós.
- León-Rubio, J., León, J. y Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Ansiedad y estrés*, 19(1), 11-25. https://www.researchgate.net/publication/256980433_Prevalencia_y_factores_predictivos_del_burnout_en_docentes_de_la_ensenanza_publica_El_papel_del_genero
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD]. (2015). *Diario oficial de la Federación*, Ciudad de México, 17 de diciembre de 2015. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lqipd/Lqipd_ref01_17dic15.pdf
- Lopes, C. y Martínez, E. (2012). La práctica docente y su relación con el malestar docente. *Debates em Educação*, 4(8), 40-57. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n8p40>
- Lormendez, N. y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus estudiantes considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807016>
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Desclée de Brouwer.
- Mungarro, G., Chacón, Y. y Navarrete, G. (2017, 20-24 noviembre). *Malestar docente y su impacto emocional en Profesores de educación primaria*. [Sesión de Congreso]. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>
- Morales, M. (2007). *Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial*. [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/985>
- Muñoz, M. y Moncada, B. (2013). Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 151-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839307005>
- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de educación primaria*. [Tesis doctorado]. Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana. <https://xdoc.mx/preview/estres-laboral-y-sindrome-de-burnout-en-docentes-5ebf06bb260eb>
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. La Muralla.
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 493-510. <http://www.jstor.org/stable/23766331>
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Rev. de Psicología del Trabajo y de las Org.*, 22(1), 45-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317045003>
- Posada, J. (2019). Prevalencia del síndrome de burnout en docentes: factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2). <http://209.97.135.77/index.php/RPO/article/view/237>

- Quintero, A. (2014). *El malestar en el docente: estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/6581>
- Rivera, Á., Segarra, P. y Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 37(2), 17-23. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/15169
- Robles, A. (2021) Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Boletín Redipe* 10(1), 173-184. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1171>
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- Rosado, M. (2019). *Análisis del Síndrome de Burnout en el personal docente del Centro de Educación Básica Especial "María Madre" Callao-2019*. [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Lima. <https://hdl.handle.net/20500.12692/38878>
- Ruíz, I. (2016). Burnout en docentes de educación especial de Córdoba (España). *Revista opción*, 32(12), 569-588. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/22063>
- Sarros, J. y Sarros, A. (1992). Social Support and Teacher Burnout [Apoyo social y burnout del profesorado]. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69. <https://doi.org/10.1108/09578239210008826>
- Sarmiento, J. (2020). *Malestar docente y salud mental en Colombia*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. <http://hdl.handle.net/20500.11907/2702>
- Secretaría de Salud. (1987). *Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud*. Ciudad de México. <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/comp/rlgsmis.html>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.redalyc.org/journal/1794/179462782007/html/>
- Singer, J. (1992). Are Special Educators' Career Paths Special? Results from a 13-Year Longitudinal Study [¿Son especiales las trayectorias profesionales de los educadores especiales? Resultados de un estudio longitudinal de 13 años]. *Exceptional Children*, 59(3), 262-279. <https://doi.org/10.1177/001440299305900309>
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <http://hdl.handle.net/10045/25974>
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 193-208. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.html>
- Valenzuela, B., Guillen, M., Campa, R. y Sánchez, C. (2021). Modelo inclusivo por medio de las TIC en atención a estudiantes universitarios de grupos étnicos. *Psicumex*, 10(1), 21-38. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.334>
- Vieco, G. y Abello, R. (2014). Factores psicosociales de origen laboral, estrés y morbilidad en el mundo. *Revista psicología desde el caribe*, 31(2), 354-385. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5544>
- Vega, P., García, D., Ochoa, S. y Erazo, J. (2020). Síndrome de Burnout: Un estudio con docentes de Educación Básica. *Koinonia*, 5(1), 246-264. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.782>
- Weiskopf, P. (1980). Burnout among teachers of exceptional children [Burnout en profesores de niños excepcionales]. *Exceptional Children*, 47(1), 18-23. <https://psycnet.apa.org/record/1980-31102-001>
- Zuniga, S. y Pizarro V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Sánchez-Domínguez, J. P., Cab-Loria, M. y Shiels-Méndez, K. S. (2023). Malestar docente: la inclusión de una niña de 5 años con microcefalia al aula de educación preescolar. *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51691>