



Universidad del Bío-Bío

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Artes y Letras

Pedagogía en Inglés

Práctica Profesional generadora de estresores en estudiantes de Pedagogía en Educación Media

Para optar por el Grado Académico Profesional en Pedagogía en Inglés

Investigadores

Oscar Alfonso Hernández Villarroel

Karen Andrea Hidalgo Chandia

Catalina Montserrat Fuentes Rodríguez

Bárbara Fernanda Riquelme Zenteno

Profesor Guía

José Gabriel Brauchy Castillo, PhD.

Chillán, Chile, 2023

Le dedicamos este trabajo a nuestras familias, nuestros padres, hermanos y amigos, gracias por apoyarnos y contenernos durante estos años. Pero por sobre todo agradecemos a nuestros compañeros universitarios, cuyas experiencias y desventuras en este proceso, motivaron este trabajo. Sigán adelante y mucha fuerza.

“Las raíces de la educación son amargas, pero la fruta es dulce”
Aristóteles.

Contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
GLOSARIO	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1. DEFINICIONES GENERALES DE ESTRÉS	12
3.2. ESTRESORES	14
3.3. ESTRÉS ACADÉMICO	16
3.4. CONTEXTO DEL PRACTICANTE	19
3.5. ESTRÉS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	25
3.6. SÍNTOMAS	29
3.6.1. REACCIONES FÍSICAS ANTE EL ESTRÉS	29
3.6.2. REACCIONES PSICOLÓGICAS ANTE EL ESTRÉS	30
3.6.3 REACCIONES COMPORTAMENTALES	31
3.7. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	31
4. OBJETIVOS	34
4.1. OBJETIVO GENERAL	34
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
5. METODOLOGÍA	35
5.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	35
5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	36
5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
5.4. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN	38

5.5 MUESTRA	41
5.6 VALIDACIÓN	43
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	45
6.1. PRIMER DOMINIO: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID)	49
6.2. SEGUNDO DOMINIO: PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL	58
6.3. TERCER DOMINIO: CONTEXTO DEL ESTUDIANTE	63
6.4. CUARTO DOMINIO: SÍNTOMAS FÍSICOS, EMOCIONALES Y CONDUCTUALES	68
6.4.1. ACTIVIDADES RELACIONADAS A LA ACTIVIDAD FÍSICA	75
6.4.2 ACTIVIDADES DE RECREACIÓN	76
6.4.3. ACTIVIDADES O ACCIONES QUE APUNTEN AL AUTO CUIDADO Y ORGANIZACIÓN	77
6.4.3.1.- AUTOCUIDADO	77
6.4.3.2.- ORGANIZACIÓN	77
7. CONCLUSIONES	79
8. BIBLIOGRAFÍA	83

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar los efectos estresores que suponen la carga académica por parte de la universidad en conjunto con la Práctica Profesional a la que se ven sometidos los estudiantes terminales de pedagogías en media de la Universidad del Bío-Bío, en la ciudad de Chillán, Región de Ñuble. Para ello, se realizará una investigación con una metodología mixta, de tipo descriptiva. A modo de responder a las interrogantes planteadas y cumplir con los objetivos de este trabajo, se elaboró un cuestionario dirigido a una muestra de 26 estudiantes, mediante el uso de un cuestionario, donde la población objetivo fueron aquellos estudiantes terminales que estuvieran en una carrera universitaria de pedagogía con mención en media.

Con los resultados obtenidos, se espera poder analizar el impacto que tuvo la Práctica Profesional Docente en los estudiantes terminales, en conjunto con la carga académica que se tiene en la universidad

Palabras clave: Estrés, estrés académico, estudiantes universitarios de pedagogía con mención en media, síntomas, estrategias de afrontamiento.

Abstract

This investigation examines the impact that the academic work related to Professional Practice has on High School Teacher Education BA Program students in a public university located in the city of Chillán. Within a mixed methodology framework of a descriptive type, a questionnaire was developed for a sample of 26 students. The target population were those final year students who were studying to get a degree in the High School Teacher Education BA Program.

From the results It is expected to obtain enough information to analyze the impact that the Professional Practice along with the academic workload assigned by the University had on final year teaching students.

Keywords: Stress, academic stress, High School Teacher Education BA Program students, symptoms, coping strategies.

Glosario

E

1. **Estresor:** Situación o condiciones ambientales que generan estrés en un individuo.

M

2. **Malla curricular:** Diagrama o representación gráfica de todas las asignaturas a cursar por semestre en una carrera, en esta se indica el nombre de la asignatura además del código de la misma y los créditos correspondientes a esta.

P

3. **Profesor tutor:** Docente perteneciente al establecimiento universitario a cargo de guiar, brindar apoyo de carácter académico y evaluar al docente en formación a través del periodo de práctica.

4. **Profesor colaborador:** Docente perteneciente al establecimiento escolar designado como centro de prácticas a cargo del docente en formación, a quién guía, retroalimenta y evalúa en cuanto a su desempeño como docente practicante, a través de la duración del periodo de práctica.

U

5. **Unidad de Prácticas Pedagógicas:** Equipo encargado de la articulación del itinerario de la formación práctica de diferentes carreras en el área de la pedagogía.

1. INTRODUCCIÓN

Todo estudiante que se encuentra en la última etapa de su carrera se ve enfrentado a cierto proceso, el último paso a completar antes de recibir el título profesional o técnico: La Práctica Profesional. Está usualmente se define como la primera pisada de un estudiante en el mercado laboral, combinando cuestiones típicas de un empleo con elementos vinculados a la formación y al aprendizaje. La Práctica Profesional es esencial para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades en un trabajo por medio de la experiencia y no solo de la teoría, ya que esta le permite aplicar sus conocimientos y aprender más sobre el área en la que ha decidido desarrollarse. En adición, no está de más reconocer que la experiencia que brindan estas prácticas es una fuente de inspiración para muchos jóvenes y representa una oportunidad para trabajar en equipo, enfrentar desafíos, y en este caso, demostrar sus aptitudes como docentes.

Este momento es uno de los más vitales cuando se habla del ambiente laboral, ya que, como se dijo anteriormente, sirve como una inducción a lo que se verán enfrentados en un futuro. Durante este proceso cada docente en formación debe, como sugiere su nombre, poner en práctica toda esa teoría que se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años. Pero no solo es una instancia de aprendizaje, sino que también un punto de inflexión, debido que es la instancia en la que el docente en formación descubre si cuenta con la vocación y si es a lo que se quiere dedicar por gran parte de su vida, experiencia que le puede encantar o desanimar, en especial si consideramos los factores de estrés que cada carrera por sí misma puede suponer.

Una de las tantas carreras con una alta exigencia es la Pedagogía, sea cual sea la materia, esto debido a una gran diversidad de factores tanto personales del docente en formación como de su entorno, que incluyen la interacción con el estudiantado, planificar las clases y preparar material y demás, lo que genera una carga laboral a los docentes, en palabras de Johnston (2020) “Las escuelas son lugares de trabajo ocupados y el proceso de aprender a ser maestro es complejo e incierto” (p. 40). A esto le sumamos la carga académica que se tiene en el ámbito universitario, ya que muchos alumnos están en su proceso de actividad para conseguir su título o deben seguir rindiendo exámenes. Toda esta carga académica y lo que conlleva el proceso en sí mismo puede generar estrés en algunos estudiantes terminales, lo que puede resultar en estudiantes no siendo capaces de rendir en su máximo potencial o incluso, llegar a la conclusión de desistir completamente de sus estudios.

La sobrecarga de tareas académicas y laborales generan estrés en los estudiantes, y a partir de esto pueden surgir diversos síntomas como es la ansiedad, llegando a afectar la calidad de vida y salud mental del estudiantado lo que puede desencadenar en una deserción para cuidar del bienestar de cada uno. Es por eso que esta investigación estudiará los efectos que genera la práctica profesional, más concretamente el estrés, afectando a los estudiantes universitarios debido a la carga académica y laboral que conlleva ser practicante de pedagogía.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Durante la formación inicial docente, los estudiantes se ven enfrentados a incontables cambios, retos y problemas, pues existen diversos factores que intervienen en el contexto donde se desarrolla. Desde un inicio se observa cómo el aprendizaje de los estudiantes tiene relación directa con el estrés, ya que es un fenómeno inevitable en la vida de una persona, que está presente a lo largo de su etapa académica. Esto puede perjudicar el desempeño de los estudiantes, sin mencionar que también perjudica la salud mental de las personas.

En palabras de Nunes y de Lara, (1999)

Existe evidencia de que el estrés de los profesionales se iniciaría desde la etapa estudiantil universitaria, en especial, durante los semestres académicos correspondientes a la realización de las prácticas preprofesionales o internado. Debido a que las actividades involucran responsabilidad, trabajo excesivo, desempeño bajo situaciones de alta presión, horarios rígidos, enfrentamiento a situaciones críticas, de emergencias mortales, así como, exámenes o evaluaciones continuas y permanentes. Este tipo es conocido como estrés académico. (Citado por Chávez, 2017, p. 17).

Muchos estudios se han realizado en torno a cómo el estrés ha afectado a las personas durante la pandemia, sobre todo a estudiantes universitarios que tuvieron su formación académica de manera remota, pero el agobio académico ha estado presente desde siempre, sin importar el contexto donde nos situemos.

Encontraremos que muchos alumnos de educación superior están bajo estrés

debido a diversos factores, tales como su actividad de titulación o la Práctica Profesional.

Durante los primeros tres años de las carreras de pedagogía, se enseña todo lo relacionado a la especialidad que cada persona ha elegido, pero al llegar a los dos últimos años, los futuros profesionales se ven enfrentados a la Práctica Pedagógica y Profesional, las cuales sirven de experiencia para vivir y entender de primera mano el cómo es trabajar de docente en un colegio, lo que también puede resultar en experiencias más que variadas, dependiendo de las condiciones de trabajo de cada establecimiento o del ambiente escolar en sí, diferencias que han podido ser experimentadas y comparadas por los investigadores.

Con esta investigación, se busca indagar en una nueva dimensión de estrés que se genera al cursar una carrera universitaria, específicamente el que se vive durante el último año de universidad con la llamada Práctica Profesional, sumado a los deberes que se tienen en la institución tales como los mencionados anteriormente y también a la presión que se siente al estar pronto de sumarse al mundo laboral, lo cual genera un nuevo grado de estrés en los jóvenes, debido a la búsqueda de un trabajo.

Como se mencionó anteriormente, en contexto de pandemia ya puede ameritar toda una investigación por sí sola, pero ésta se enfocará en investigar el estrés académico llevado a la Práctica Profesional, independiente del contexto en el que se esté viviendo, en este caso se mirará en un lente de contexto general vivido por los estudiantes de Pedagogía en Educación Media que cursen su último año de

carrera universitaria, tomando a la práctica profesional en sí como el núcleo, descartando factores externos a ésta que puedan crear un impacto considerable, pues son variadas las exigencias que se deben cumplir, las que por sí mismas, pueden ser estresores asegurados.

No solo se da un proceso transitorio considerable, que implica un aprendizaje extendido y en que la persona debe adaptarse a condiciones muy variadas, sino que también se pide que sea forma simultánea a sus estudios universitarios, los cuales en general, se encuentran en una etapa avanzada que requiere de un mayor esfuerzo. Considerando estos factores, la carga académica a la que se exponen los estudiantes puede resultar excesiva, sometiéndose a cargas estratosféricas de estrés. Un agravante de esta situación es la manera en que, en muchos casos, se afronta esta exposición al estrés, siendo obviada cualquier sintomatología ya que los deberes académicos se conciben como algo que deben de completarse por sobre su bienestar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Definiciones generales de estrés

El estrés es algo frecuente que se encuentra presente en la vida del ser humano, un ejemplo es que, en los países desarrollados, casi la mitad de la población padece de esto.

El origen del concepto de estrés es muy antiguo, Hipócrates subraya la existencia de un *Vis medicatrix naturae*, un poder curativo de la naturaleza, es decir, una serie de mecanismos biológicos, con el fin de defendernos de las agresiones provenientes del exterior (Chávez, 2017, p. 30). Chávez también expone que “el término empezó a utilizarse en el siglo XIV para indicar “dureza, tensión, adversidad o aflicción”. En el siglo XVIII, Hocke (citado en Rojas 1998) lo empleó dentro de la física en un contexto referente a un cuerpo inactivo o pasivo que es deformado por fuerzas ambientales” (2017, p. 30). Fue en el siglo XIX donde se exportó este concepto a las ramas de medicina, psicología y sociología. (Alfonso, et al, 2015, p. 165). Bajo esta mirada se entiende por estrés como aquello que causa una alteración en nuestro medio interno, respuesta provocada por una demanda excesiva que puede provenir de estímulos o factores tanto externos como propios.

Chávez (2017) expone lo siguiente:

“El estrés es entonces, la respuesta del organismo a una demanda real o imaginaria, o simplificando aún más es todo aquello que nos obliga a un cambio. Las situaciones estresantes llamadas estresores que pueden causar el cambio o adaptación son de un espectro enorme. Desde el enojo

transitorio a sentirse amenazado de muerte. Desde la frustración o la angustia al temor que nunca cede. A veces la causa difiere enormemente. Un divorcio es normalmente muy estresante pero una boda también puede serlo. El fallecimiento de un familiar produce estrés, pero también un nacimiento (Landerero, 2000) (citado por Chávez, 2017, p. 31).

El estrés se manifiesta de diferentes formas saliendo a la luz a través de reacciones físicas, psicológicas y comportamentales afectando de esta forma al individuo “el estrés puede producir empeoramiento de la salud, disminución en el rendimiento, un efecto de círculo vicioso y disfuncionalidad al enfrentarnos a tareas diarias” (Araya, et al, 2017, p. 27).

El estrés ha sido investigado bajo diferentes variantes, tales como género, edad, profesión, estrategias de afrontamiento, etc. y múltiples estudios concuerdan en que el estrés puede presentarse en cualquier medio o ambiente (García & Zea, 2011, p. 66), y que se caracteriza por ser una respuesta ante diversas situaciones que generen presión o exigencias; estas situaciones son denominadas estresores.

El término estrés no tiene una definición como tal, ya que muchos investigadores la definen de diversas maneras, pero de acuerdo con Latorre (1994), se dice que una persona está estresada o que tiene estrés, hace referencia a un estado de ánimo interno, que se produce como consecuencia del enfrentamiento de esa persona con una serie de demandas ambientales que superan su capacidad para hacerlos frente. Este estado de ánimo se caracteriza por sentimientos de tensión e incomodidad (citado por Chávez, 2017, p. 32).

Por otra parte, Rojas (1998), define al estrés como una respuesta del organismo a un estado de tensión excesiva y permanente que se prolonga más allá de las propias fuerzas. Se manifiesta a través de tres planos específicos; físico, psicológico y conductual (citado por Chávez, 2017, p. 34).

3.2 Estresores

Dentro de los factores que pueden causar un desequilibrio interno en el individuo, están los estresores, que son considerados un “estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica” (Barraza, 2005. p.4), estos estresores pueden estar relacionados a diferentes ámbitos; por lo general se ramifica a los estresores en dos grandes grupos: estresores relacionados a ámbitos generales y estresores relacionados a ámbitos académicos.

Dentro de la categoría de estresores generales, comúnmente se presentan síntomas de estrés bajo las siguientes situaciones.

- a) De acuerdo con Navarro y Romero (2001), bajo “acontecimientos vitales tales como separación de la pareja, enfermedad del individuo o de un familiar cercano, muerte de un ser querido; exámenes de la especialidad para el caso de los estudiantes, entre otros de esta índole” (Citado en Araya, et al, 2017, p. 32)

- b) Sobrecarga académica, relación superficial y falta de comunicación entre los miembros de la facultad; compaginar trabajo y estudios (Al Nakeeb, Alcázar, Fernández, Malagón y Molina, (2002) (citado en Araya, et al, 2017, p. 32).

- c) Lo que acontece en el mundo; la situación personal-afectiva; aspectos biológicos-salud; la situación en el hogar y el quehacer académico en general (Ramírez, Fasce, Navarro e Ibáñez, (2003) (citado en Araya, et al, 2017, p. 33).

- d) Asuntos relacionados con lo académico, problemas en la familia y la preocupación sobre el futuro (Hayward y Stooft, (1998) (citado en Araya, et al, 2017, p. 33).

- e) Excesiva carga académica, currículo muy apretado, horario muy extenso; situación económica precaria; choque cultural de las personas procedentes de fuera de Bogotá, y en menor grado, desórdenes sentimentales (Mancipe, Pineda, Jagua, Páez, Ospina y Cárdenas, (2005) (citado en Araya, et al, 2017, p. 33).

- f) Problemas educativos; las pérdidas afectivas, los problemas personales y los familiares (González, Montoya, Casullo & Bernebú, (2002) (citado en Araya, et al, 2017, p. 33).

Por otra parte, la investigación de Soledad Chávez categoriza los estresores entre dos divisiones, estresores individuales y estresores grupales.

Estresores grupales: Son estresores o factores que dependen únicamente del individuo, pueden estar condicionados a la personalidad, el tipo de tareas o asignaciones que realice la persona “Se deben a las dificultades que pueda tener cada persona por ejemplo, asistir a la universidad puede ser estresante por la competencia de cumplir con las exigencias de la misma” (Chávez, 2017, p. 48), esto quiere decir que son estresores generados por el propio individuo y las presiones que pone sobre sí mismo, pero que pueden estar siendo provocadas por factores externos.

Estresores grupales: Tiene que ver con los conflictos que se generan al ser parte de un grupo “la organización que está influida por la naturaleza de las relaciones entre los miembros de un grupo” (Chávez, 2017, p. 48), en este caso factores como la responsabilidad, la influencia, la forma de trabajo, actitudes, valores, percepciones, etc. pueden ser estresores que presionan al docente en prácticas, ya sea por los docentes del establecimiento, los directivos, compañeros practicantes o los mismos alumnos.

3.3 Estrés académico

Desde edad temprana cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión y es generado por las demandas que se presentan en un contexto educativo (Alfonso, et al, 2015, p. 167) por lo que tanto alumnos como docentes pueden experimentarlo. El estrés académico surge como “consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su

desempeño en el ámbito escolar” (Alfonso, et al, 2015, p. 168) es decir, su reacción ante demandas impuestas por los demás o por sí mismo en un contexto académico ya que el estudiante “experimenta, aunque sea transitoriamente, la falta de control del nuevo ambiente, generador de estrés y potencial generador –con otros factores del fracaso académico universitario” (Chávez, 2017, p. 46).

Según Chávez (2017):

“El estrés académico afecta el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser vivenciadas de forma distinta por diferentes personas. A partir de la revisión de los estudios acerca del estrés académico, podemos distinguir tres tipos de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico. En cada uno encontramos a su vez efectos a corto y largo plazo” (p.46).

Por otro lado, Barraza (2006) define el estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- **Primer momento:** El alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input).

- **Segundo momento:** Esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- **Tercer momento:** Ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico. (p. 17).

En relación con los estresores o situaciones que están vinculadas a un aspecto académico, Araya, et al, (2017), hace referencia a investigaciones que destacan como principales estresores académicos las siguientes situaciones relacionada a la carga académica de un estudiante regular:

- Falta de tiempo o tiempo limitado para cumplir con las actividades académicas (Barraza, 2003; Celis, et al, 2001; Hayward & Stooft, 1998; Polo, et al, 1996).
- Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares (Al Nakeeb et. al. 2002; Barraza, 2003 y 2005; Celis et. al. 2001; De la Cruz, Fuentes, et al, 2005; Polo et. al, 1996; Rodríguez, 2004).
- Realización de un examen (Celis et. al. 2001; De Miguel & Hernández, 2006; Polo et. al. 1996; Wilson, 2000;).
- Exposición de trabajos en clase (Polo et. al. 1996).
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (Polo et. al. 1996).

- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares (Barraza, 2005).
- La tarea de estudio (Polo et. al. 1996).
- El tipo de trabajo que solicitan los profesores (Barraza, 2005).
- Intervención en el aula (Polo et. al. 1996).
- Mantener un buen rendimiento o promedio académico (Bermúdez, 2004; Mancipe et. al. 2005).
- La evaluación de los profesores (Barraza, 2005) (Citado por Araya, et al., 2017, p. 33)

3.4 Contexto del Practicante

Dentro de cualquier institución de enseñanza superior el estrés es un problema común entre los estudiantes. Los estudiantes universitarios se enfrentan a situaciones estresantes cada día, las cuales comúnmente se ven incrementadas en periodos de cierre de semestres académicos y periodos de prácticas. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, 1994, la clasificación internacional de enfermedades CIE-10 cataloga al estrés dentro de “la categoría F40-48 Trastornos neuróticos, trastornos relacionados con el estrés y trastornos somatomorfos” posicionando al estrés académico dentro de la sub categoría “F43.2 trastorno de adaptación” (Organización Mundial de la Salud, (1994), (citado en Araya, et al., 2017, p. 15)

La Práctica Profesional Docente es un proceso clave para la educación y formación de los futuros docentes de Chile, por lo que este proceso es una instancia

para formar docentes de calidad que representen un aporte para el sistema educativo (Escobar, 2007, p. 183). Es además una primera instancia de experiencia para los docentes, quienes habían vivido toda su vida escolar como alumnos y ahora cumplen el rol de profesor.

El docente en formación se convierte en “un mediador, interviene, investigador de su Práctica, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace, o mejor sobre lo que deja de hacer” (Escobar, 2007, p. 184), por lo que el proceso está orientado no sólo a la formación académica, sino que a la preparación para la toma de decisiones; el docente debe de estar continuamente reflexionado y por qué no, también cuestionando su proceder, pasa a ser el adulto responsable dentro del salón, capaz de actuar como mediador en situaciones de conflicto y desarrollar lazos de confianza con sus estudiantes.

Las prácticas en la Universidad del Bío-Bío son un proceso en el que el estudiante se acerca a la docencia y periódicamente va tomando parte de la comunidad educativa y desempeñando funciones docentes, “el docente en formación está bajo la supervisión tanto de la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio (UPPyVcM) dependiente de la Facultad de Educación y Humanidades, como a través de profesionales que realizarán la labor de apoyo y seguimiento (tutores/as)” (*Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio*, 2021, p. 5).

De acuerdo con el protocolo para prácticas profesionales en la universidad del Bío-Bío (2021), los objetivos de la Práctica Profesional son:

- Vincular al estudiantado en Práctica Profesional con los establecimientos educacionales en la modalidad de educación presencial y/o a distancia, bajo el principio de colaboración con la comunidad educativa;
- Apoyar al estudiantado en práctica en su interacción con docentes del sistema educacional en la preparación y realización de docencia directa en modalidad de educación presencial y/o a distancia;
- Integrar los saberes disciplinarios y pedagógicos, de la enseñanza y aprendizaje, en diversos contextos socioeducativos. (p. 5)

En cuanto a los organismos institucionales que componen el proceso de prácticas, “La Práctica Profesional será asesorada, apoyada y acompañada por profesoras/es Tutores/as de la universidad, coordinadores de práctica de las carreras de pedagogía y la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio” (Protocolo de Prácticas Profesionales, 2021, p. 25). De acuerdo a lo estipulado por la UPPyVcM, los profesores tutores o también llamados profesores supervisores “serán académicos, de preferencia un Profesor/a del área de especialidad para la Práctica de Especialidad y un Orientador/a para la Práctica de Orientación” (Artículo 22, párr. 5) , y los profesores colaboradores también conocidos como profesores guía, “son profesores/as titulados/as en la Especialidad y/o Orientación, que trabajan en Centros de Práctica, en cuyos cursos o bajo cuya responsabilidad los/as estudiantes realizan su Práctica” (Artículo 23, párr. 6).

Tanto los profesores tutores como los profesores colaboradores serán los encargados de evaluar al docente en formación. Estas evaluaciones y análisis se realizan en base a criterios tanto académicos como lo son el manejo del contenido y la formulación de objetivos; así como criterios personales, teniendo entre estos la confianza con la que se desenvuelve el docente en el aula o la presentación personal. De acuerdo con la UPPyVcM, La Práctica Profesional se desarrollará en 3 etapas: la primera contempla talleres de inducción a la Práctica Profesional; en una segunda instancia los y las estudiantes comienzan con la observación del desarrollo y dinámica al interior del aula, colaboración con el/la profesor/a colaborador/a (del establecimiento) y el comienzo de docencia directa en aula; por último se desarrolla la tercera etapa en la que el profesorado hace entrega de la documentación requerida y se realiza actividades de cierres. (Unidad de Práctica Pedagógicas y Vinculación con el Medio, 2021, p. 21)

Los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío inician regularmente sus Prácticas Profesionales en el mes de marzo, al inicio del 9no semestre de sus respectivas carreras y en caso de presentarse una suspensión o de reprobación la Práctica Profesional, los estudiantes en práctica deberán cumplir su periodo de práctica el semestre siguiente, en una segunda y última oportunidad (UPPyVcM, 2022, artículo 35°). El proceso de prácticas profesionales dura 16 semanas de las cuales dos son orientadas a la observación en el aula, momento en el que el docente en formación observa y analiza la dinámica de los cursos y el desarrollo de una clase en sus respectivas asignaturas. Luego de esas dos semanas de observación en el aula, el practicante inicia su periodo de docencia directa en donde toma el rol de docente dentro del aula con sus respectivas responsabilidades y

deberes que corresponden y que varían de acuerdo con el centro de prácticas. El docente debe de cumplir con 16 horas pedagógicas semanales de las cuales son destinadas a la docencia directa de la asignatura de especialidad de entre 4 a 6 horas pedagógicas dependiendo de la carrera, 1 hora pedagógicas en la asignatura de orientación y 11 horas de permanencia en el centro de práctica.

Como parte de la Práctica Profesional se le requiere al docente en formación la realización de un proyecto de intervención educativa, en el que planifique y desarrolle un proyecto, actividad o taller que cause algún impacto en la comunidad estudiantil, este proyecto puede estar relacionado a la asignatura de especialidad o algún aspecto relacionado al área de orientación.

Por otra parte, dentro de las responsabilidades del docente en formación destaca la realización de clases en orientación y de sus respectivas especialidades, la observación y/o realización de reuniones con los apoderados, reuniones de departamento, consejo de profesores, redacción de bitácoras, reuniones semanales con sus profesores tutores y profesor/a coordinador/a de práctica, entre otras.

Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio de la Universidad del Bío-Bío (2021) estipula una serie de obligaciones de los y las estudiantes en práctica:

- a. Conocer y cumplir las normas del Centro de Práctica.
- b. Permanecer en el Centro de Práctica las horas estipuladas.

- c. Cumplir con el 100% de las actividades planificadas durante la Práctica Profesional y en la asistencia a reunión semanal con él o la supervisor/a de la Universidad, en la Facultad de Educación y Humanidades.
- d. Atender las sugerencias e indicaciones del Profesor/a Supervisor/a y del Profesor/a Guía del Centro de Práctica relativas a su desempeño en esta actividad curricular.
- e. Hacer entrega oportunamente de las planificaciones de clases a los/as profesores/as guías y profesores/as supervisores/as, para su revisión y aprobación.
- f. Entregar a sus profesores/as supervisores/as un informe de Práctica Profesional de acuerdo con la pauta correspondiente. (p. 27)

Por supuesto, dentro de las responsabilidades del docente en formación también destacan la participación activa de diversas actividades del establecimiento o la disposición del mismo a ser un miembro activo de la comunidad educativa durante su periodo en el establecimiento; después de todo, Johnson menciona que los estudiantes en formación no son recipientes pasivos de la cultura escolar si no contribuyentes activos a su propia socialización organizacional y sus acciones afecta el desenlace de su tiempo dentro del establecimiento de manera significativa (2020, p. 51). Como finalización de su proceso de Práctica Profesional, el docente debe de presentar un informe final de su proceso de práctica en donde detalla su experiencia dentro del establecimiento educativo y proporciona sugerencias a la Unidad de Prácticas, el Centro de Práctica y/o alumnos de la Universidad, según estime conveniente.

El estrés y los estresores presentes en el proceso de práctica son situaciones que han afectado o que eventualmente pueden llegar a afectar a toda la población universitaria. El estrés tiene un gran impacto en el proceso educativo de los estudiantes universitarios de la Universidad del Bío Bío, los jóvenes universitarios se encuentran en una etapa de su vida en la que muchos por primera vez se están valiendo por sí mismos, enfrentados a retos y responsabilidades nuevas; muchos jóvenes viven con estrés, algunos aprenden a sobrellevarlo y otros se ven colapsados por él, por esto creemos que esta investigación tiene gran relevancia.

3.5 Estrés en la Práctica Profesional Docente

Es lógico relacionar o definir el proceso de Práctica Profesional con el concepto de estrés, de acuerdo con Alfonso, et al, “las demandas sociales y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación pueden provocar este trastorno” (2015, p. 166), por lo que el estrés es algo que se debe considerar como parte del periodo de prácticas, pues se está llegando a un entorno nuevo a cumplir el rol de docente; en este sentido, el docente en formación es como un extranjero en un país desconocido.

Al ser un estudiante en práctica se debe tomar en consideración su rol y lugar dentro del establecimiento; se tiene mayor autoridad que un alumno, pero menor que un profesor de planta. El ambiente en el que funciona o las relaciones y jerarquías dentro de un sistema es lo que se entiende como interacción micropolítica, este término es utilizado dentro del campo educativo para “captar la noción de la escuela como organización y de los docentes como trabajadores cuyas

acciones están fuertemente influenciadas por sus diferentes intereses” (Johnston, 2020 p. 42). En base a esto las relaciones dentro del establecimiento de práctica como una estructura organizacional que requiere “leer y navegar por el complejo panorama de roles, poder, intereses y normas dentro de una organización”. Se espera que el docente en formación se integren al establecimiento, “Los nuevos profesores aprenden estos códigos culturales a medida que interactúan con colegas, alumnos y altos directivos, construyendo rápidamente una comprensión de las expectativas sociales en torno a sus acciones y actitudes”, lo que enfatiza la necesidad del docente en formación de formar parte de la comunidad, adoptar sus reglas y seguir las normas sociales implícitas presentes en toda comunidad; por otra parte también se requiere adoptar una personalidad un tanto extrovertida y comunicativa pues esto afecta la percepción del practicante por parte de la comunidad educativa.

El periodo de prácticas, la llegada a un establecimiento y las actividades educativas en la comunidad escolar pueden ser una experiencia maravillosa y alentadora, pero también es comprensible que desencadene reacciones vinculadas con el estrés, ya que el cuerpo y mente del practicante se ven enfrentados a nuevos desafíos y demandas. Hayes (1998) comenta que el esfuerzo que supone ser un docente en formación dentro de la escuela puede ejercer su precio emocional, y que estar constantemente a merced de aquellos con un mayor poder puede restar valor a la importante tarea de la enseñanza en el aula (citado por Johnston, 2020, p. 43)

La investigación de Johnston identifica 4 tensiones en base a experiencia de prácticas profesionales de estudiantes de pedagogía, situados en Escocia.

La interacción entre continuidad e innovación puede llegar a una disyuntiva entre seguir un método de enseñanza del docente guía o innovar en prácticas propias. De acuerdo con los datos recopilados por Johnston, por una parte “Te hace la vida más fácil si adoptas puntos de vista y actitudes similares a las de los miembros más experimentados del equipo” (2020, p. 45), pero al mismo tiempo existe el deseo de buscar un método de enseñanza propio. De acuerdo con la investigación de Johnston “Los datos revelaron que 11 de los estudiantes luchaban con sus necesidades individuales para encontrar un estilo personal que se adaptara a su visión docente, al mismo tiempo que se adaptan a las formas de trabajo establecidas” (2020, p. 46).

Otro aspecto conflictivo en el proceso de prácticas profesionales es el “ser un aprendiz y ser un maestro” (p. 47). Por una parte se espera que el practicante esté abierto a nuevas prácticas y dispuesto a aprender de docentes con más experiencia por lo que no se espera de los practicantes un rendimiento perfecto, pero por otra parte, a los docentes en formación se les asignan responsabilidades con bastante rapidez o también existe una posible sobrecarga de responsabilidades, como puede ser la asignación de demasiados cursos o el cumplimiento de más horas de las que pide el programa de prácticas profesionales. La misma problemática se da de forma contraria en donde a los docentes en formación no se les dan responsabilidades suficientes por el hecho de ser aún aprendices, lo que los priva de experiencias pedagógicas de la vida real. En base a esas problemáticas Johnston concuerda en que “Ser un aprendiz eficaz en tales situaciones era difícil de lograr y el impacto

negativo en el sentido de sí mismo del docente en formación podría ser perjudicial para progresar” (p.48).

El practicante si bien es un aprendiz, debe de tomar como rol principal el de docente, rol que puede quedar en duda debido a intervenciones o correcciones por parte del docente guía frente a la clase.

Con el propósito de demostrar sus habilidades pedagógicas el practicante debe de manejar el salón de clases de forma autónoma sin depender del profesor guía. Johnston propone que, si bien la autonomía es necesaria para el progreso, el docente debe de desarrollar relaciones con sus pares docentes para recibir retroalimentación de sus planificaciones y su desempeño como docente (2020, p. 48). Estas dos ideas pueden llegar a chocar pues ser muy dependiente puede ser percibido como alguien necesitado de monitoreo constante “Los estudiantes podrían ser visto como alguien que hace demasiadas preguntas, alguien que pasa demasiado tiempo buscando el apoyo y la ayuda de más colegas experimentados que estaban ocupados con otras prioridades” (p. 48), mientras que al trabajar de forma autónoma el practicante también puede generar impresiones negativas y “ser percibido por sus colegas como demasiado independiente al no consultar con el profesor de la clase, esto también podría volverse problemático” (p. 48). El practicante debe de encontrar un equilibrio entre trabajar de forma autónoma y dirigir la clase por sí mismo, pero a la vez recurriendo a la guía y experiencia de los docentes del establecimiento.

Finalmente, la investigación de Johnston identificó un último punto de conflicto que generó tensión durante el proceso de prácticas en docentes, y este fue

la proactividad y la receptividad con la que eran catalogados los practicantes (2020, p. 49). A los docentes en formación, así como en la mayoría de los rubros, se les incita a ser proactivos, innovadores y extrovertidos, causar un impacto en los estudiantes, aunque esta misma actitud podría así también desagradar a miembros de la comunidad educativa “ser demasiado proactivo podría ser una amenaza para algunos maestros que se sintieron intimidados por lo que se percibió como el entusiasmo ingenuo del estudiante” (p. 49), se les pide a los estudiantes sentirse bienvenidos a experimentar la docencia y probar cosas nuevas pero también se espera seguir una línea y continuar con los métodos de enseñanza que manejan los docentes del establecimiento.

3.6 Síntomas

El estrés se presenta como reacciones de tu cuerpo ante un desafío, un reto o demanda y como paso siguiente “sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno” (Barraza, 2006, p. 8), cuando se está bajo mucha presión por estrés, estos se manifiestan en reacciones de carácter físico, psicológico y comportamental.

3.6.1 Reacciones físicas ante el estrés

En varias investigaciones realizadas para evaluar las reacciones físicas ante el estrés (Astudillo, et al., 2001; Barraza, 2003 y 2005; De la Cruz, et al. 2005; García, 2001; Mauro, et al., 1999; Rasor, et al., 1999; Viñas y Caparrós, 2000) se puede evidenciar reacciones físicas como: sudoración de manos (Astudillo, et al.,

(2001) (citado en Araya et al., 2017), trastorno en el sueño (Astudillo, et al., (2001) (citado en Araya, et al, 2017), cansancio y dolores de cabeza (Barraza, (2005); y García, (2001) (citado en Araya, et al., 2017), molestias gastrointestinales (Viñas y Caparrós, (2000) (citado en Araya, et al., 2017) y somnolencia (Barraza, (2005) (citado en Araya, et al, 2017, p. 36). Son las reacciones físicas las que se presentan de forma más evidente y reconocer y vincular estos síntomas puede ayudar a controlarlos, pero también existen reacciones fisiológicas que pueden evidenciar alteraciones en las funciones y mecanismos del sistema, como lo son “baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos” (Glaser y cols, (1993), (citado en Chávez, 2017, p. 47), o cambios como la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK), que pueden significar un decaimiento del sistema inmunológico y la vulneración del cuerpo ante distintas enfermedades (Kiecolt-Glaser y colaboradores, (1986) (citado en Chávez, 2017, p. 27).

3.6.2 Reacciones psicológicas ante el estrés

Así mismo, al vivir o experimentar estrés las personas comúnmente presentan síntomas como: ansiedad (Barraza, 2005; Pellicer et. al. 2002; y Pérez et. al., (2002) (citado en Araya, et al, 2017; Chávez, 2017), nerviosismo (Astudillo et. al. (2001) (citado en Araya, et al, 2017), angustia, (Astudillo et. al. (2001); y García, (2001) (citado en Araya, et al, 2017), miedo (García, (2001) (citado en Araya 2017), problemas de salud mental (Perales, et al., (2003) (citado en Araya, et al, 2017; Chávez, 2017), irritabilidad (García, (2001); Mauro et. al. (1999) (citado en Araya, et al., 2017; Chávez, 2017), aumento de explosiones mentales y poco control de los

impulsos (Chávez, 2017, p. 43), problemas de concentración (Barraza, 2003 y (2005) (citado en Araya, et al., 2017), inquietud (incapacidad para relajarse y estar tranquilo), sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) y la sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental), (Barraza, (2005) (citado en Araya, et al, 2017), pérdida o disminución del autoestima, “Aparecen sentimientos de incompetencia y de auto desvalorización” (Chávez, 2017, p. 44).

3.6.3 Reacciones comportamentales

Las reacciones comportamentales son alteraciones en el comportamiento del individuo, y que se dan ante periodos de estrés “Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos, etc.” (Barraza y Silerio, 2007, p. 8). Otros síntomas incluyen “exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes” (Chávez, 2017, p. 47). Las reacciones comportamentales posteriormente pueden desatar trastornos de salud y suelen tener repercusiones a largo plazo que pueden ser más difíciles de superar.

3.7 Estrategias de afrontamiento

El estrés académico es parte de la vida universitaria, para algunos se vuelve familiar y hasta necesario para cumplir con las demandas académicas (Araya, et al., 2017, p. 16) pero a pesar de esto, fácilmente puede convertirse en una carga en el

día a día. Sobre el estrés académico Rodríguez señala que “Al ser un problema de interacción entre el individuo y su medio ambiente, se convierte en un aspecto prioritario a considerar en el proceso de adaptación al contexto universitario, al igual que la forma de manejarlo para minimizar sus efectos en el corto y largo plazo” (2020, párr. 4).

Expertos concuerdan en que es necesario aprender a lidiar con los elementos en la vida y hacerles frente a las demandas ambientales que causan estrés; para esto comúnmente se sugieren actividades que alivien la carga emocional y física que conlleva el estrés; estas estrategias o técnicas son denominadas estrategias de afrontamiento. Rodríguez define a las estrategias de afrontamiento como “herramientas efectivas para modificar el agente estresor y facilitar el control emocional mediante la regulación de emociones que provocan las situaciones estresantes” (2020, párr. 6). De igual manera Barraza (2007, p. 5) define las estrategias de afrontamiento como “el esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas”, añadiendo que “La enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible hacer un listado general de ellas, sin embargo, una muestra de ellas serían las siguientes: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, etc.” (2009, p. 9). Por otra parte, de acuerdo con la investigación de Araya, et al., entre los estilos de afrontamiento existentes más empleados por los estudiantes universitarios están “el afrontamiento activo, la reinterpretación positiva y crecimiento, y la focalización y expresión de las emociones. Luego, entre los estilos de afrontamiento menos utilizados se incluyen el escape cognitivo y el consumo de alcohol y drogas” (2017, p. 40).

El cómo afrontan los estudiantes el estrés y las medidas que toman para sobrellevar las demandas que conlleva la universidad y el proceso de práctica profesional puede ser un factor significativo en su formación profesional, Soledad Chávez concuerda con que “las estrategias de afrontamiento ante el estrés se correlaciona con el rendimiento académico, que diferencian al grupo de alumnos aprobados del grupo de estudiantes suspendidos y permite discriminar a ambos haciendo posible pronosticar a qué grupo pertenecerá el estudiante en virtud de las estrategias de afrontamiento que utilice” (2017, p. 24), es necesario tomar en cuenta estos factores pues puede hacer una diferencia en la experiencia del docente practicante durante la Práctica Profesional.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Determinar los efectos estresores que suponen la carga académica por parte de la universidad en conjunto con la Práctica Profesional a la que se ven sometidos los estudiantes terminales de pedagogías en media de la Universidad del Bio-Bio, en la ciudad de Chillán, Región de Ñuble.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar la presencia de estrés en estudiantes de Pedagogía con mención en Educación Media en proceso o que hayan realizado su Práctica Profesional.
- Identificar los estresores que afectan a los estudiantes que están proceso que realizaron su Práctica Profesional en conjunto con los deberes académicos.
- Generar conciencia con respecto al nivel de estrés que presentan los estudiantes de pedagogía en educación media en el proceso de Práctica Profesional en conjunto con los deberes académicos

5. METODOLOGÍA

La metodología según Wilson es un plan de acción el cual tiene el objetivo de informar y enlazar los métodos a utilizar en la investigación para de esta manera analizar los datos recabados, los cuales nos brindarán las herramientas suficientes para dar respuesta a la pregunta original de la investigación (2009, p. 58).

5.1 Enfoque de la Investigación

El enfoque de la investigación comprende a la naturaleza del estudio en sí, el cual contiene tres clasificaciones, siendo estos el enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. Para seleccionar el tipo adecuado para esta investigación fue necesario conocer las características de cada enfoque y sus definiciones según autores, ya que la selección de esta es mucho más que un asunto de azar o mera coincidencia.

El enfoque cuantitativo es caracterizado según Sampieri (2006, p. 4, 7), como un conjunto de procesos secuenciales y probatorios donde cada etapa precede a la siguiente sin opción de adelantar ninguna de estas. "Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetos y preguntas de investigación... De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables... se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones...". Por otro lado, el enfoque cualitativo representa una mirada más subjetiva, utilizando la recolección de datos sin una medición numérica, basándose en un esquema más bien inductivo con un método de investigación interpretativo.

Dentro del mundo investigativo hay una necesidad de enlazar y disminuir enfoques confrontativos dentro de los diferentes paradigmas investigativos. Según Cohen et al "para muchos investigadores el método de investigación mixta tiene su

propio paradigma, sus propios puntos de vista fundacionales sobre la realidad social y la investigación, su propia ontología y epistemología, y sus propias axiologías y metodologías” (2018, p. 31). El método de investigación mixta reconoce y trabaja con el hecho de que el mundo no es exclusivamente cuantitativo o cuantitativo; no es ni el uno o el otro, sino un mundo mixto, aunque el investigador pueda encontrar que la investigación tiene una disposición predominante o un requisito de números o datos cualitativos (Cohen et al, 2018. p. 31). “La metodología mixta de investigación nos alienta no solo a mirar el mundo de diferentes maneras, sino también a compartir esos puntos de vista múltiples y diferentes para dar sentido al mundo y discutir nuestros puntos de vista y valores en él” (Cohen et al, 2018. p. 32).

La premisa central de este enfoque es que el uso combinado del método cuantitativo y cualitativo, provee un mejor entendimiento de los problemas y cuestiones sobre una investigación en comparación a su aplicación por sí solas, es debido a esto que el enfoque del presente estudio es la metodología mixta, ya que se obtienen mejores resultados, además que es el enfoque que mejor se adapta a las necesidades y características que esta investigación presenta, puesto que el basarnos en este enfoque que utiliza tanto lo objetivo del cuantitativo y lo subjetivo del cualitativo, complementándose entre sí, logran una mayor versatilidad y cobertura para obtener de esta manera, datos más completos.

5.2 Tipo de la Investigación

En la actualidad encontramos diversas definiciones y entendimientos de los tipos de investigación a disposición del investigador, siendo el trabajo de éste mismo encontrar el que sea más adecuado para el propósito del estudio y basarse en este para darle respuesta a la pregunta original estipulada. Según Tamayo los tipos de

investigación difícilmente se presentan puros, más bien, se combinan entre sí y obedecen sistemáticamente a la aplicación de la investigación (2004, p. 43).

Tamayo coincide con autores sobre la existencia de diversos otros tipos de investigación como lo serían la investigación correlacional, investigación ex post facto sobre hechos cumplidos, investigación comparada, investigación de acción participativa, entre otros. En esta investigación, luego de analizar las opciones de investigación a disposición y considerando el propósito de ésta, se ha optado por utilizar un tipo de investigación descriptivo, el cual, según Tamayo y Tamayo, comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos (2004, p. 46). El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

5.3 Diseño de la Investigación

Según Cohen et al (2018, p. 38), el diseño de investigación es tanto el plan como las bases del acercamiento/enfoque, la operacionalización y la investigación del tópico o problema (investigativo); establecer el enfoque, teorías y metodologías - para ser empleadas; los tipos de datos requeridos, como ellos serán recolectados (instrumentación) y de quien (población y/o muestra); como los datos serán analizados, interpretados y reportados; las garantías para ser aducidas para defender las conclusiones y el grado de confianza que se puede depositar en la validez y confiabilidad de cada elemento de la investigación; y la secuencia de la investigación.

El diseño de la investigación comprende al plan y estructura que se seguirá a través del estudio Vara (2012, p. 202) comprende el diseño de la investigación como un instrumento que plantea una serie de actividades sucesivas y organizadas, que deben adaptarse a las particularidades de cada tesis y que indican los pasos y pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos.

El diseño seleccionado para esta investigación fue el diseño transeccional o transversal, el cual consiste en indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Estos recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, como en el caso de la presente investigación, que se busca indagar y analizar el impacto que causó la Práctica Profesional, sumado a las labores que se tienen en la institución educativa, en los estudiantes terminales de las carreras de pedagogía con mención en media

5.4 Instrumento de la Investigación

Por lo general, las encuestas recopilan datos en un momento determinado con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar estándares contra los cuales se pueden comparar las condiciones existentes, o determinar las relaciones que existen entre eventos específicos. Las encuestas pueden variar en sus niveles de complejidad, desde aquellas que brindan simples conteos de frecuencia hasta aquellos que presentan análisis relacional. (Cohen, 2018, p. 334)

Se decidió usar como instrumento de recolección de datos un cuestionario que fue redactado mediante la plataforma Google Forms, el cual fue difundido a través de correo electrónico y redes sociales, para llegar a la muestra seleccionada. El cuestionario contó con preguntas tanto abiertas como preguntas cerradas ya que esto permitiría producir datos más variados, obteniendo datos tanto cuantitativos como cualitativos. Las preguntas permiten obtener información de acuerdo con respuestas predeterminadas, por lo que es información más fácil de analizar, mientras que al incluir también preguntas abiertas abriremos la posibilidad de que el entrevistado construya sus propias respuestas, arrojando mayores cantidades de datos (Wilson, 2009, p. 88).

Las ventajas de utilizar este instrumento están en que es relativamente fácil de realizar y será más conveniente de emplear en una muestra grande (Wilson, 2009, p. 89). Por otro lado, este instrumento tiene como desventaja que el éxito de la investigación depende de las preguntas, pues deben de ser preguntas de calidad que no pierdan el foco de la investigación. También es importante considerar que las encuestas con preguntas abiertas suelen arrojar una gran cantidad de datos que “pueden ser difíciles de codificar y analizar” (Wilson, 2009, p. 88), aunque esto puede significar diferentes perspectivas que serían enriquecedoras para la investigación. El instrumento de recolección de datos contaba con un total de 20 preguntas las cuales estaban orientadas a identificar los estresores o situaciones que formaron parte de su proceso de Práctica Profesional y que pudieron provocar tensión para el docente en formación. El cuestionario fue adaptado del llamado Inventario SISCO de estrés académico (2007), validado por Arturo Barraza y este fue reformulado y dividido en los siguientes dominios:

Formación Inicial Docente (FID): El primer dominio cuenta con un ítem en forma de escala de Likert con 3 criterios y 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre, siempre), 3 preguntas abiertas y una cerrada. El dominio está orientado a estresores relacionados a la formación docente con la que cuentan los estudiantes de pedagogía de la universidad del bio-bio.

Proceso de Práctica Profesional: El segundo dominio cuenta con un ítem en forma de escala de Likert con 10 criterios y 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre, siempre), y una pregunta abierta. Este dominio permite identificar estresores relacionados con el centro de práctica o el desarrollo del proceso de práctica y con qué frecuencia se presentaron.

Contexto del docente en Formación: El tercer dominio cuenta con un ítem en forma de escala de Likert con 7 criterios y 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre, siempre), dos preguntas abiertas y una pregunta cerrada. El objetivo de este ítem fue identificar las situaciones externas relacionadas al contexto del estudiante y como estas pudieron influenciar la existencia de estresores durante el proceso de Práctica Profesional Docente.

Síntomas Físicos, Emocionales y Conductuales: El cuarto y último dominio cuenta con un ítem en forma de escala de Likert con 3 criterios y 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre, siempre),

tres preguntas abiertas y una pregunta cerrada. Este dominio busca revelar posibles síntomas físicos, emocionales y conductuales que se hayan presentado en el transcurso de la Práctica Profesional y las estrategias de afrontamiento que tomaron los estudiantes para sobrellevar este proceso.

Estos dominios fueron además determinados con base en la experiencia propia de los investigadores del presente estudio y también se basó en el instrumento de investigación de otro estudio “*Estrés académico en estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Maule*” de Araya Muñoz, N., Cofré Muñoz, J., Flores Murgu, I., & Luna Hernández, Á. (2017), a los cuáles se les dan los respectivos créditos.

5.5 Muestra

Es común en investigaciones de metodología mixta usar más de un tipo de muestra y usar muestras de diferentes tamaños, alcance y tipos dentro de la misma investigación. Los datos obtenidos en una muestra no se incluyen en la colección de datos de otra o pueden ser utilizados para realizar una comparación de datos de las muestras. (Cohen et al, 2018, p. 44) En la metodología de investigación mixta el muestreo en enfoques cuantitativos debe cumplir con los cánones de los principios de muestreo para estudios cuantitativos. Esto no quiere decir que las muestras en los enfoques cuantitativos deban ser grandes; pueden ser grandes, pequeñas y/o variables, según la idoneidad para el propósito, las preguntas de investigación y el diseño de la investigación. De manera similar, los enfoques cualitativos deben cumplir con los cánones del muestreo en la investigación cualitativa, que abordan cuestiones similares a las de los enfoques cuantitativos, pero tienen diferentes

decisiones o respuestas dadas a esos problemas (Cohen et al, 2018, p. 44) Esto no quiere decir que las muestras en la investigación cualitativa deban ser pequeñas; pueden ser pequeños, grandes y/o variables.

La presente investigación se encuentra orientada a docentes en formación en educación media que estén cursando su último año de carrera y hayan realizado su Práctica Profesional Docente. Recolectamos datos de estudiantes pertenecientes a las carreras de educación impartida en la Universidad del Bio-Bio, Campus La Castilla, en la ciudad de Chillán, Región de Ñuble (Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Ciencias Naturales con mención en Biología, Química o Física y Pedagogía en Historia y Geografía) y en Campus Fernando May (Pedagogía en Educación Física). De estos grupos seleccionaremos al menos un informante por cada carrera con la intención de observar la variación en los datos entre cada grupo, con un rango de edad entre 22 a 25 años, que hayan realizado su Práctica Profesional durante el transcurso del año 2022.

La muestra fue elegida debido a que se consideró interesante identificar y comparar los estresores existentes en todas las pedagogías en educación media, evaluando las experiencias compartidas de los informantes. El conflicto existente en la presente investigación fue la poca accesibilidad de la población muestral, ya que solo se consideró estudiantes terminales que hayan realizado su Práctica Profesional, los cuales disponían de un tiempo acotado, debido a que estaban realizando sus actividades de título o se encontraban realizando sus trabajos respectivos. Es importante señalar que la selección de la muestra fue aleatoria y la participación de los informantes fue voluntaria, entregándoles un consentimiento

informado en la parte inicial del cuestionario, en donde se indicaba que todo lo que se respondiera quedaría en secreto estadístico y sólo se usaría para los fines de esta investigación.

Los criterios de inclusión usados por parte de la muestra fueron que los estudiantes encuestados debían estar cursando su último año de pedagogía con mención en media y haber realizado o estar realizando el proceso de Práctica Profesional. Mientras que los criterios de exclusión fueron, ser parte del grupo investigador de esta investigación, ser un estudiante que esté cursando un año inferior al requerido y que no haya realiza su Práctica Profesional, además de ser de una carrera de pedagogía en mención en básica, debido a la diferencia de mallas al compararlas con las pedagogías en mención en media.

5.6 Validación

Araya et al. (2002) define la validez como “la medida en que cuyas interpretaciones de los datos están justificadas por las teorías y la evidencia utilizada” (p. 267) (citado en Cohen, et al., 2018, p. 245). Al momento de realizar la validación dentro del enfoque cualitativo y cualitativo se toma en cuenta una variedad de elementos, por ejemplo, “la validación de los encuestados, la credibilidad de los resultados, la replicabilidad, la equivalencia, la estabilidad, la consistencia interna y los Alfa de Cronbach, la confianza, la credibilidad, la precisión y la fidelidad al contexto, etc. Estos aseguran confiabilidad dentro de cada enfoque (cuantitativo y cualitativo)” (Cohen et al, 2018, p. 248). Combinar datos cuantitativos y cualitativos puede también reforzar la validez de la investigación y las inferencias que pueden extraerse de ella.

Para el desarrollo de la presente investigación fue tomada como referencia una investigación ya realizada, la cual lleva como título “Estrés académico en estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Maule” realizada por los autores Araya Muñoz, N., Cofré Muñoz, J., Flores Murgu, I., & Luna Hernández, Á. (2017), y al igual que la investigación mencionada, el cuestionario de la presente investigación fue adaptado del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (Inventario SISCO) de Arturo Barraza (2007). Luego de la adaptación, este instrumento fue sometido a revisión y validación por dos profesoras expertas de la carrera de Pedagogía en Inglés, Sra. Sandra Molina Castillo y Sra. María Margarita Ulloa Toro, las cuales estaban ajenos a la investigación. Al finalizar la validación de las profesoras expertas, el cuestionario fue sometido a un pilotaje llevado a cabo en la Universidad de O’Higgins, ubicada en Rancagua en la Región del Libertador General Bernardo O’Higgins, donde se aplicó en estudiantes terminales de las carreras relacionadas a Educación (Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Ciencias Naturales). Los resultados de este pilotaje no fueron concluyentes, ya que no se obtuvo respuesta alguna de la muestra seleccionada.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La recolección de datos e información obtenida mediante el cuestionario se finalizó después de cumplir con el requerimiento de tener al menos una respuesta de un estudiante de cada carrera de pedagogía con mención en media. Los datos de esta investigación fueron recolectados durante el segundo semestre del año 2022 y se obtuvo una muestra final de 26 estudiantes, siendo 11 estudiantes de Pedagogía en Inglés, 7 estudiantes de Pedagogía en Educación Física, 3 estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales con mención en Biología, Química o Física, 2 estudiantes de Pedagogía en Castellano y Comunicación, 2 estudiantes de Pedagogía en Educación Matemática y 1 estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía; en términos de género, obtuvimos respuesta de 14 mujeres, 11 hombres y 1 reconocido como no binario.

Tomando como referencia investigaciones como las de Araya et al. (2017) y Alania et al. (2021), se optó por la adaptación del cuestionario SISCO, instrumento utilizado en múltiples investigaciones de contexto socioeducativo. Este cuestionario fue acompañado por un consentimiento informado publicado al inicio del cuestionario, donde se explicaba de qué se trataba esta investigación además de explicar el objetivo de la encuesta, el que era recabar datos y experiencias de los estudiantes ya mencionados con anterioridad. Además, se explicaba que los resultados provenientes de esta encuesta serán reservados, ya que las respuestas son de carácter anónimo y sólo se utilizarán para los fines estadísticos de esta investigación.

El instrumento usado en esta investigación se empleó en un periodo de tiempo de aproximadamente un mes y posterior a finalizar la recolección de datos,

las respuestas obtenidas fueron transcritas y luego se llevaron al análisis de la información obtenida. El análisis se orientó a delimitar la información en función de los objetivos generales y específicos del estudio. La investigación arrojó datos tanto cuantitativos como cualitativos los cuales fueron analizados respectivamente a través de gráficos, tablas con la media de los resultados y análisis a través de codificación. En cuanto a la calculación de la media de los resultados, se toma como referencia el proceso realizado por Alania, et al. (2021), en donde el cálculo “se realiza a partir de la dimensión estresores, sumando los códigos de las respuestas a los ítems” (p.246), esto debido a que así es más fácil de calcular resultados si el número de observaciones no es muy grande y es más fácil interpretar las respuestas. Se utilizaron dichos métodos, puesto que al ser una investigación con metodología mixta existen preguntas de tipo abiertas y cerradas; en adición, para las respuestas a las preguntas abiertas, se utilizó el método de codificación.

Según Cohen et. al, codificación es la atribución de una etiqueta categorizada a una pieza de información/datos, decidida por adelantado o en respuesta a los datos que se han recolectado. El mismo fragmento de texto puede tener más de un código atribuido a él, dependiendo de la riqueza y de los contenidos de esa pieza de texto. Por ende, tenemos un proceso de sintetización en segmentos de información que cuentan con unidades de información más pequeñas basadas en cuales sean los criterios relevantes, para luego examinar, comparar, conceptualizar y categorizar la información. Quien investiga va marcando el texto con códigos, o etiquetas, que lo describen. El nombre del código podría venir de la propia conceptualización de quien investiga, o de palabras usadas dentro de los datos transcritos provenientes de los participantes. Por ejemplo, si es que entre los datos se dice que una participante estaba “aburrida” durante una clase, el código podría ser “aburrido”, un

término que captura la esencia del texto en cuestión. La codificación le permite a quien investiga identificar información similar y así, poder buscar, recolectar y ensamblar los datos dentro de términos que contemplen el mismo código. Los códigos pueden ser considerados como un sistema de categorización, como el índice de un libro, que da todas las referencias en la entrada del índice en el libro y, los datos, pueden ser almacenados en una entrada indexada para ese código. Mediante la codificación de los datos, quien investiga puede detectar la frecuencia y los patrones de la información, o sea, cuáles ocurren con mayor frecuencia y cuáles ocurren en simultáneo, respectivamente. Así, quien investiga puede recolectar los datos que tienen el mismo código, tanto dentro como entre archivos. (2018, p. 668, 669)

También Wilson (2009, p. 130) explica que la codificación es el proceso en que un texto es examinado de modo temático por categorías, las cuales se convertirían en los códigos, las cuales son determinadas o emergen dependiendo de los datos. Las categorías tienen como propósito reducir la masa total de datos obtenidos, con el fin de ayudar a quien investiga a enfocarse en lo que estos datos le dicen sobre el tema en particular que está estudiando. El proceso también permite a quien investiga identificar la evidencia de vínculos entre los datos y las diferentes categorías, pudiendo así inspeccionar y organizar detenidamente la evidencia, así como usar el proceso para informar y desarrollar temas indexados dentro de las categorías.

El análisis de datos cuantitativos no tiene ni mayor ni menor importancia que el análisis cualitativo y viceversa. A menudo se asocia con la investigación a larga escala, pero puede servir para investigaciones de escala más reducida, como

estudio de casos, investigación de acción, investigación correlacional y experimentos (Cohen et al, 2018, p. 725).

Al momento de iniciar el análisis de datos lo primero que debe revisarse es que se hayan introducido los datos correctamente, ya que no importa qué tan cuidadosa sea una persona, siempre se puede cometer un error. Esta limpieza de datos también da inicio al proceso de examinación de datos. A menudo es más sencillo hacerse una idea de la distribución de las frecuencias mediante la elaboración de gráficos en vez de tablas o resúmenes estadísticos (Wilson, 2009, p. 159, 162).

En la actualidad, es muy difícil encontrar investigadores que hagan el análisis de datos cuantitativos de forma manual, significando que la gran mayoría de estos tienen como preferencia utilizar programas de ordenador especializados para archivar y analizar datos (Sampieri et al, 2010, p. 278).

Para concluir, los datos cuantitativos son la base del análisis estadístico o numérico, estos datos son los que se pueden medir y verificar, dándonos información acerca de las cantidades; es decir, información que puede ser medida y escrita con números. A diferencia del análisis cualitativo, el cual nos entrega datos descriptivos.

El instrumento de esta investigación cuenta con nueve preguntas abiertas, cuyas respuestas de cada informante se transcribieron en una tabla donde luego se inició el proceso de codificación, en el cual se destacó lo esencial de sus respuestas para después llevarlo a una nueva tabla con los códigos extraídos de las respuestas obtenidas en la recolección de datos. Por lo demás, este cuestionario cuenta con siete preguntas cerradas, de las cuales se obtuvieron respuestas cuantitativas, las

que serán representadas mediante gráficos para luego hacer el análisis correspondiente el cual consiste en descripciones básicas y correlación de variables.

6.1 PRIMER DOMINIO: Formación Inicial Docente (FID)

Este dominio presentado en el instrumento de investigación cuenta con cinco preguntas, tres abiertas y dos cerradas, las cuales buscaban indagar sobre cómo afectó la FID en los estudiantes de terminales, de manera que les pudiera haber generado estrés las situaciones expuestas en las preguntas.

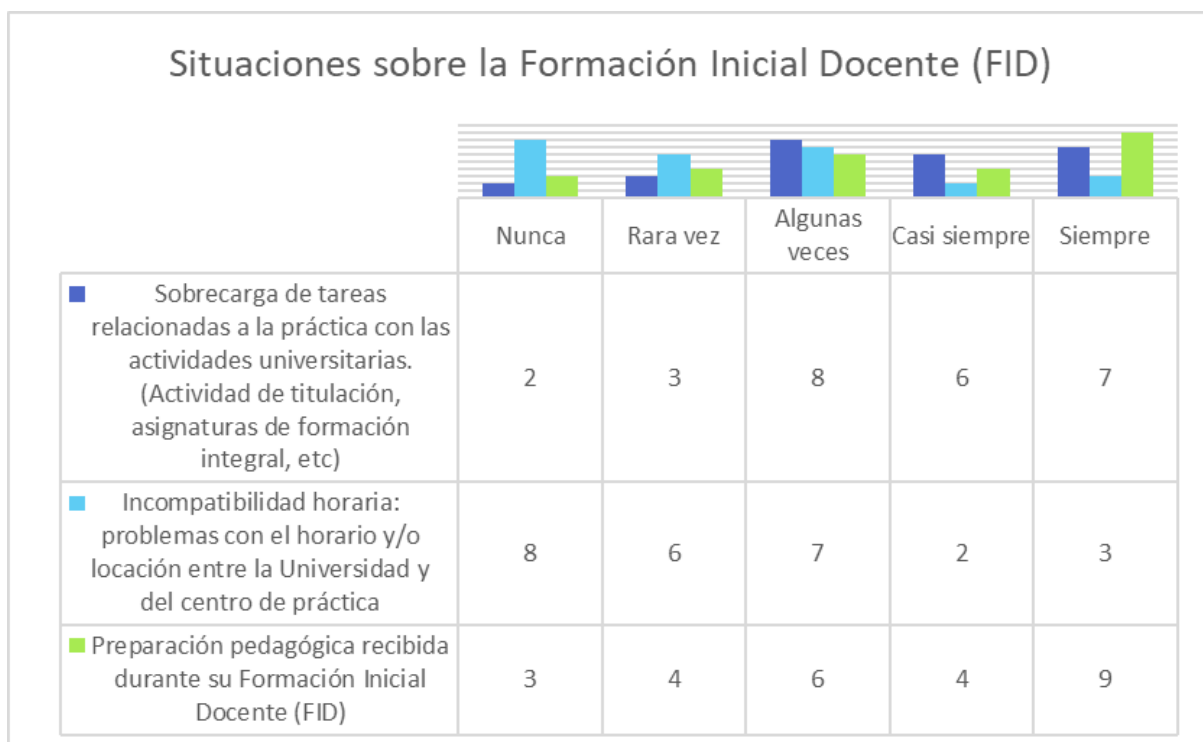


Gráfico 1: Respuestas obtenidas sobre la pregunta “Situaciones sobre la FID” representadas en un gráfico de barras

La primera pregunta (Ver gráfico 1) aborda algunas situaciones que los estudiantes terminales de pedagogía con mención en media pudieron haber

experimentado durante su Práctica Profesional Docente. Con base en las respuestas obtenidas, los estudiantes expusieron que solo **“Algunas veces”** habían experimentado estas situaciones con respecto a la FID, esto se puede comprobar observando la tabla donde muestra la media de las respuestas (*Ver tabla 1*). En su mayoría los alumnos sintieron estrés debido a la preparación pedagógica recibida en su formación inicial docente (FID) o más bien falta de ella producto de diversas situaciones externas, mientras que la situación que menos les causó estrés fue la gestión en cuanto al horario o locación del centro de práctica.

Sumando los códigos de las respuestas a los ítems, donde se le asigna un valor numérico a cada categoría siendo, nunca = 0, rara vez = 1, algunas veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4; se pudo obtener la media para la pregunta “Situaciones sobre la Formación Inicial Docente (FID).

Estresores	Media
Sobrecarga de tareas relacionadas a la práctica con las actividades universitarias. (Actividad de titulación, asignaturas de formación integral, etc.)	2,34
Incompatibilidad horaria: problemas con el horario y/o locación entre la Universidad y el centro de práctica.	1,46
Preparación pedagógica recibida durante su Formación Inicial Docente (FID)	2,46

Tabla 1: Media obtenida de las respuestas sobre la primera pregunta “Situaciones sobre la FID”

Esta tabla representa la media o promedio obtenido de las respuestas entregadas por los informantes, donde se puede observar que se inclinaron por la respuesta “**Algunas veces**”, dándose un resultado más alto en la última afirmación, que tiene relación con la preparación pedagógica recibida durante su FID, con esto podemos concluir que los estudiantes sintieron estrés debido a que no se sentían preparados para afrontar el siguiente paso debido a la poca información recibida al respecto y a las vicisitudes que se presentaron durante el proceso de formación inicial, tales como problemas internos propios de la universidad y la contingencia sanitaria que se vivió desde el 2020 en adelante.

La pregunta siguiente es una pregunta abierta y pide a los informantes que mencionen situaciones externas a las ya mencionadas, que les pudieron causar estrés durante su proceso de formación. Dos informantes mencionaron que por parte de la Universidad recibieron “poca retroalimentación sobre la práctica profesional (**E4 PEI**)” y que además una causa de estrés fue “la falta de información en el proceso (**E2 PCC**)”. Con estos datos podemos concluir que los estudiantes evidencian una falencia en su proceso de formación inicial, específicamente en la preparación a lo que se enfrentarían en su Práctica Profesional. Esto se relaciona a la pregunta siguiente en donde se busca que los estudiantes indiquen las razones de por qué le inquietan o sintió estrés bajo los aspectos anteriores sobre la Formación Inicial Docente (FID), donde lo que más se repitió entre las respuestas fue la falta de preparación y falta de información sobre el proceso de prácticas, citando textualmente algunas de las respuestas de los informantes.

“No saber cómo abordar ciertas situaciones (...) Faltó más enseñanza sobre el manejo de grupo” (**E1 PE**); “Formación inicial docente fue muy

pobre” **(E3 PEI)**; “la universidad no había cubierto ámbitos básicos que piden para un profesor” **(E3 PEI)**; “aquellos elementos que representan un quehacer docente que en nuestra formación no estuvieron presentes” **(E5 PEI)**; “Falta de preparación” **(E6 PEI)**; “siento que muchas veces carecí de herramientas” **(E8 PEI)**; “no estaba preparada” **(E10PEI)**; “poca preparación entregada con respecto a la formación inicial” **(E11 PEI)**; “falta de formación” **(E1 PHG)**; “los años de pandemia dejaron un vacío de contenidos bastante grande” **(E2 PCN)**; “formación que recibimos de ramos de didáctica fue nula y de una muy baja calidad” **(E1 PM)**.

Pero no solo se mencionó la falta de preparación, sino que también se hace alusión a cómo afectó el tener una malla curricular antigua, ya que se generaba una sobrecarga académica entre los estudiantes, así como lo expresan citando:

“Netamente por entregar tesis hacer práctica e informes de práctica todo en medio semestre (malla antigua) **(E3 PEF)**; Las mallas a veces quedan obsoletas respecto a los cambios curriculares del Mineduc, así que parte de lo que sí hay que trabajar en colegios queda fuera de lo que se ve en la universidad **(E3 PCN)**”

Con esto se evidencia que las carreras del área pedagógica deben contar con mallas curriculares en constante actualización, ya que el aprendizaje y enseñanza evolucionan con el paso del tiempo produciendo cambios significativos en el cómo proceder en una sala de clases ya que parte de lo que es aprendido por los futuros docentes como lo son las estrategias, ya sea del aprendizaje o manejo del aula, y didácticas, quedan obsoletas. El tener una malla curricular actualizada y flexible permite a los estudiantes de pedagogía estar y sentirse más preparados

para un ambiente siempre cambiante, proporcionando herramientas para enfrentar las eventualidades que depara el futuro y el rubro como tal, disminuyendo el estrés que experimentan a través de su carrera universitaria y proceso de Práctica Profesional.

Algo que va de la mano con las mallas curriculares y la FID, es la carga académica y laboral que se genera en los estudiantes, ya que, en el último año de carrera de pedagogía con mención en media, se concentran la Práctica Profesional Docente y la actividad de titulación, que es la llamada tesis, la cual es para obtener el grado profesional académico. Al respecto, los estudiantes mencionaron bastantes datos sobre cómo esta situación de sobrecarga generó mucho estrés en ellos, citando textualmente:

“La carga de la actividad de titulación en paralelo con las responsabilidades de la práctica provocan una presión por el nivel de tareas que se deben cumplir. **(E9 PEI)**; Trabajar en la tesis y la práctica profesional al mismo tiempo fue lo más estresante ya que hay que saber distribuir el tiempo entre ambas actividades (...) al mismo tiempo que se debe redactar la tesis y el informe final de la práctica. **(E10 PEI)**”

Pero, así como hubo estudiantes que sintieron una gran sobrecarga académica, también hubo estudiantes que expresaron lo siguiente: “No sentí una sobrecarga **(E5 PEF)**; La verdad no me provocó inquietud **(E4 PEF)**”, por lo que estas situaciones de carga académica dependen de cada persona y de cómo perciben el proceso y de la experiencia general que hayan tenido, tal como mencionan los informantes **E5 PEF** y **E4 PEF**.

Luego se consultó sobre si los estudiantes habían realizado prácticas tempranas en sus años previos, entre el primero y cuarto año, a lo que respondieron lo siguiente, que queda representado en el gráfico (Ver gráfico 2).

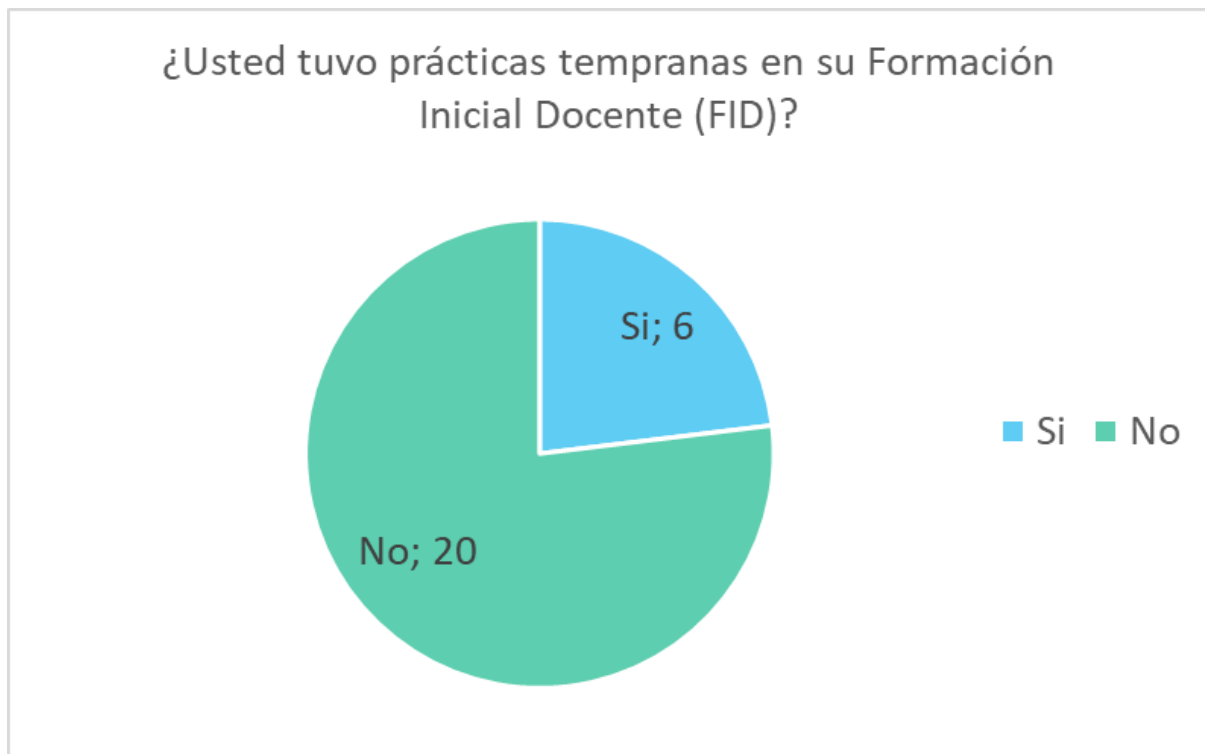


Gráfico 2: Respuestas obtenidas sobre si los estudiantes tuvieron prácticas tempranas, representadas en un gráfico circular.

Del total de 26 estudiantes, 20 de ellos expresaron que no habían experimentado prácticas tempranas dentro de sus respectivas carreras, siendo este el 77% de la muestra total. Sobre esto influyeron diversos factores, como lo son las mallas curriculares, mencionado con anterioridad, el contexto sanitario que se ha experimentado a nivel mundial en el último par de años, el cual significó un impedimento a la hora de acceder a clases normales de forma directa y presencial; y también las diversas eventualidades que tomaron lugar tanto a nivel establecimiento, como nivel facultad y de carreras.

De lo anteriormente expuesto, se desprende la siguiente pregunta, en donde se consultó sobre si les resultó inquietante a los estudiantes la falta de las prácticas tempranas y el porqué de esto, a lo que respondieron lo siguiente:

“Me faltaban herramientas para poder hacer una buena práctica **(E6 PEI)**; Porque no tenía conocimiento de cómo abordar la práctica **(E1 PCC)**; No sabía realmente cómo funcionaba un colegio **(E1 PCN)**”

“El acercamiento a los establecimientos se realizó de manera tardía **(E1 PEI)**; Entre más temprano sean las prácticas, más preparados estaríamos **(E1 PEI)**; Recién en 4to año se tiene acercamiento al aula completamente **(E2 PCN)**. Porque no da la posibilidad de familiarizarnos con lo que implica el ser docente **(E9 PEI)**”

Sobre esto, los estudiantes expresaron que se les dificultó el hecho de no tener ninguna experiencia previa, por lo que no sabían cómo abordar ciertas situaciones que se pudieran generar en el salón de clases, además de esto, muchos expresaron que tuvieron problemas de adaptabilidad en su centro de práctica y en el aula, diciendo lo siguiente:

“No sabía a qué me enfrentaba ni tenía idea de cómo trabajar ciertas situaciones **(E3 PEI)**; Se sintió que nos enviaron a los leones sin ninguna preparación previa más que el inglés, pero no el desarrollo pedagógico, así lo sentí yo al menos (...) era estresante enfrentarse a situaciones nuevas. **(E8 PEI)**; Sentí estrés debido a que era una situación totalmente nueva y sin preparación previa **(E2 PCC)**; Si, la incertidumbre me causaba ansiedad al no saber cómo solucionar los problemas **(E10 PEI)**; Si, porque tuve que enfrentarme a situaciones de forma abrupta sin haber tenido una preparación

adecuada **(E11 PEI)**; Si, ya que, al no contar con práctica temprana, no teníamos un acercamiento a aula y las distintas dinámicas que allí ocurre **(E1 PHG).**”

Con esto se evidencia que varios de los informantes no se sienten conformes con la formación inicial entregada, ya que como un informante mencionaba, faltó mucha información, la cual quedó pendiente, lo que generó que no los estudiantes no supieran a lo que se enfrentaban, generando incertidumbre y estrés en ellos, pues al no sentirse preparados tampoco se sentirán seguros al momento de pisar el aula. Dentro de los aspectos en donde los alumnos no se sintieron preparados se destacan el uso del libro de clases “la universidad no había cubierto ámbitos básicos que piden para un profesor (...) como usar el libro de clase **(E4 PEI)**; “Un elemento que - a mí parecer- es tan elemental y a la vez básico como el uso del libro de clases, no fue entregado por la universidad.” **(E5 PEI)**. Otro aspecto que se destaca es la formación en cuanto a “poca contextualización de estudiantes NEE durante nuestra formación me generó niveles altos de estrés **(E5 PEI)**”, este aspecto que resulta ser elemental dentro de la labor docente no fue enfatizado apropiadamente o lo suficiente dentro de la formación de los docentes.

El estrés y la incertidumbre generada, no solo afectaba su desempeño laboral en sus respectivas prácticas, sino que también les hacía cuestionarse su vocación docente, sobre esto, los informantes expresaron diversas opiniones:

“Es fundamental lograr responder la incógnita de que si realmente nos gusta la pedagogía o no **(E5 PEI)**; Se pone en juego, por ejemplo, si la elección de estudiar pedagogía fue la correcta o no, si uno tiene habilidades para ser docente o no **(E2 PCN)**; el problema principal es que hasta cuarto

año el estudiante no sabrá lo que es "ser profesor de verdad" si se da cuenta que eso no le gusta o no es lo suyo será tarde para cambiarse **(E1 PM)**; no sabía si quería seguir estudiando esto **(E2 PM)**"

Esto también tiene relación con las mallas curriculares de cada carrera, debido a que, al tener prácticas tardías, los jóvenes no pueden saber si lo que están estudiando es realmente lo que quieren hacer por el resto de su vida, por lo que es bueno tener inmersión en la sala de clases lo antes posible para que los estudiantes no sientan estrés debido a esto, ya que puede llegar a generar una carga emocional y derivar a la ansiedad debido al cuestionamiento de su vocación. El punto anteriormente señalado demuestra la importancia de la planeación de las mallas curriculares, y lo necesario que es ir adaptándolas de acuerdo con las necesidades que se vayan presentando.

6.2 SEGUNDO DOMINIO: Proceso de Práctica Profesional

El siguiente dominio tiene como objetivo indagar sobre situaciones que inquietaron a los estudiantes tanto dentro de su centro de práctica, como con la gestión y organización del proceso de práctica. En este dominio se presentan situaciones tales como el trato con estudiantes, reuniones junto a apoderados y también las relaciones que se generaron con los profesores tutores y colaboradores. A continuación, se mostrará un gráfico que representa los resultados obtenidos de la primera pregunta del segundo dominio (*Ver gráfico 3*).



Gráfico 3: Respuestas obtenidas sobre el estrés que sufrieron los informantes frente a ciertas situaciones, representadas en un gráfico.

Los resultados que fueron arrojados con respecto a los estresores relacionados a la experiencia de práctica profesional son muy variados pero con ciertas inclinaciones, por ejemplo, estresores relacionados a los agentes que gestionan y supervisan el proceso de práctica (profesores/a tutor/a y colaborador/a) son variados ya que los alumnos viven experiencias netamente personales,

mientras que estresores como la evaluación dentro del aula o el ambiente y las exigencias relacionadas a la tarea administrativa son estresores comunes con los que se pueden identificar todos los estudiantes en cierto punto.

Sumando los códigos de las respuestas a los ítems, donde se le asigna un valor numérico a cada categoría siendo, nunca = 0, rara vez = 1, algunas veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4; se pudo obtener la media para la pregunta:

Situaciones que causaron estrés durante el Proceso de Práctica Profesional (Ver *tabla 2*).

Estresores	Media
Personalidad y carácter del profesor/a tutor/a	1,07
Personalidad y carácter del profesor/a colaborador/a	1,57
Responsabilidades del profesor/a tutor/a (reuniones semanales, etc.)	1,34
Responsabilidades del profesor/a colaborador/a (Feedback, etc.)	1,05
Evaluación de la clase en el aula por parte del profesor/a tutor	1,84
Evaluación en aula por parte del profesor colaborador/a	2
Exigencias relacionadas a la tarea administrativa de la práctica profesional (Tiempo limitado para realizar las planificaciones y material para la clase, exigencia en el diseño de planificaciones, material de apoyo, apoyo convivencia escolar, etc.)	2,34
Ambiente escolar o entorno laboral dentro del centro de práctica	1,46

Interacción con los estudiantes (manejo del aula, ejecución de la clase, docencia directa, etc.)	1,65
--	------

Interacción con los apoderados (entrevista con apoderados, reunión de apoderados, conflictos específicos, etc.)	1,30
---	------

Tabla 2: Media obtenida sobre la pregunta "Seleccione la frecuencia en la que sintió estrés ante las siguientes situaciones"

Los resultados de la media arrojaron una clara inclinación que muestra que el profesor colaborador no significó una carga mayor de estrés para los futuros docentes en práctica, lo que demuestra la importancia de que este agente cumple con su rol y responsabilidades dentro del proceso de práctica. Por otro lado, un estresor que se volvió recurrente entre los estudiantes fueron las Exigencias relacionadas a la tarea administrativa de la Práctica Profesional (Tiempo limitado para realizar las planificaciones y material para la clase, exigencia en el diseño de planificaciones, material de apoyo, apoyo de convivencia escolar, etc.), estas son tareas netamente propias de la labor docente.

Durante el proceso de práctica, la universidad entrega horas pedagógicas que están destinadas netamente a la creación de material didáctico y planificaciones que serán usadas en las clases a realizar, pero estas no son las suficientes para hacer estas tareas administrativas, debido a que también dentro de esas horas, se tiene atención con estudiantes, además que en ocasiones se presentan eventos repentinos a los cuales hay que acudir y atender. Es por estas razones que las horas administrativas no son las suficientes, desencadenando que los estudiantes se sientan estresados y presionados por estas exigencias.

A partir de esta pregunta, se les consultó a los estudiantes que mencionen situaciones adicionales a las presentadas que les hayan inquietado o generado estrés durante su práctica. Las respuestas obtenidas fueron limitadas, respondiendo lo siguiente: “Estrés ante relaciones interpersonales con los alumnos **(E8 PEI)**” y “Tener que trabajar en la actividad de titulación al mismo tiempo en que se hace la práctica **(E3 PCN)**”

Según Polo et. al. (1996) la intervención en el aula era un estresor común, sin embargo, los resultados de nuestra investigación demuestran que esto no es rotundo ya que a 10 informantes de la muestra señalaron que esto no les generó estrés durante el proceso de Práctica Profesional Docente. A pesar de esto, otros 5 estudiantes lo identificaron como un estresor recurrente, por lo que es imposible ignorarlo como una situación que puede provocar estrés y que va netamente relacionada a una experiencia que varía de persona en persona.

La primera respuesta que arroja la pregunta presenta una nueva situación de conflicto que abarca el tema de la cercanía con alumnos: “Me advirtieron de posibles problemas que podría tener si era cercano a ellos, me ponía bajo mucho estrés” **(E8 PEI)**; los docentes suelen ser un apoyo emocional para sus alumnos, pero en qué punto se debe de trazar una línea en esta relación profesor-alumno. La respuesta suele revelarse a través de la experiencia, y al momento de realizar la Práctica Profesional es lógico sentirse presionado por formar vínculos con los alumnos, pero al mismo tiempo mantener un margen como lo indican los profesores del establecimiento.

Por último, un estudiante a la actividad de titulación haciendo referencia al dominio relacionado con formación inicial docente en donde se categoriza la

actividad de titulación como actividades universitarias que van a la par con la Práctica Profesional.

6.3 TERCER DOMINIO: Contexto del estudiante

El tercer dominio muestra la dimensión relacionada a factores externos y situaciones relacionadas al contexto del docente en formación, tales como responsabilidades que pudiera tener en su hogar o el estar trabajando y estudiando al mismo tiempo. Este dominio buscaba poder indagar en cómo estas situaciones pudieron desencadenar inquietud en los informantes durante su Práctica Profesional.

La siguiente pregunta fue realizada usando una escala de apreciación, donde se les dio diferentes situaciones que pudieran presentar en su vida diaria. (Ver gráfico 4).

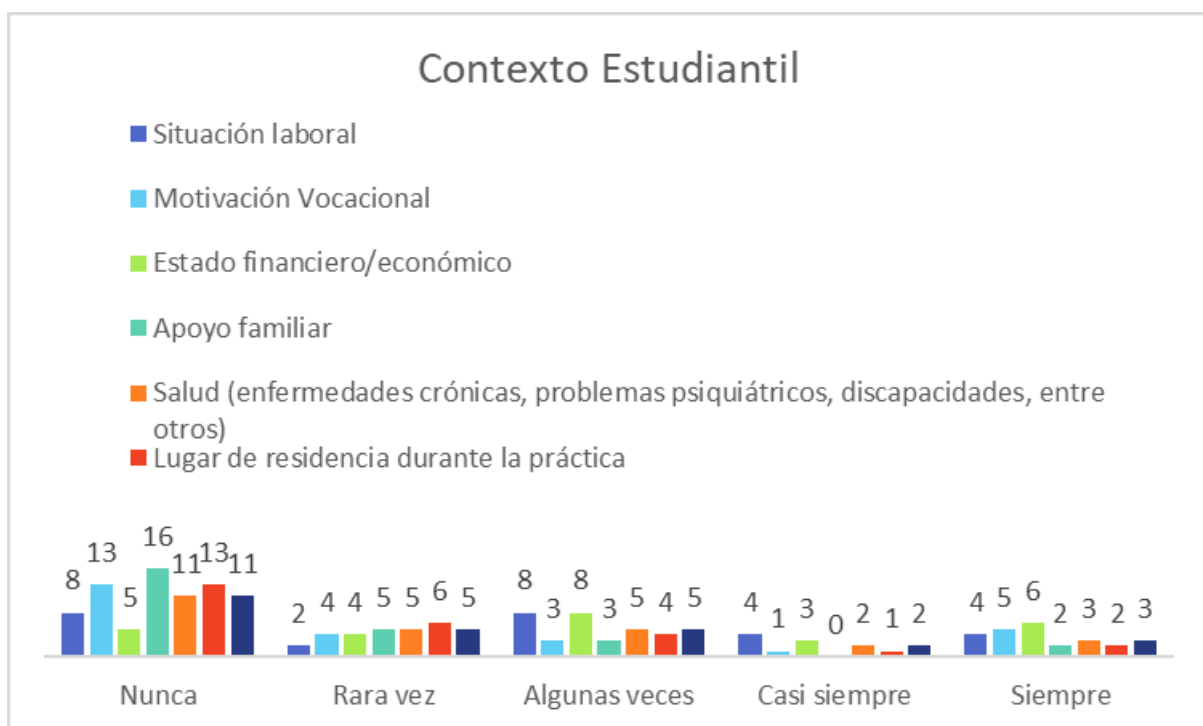


Gráfico 4: Respuestas obtenidas sobre el contexto estudiantil de los docentes en formación, representadas en un gráfico.

Con el gráfico recién presentado, podemos observar que los estudiantes tuvieron una inclinación a responder “**Nunca**”, significando que la mayoría de los

encuestados no presentaron estrés sobre estas situaciones o que no se vieron enfrentados a ellas.

Sumando los códigos de las respuestas a los ítems, donde se le asigna un valor numérico a cada categoría siendo, nunca = 0, rara vez = 1, algunas veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4; se pudo obtener la media para la pregunta:

Situaciones externas relacionadas al contexto que causaron estrés durante el Proceso de Práctica Profesional (*Ver tabla 3*).

Estresores	Media
Situación laboral	1,76
Motivación Vocacional	1,26
Estado financiero / económico	2,03
Apoyo familiar	0,73
Salud (enfermedades crónicas, problemas psiquiátricos, discapacidades, entre otros)	1,26
Lugar de residencia durante la práctica	0,96
Problemas al momento de trasladarse al centro de práctica	1,26

Tabla 3: Media obtenida de la pregunta sobre el contexto de cada informante

A partir de estos datos, podemos ver que el estresor que influyó mayormente en la realización de la Práctica Profesional fue el estado financiero o situación económica de los estudiantes, lo que puede incluir otros factores diversos del por qué este fue el estresor que más impactó a los estudiantes, tales como el costo de la movilización, no tener dinero suficiente para alimentación o también para adquirir materiales necesarios para trabajar en el centro de práctica. Debido a que las Prácticas Profesionales de las carreras de educación no son estrictamente remuneradas, los estudiantes suelen depender económicamente de sus padres u optar por un trabajo de medio tiempo para costear sus gastos. Por otra parte, el estresor que menos afectó a los futuros docentes en práctica fue el apoyo familiar recibido, dando a demostrar que la mayoría de los encuestados recibió un buen apoyo por parte de sus familias.

Por último, el cuestionario arrojó que los estudiantes en su mayoría no presentaron problemas mayores al momento de trasladarse al centro de práctica, esto gracias a la gestión por parte de la Unidad de Prácticas Pedagógicas, quienes ubicaron a los estudiantes en los centros de práctica a mejor conveniencia. Sin embargo, a pesar de este último ser uno de los estresores mejor evaluado, de igual manera 3 de los 26 estudiantes informantes confiesan haber tenido problemas al trasladarse a su centro de prácticas categorizando a este factor como una situación de gran estrés para ellos.

Continuando con la contextualización de los docentes en formación, se consultó a los informantes si es que presentaban responsabilidades como: jefe/a de hogar, cuidado de familiares (hijos/as, padres, abuelos/as, etc.) y/o proveedor de su residencia, sus respuestas quedan reflejadas en el siguiente gráfico (*Ver gráfico 5*):

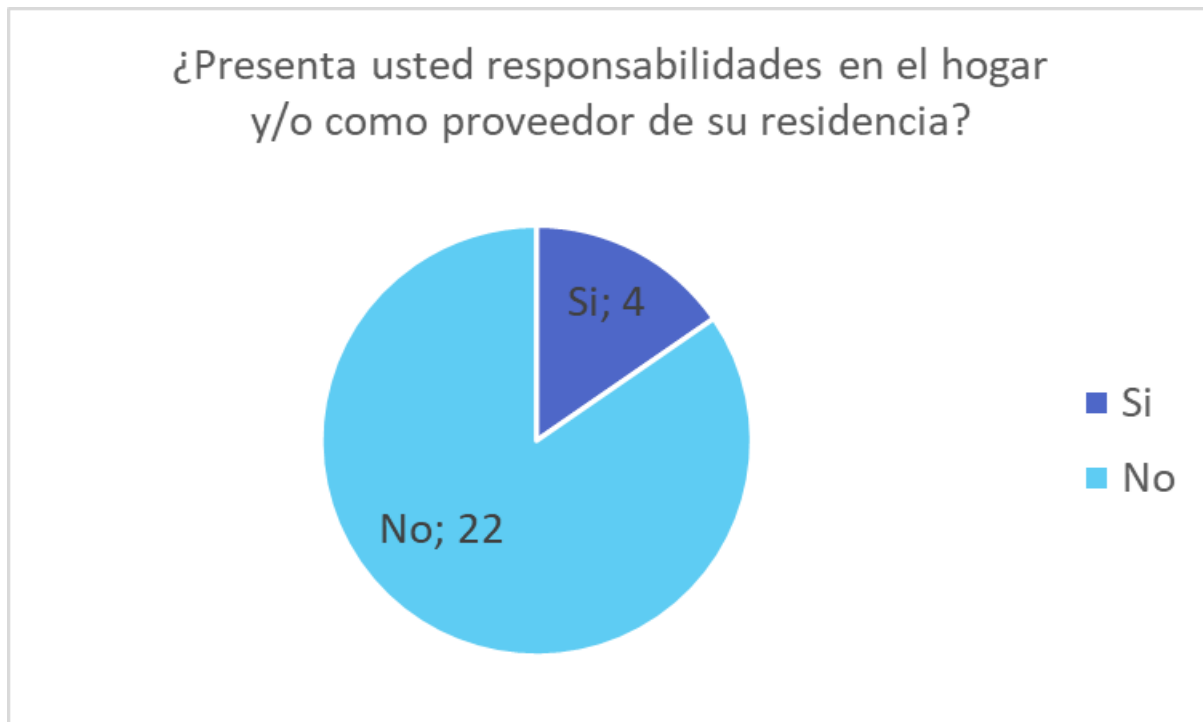


Gráfico 5: Representa las respuestas obtenidas sobre las responsabilidades en el hogar que pudieran tener los informantes, representadas en un gráfico circular.

Del total de 26 estudiantes, 22 de ellos niegan tener o haber tenido responsabilidades adicionales durante su proceso de prácticas, representando al 85% de la muestra total. Mientras que 4 estudiantes correspondiente al 15% de la muestra total sí tuvieron responsabilidades adicionales durante su Práctica Profesional.

Respecto a la pregunta anterior, se consultó a los estudiantes: ¿De qué manera estas responsabilidades afectaron su desempeño en el Práctica Profesional y/o su desempeño académico? Los resultados arrojaron dos tipos de respuestas: Quienes presentaron dificultades a raíz de responsabilidades externas y quienes no presentaron dificultades a raíz de sus responsabilidades.

En el caso de un informante que tenía un hijo, este confiesa lo siguiente: “tenía que pedirle a mi abuela que lo cuidara para yo no faltar a mi centro de

práctica y/o a las reuniones con los profesores de la universidad” **(E5 PEF)**; en adición, más informantes concuerdan con que el manejo del tiempo fue la mayor dificultad durante el proceso de práctica profesional: “Algunas veces, se dificultó en la organización de los tiempos” **(E5 PEI)**; “me quedaba poco tiempo para realizar las planificaciones” **(E10 PEI)**; “No tenía mucho tiempo para hacer todo lo que solicitan” **(E7 PEF)**.

Una consecuencia clara al realizar la Práctica Profesional mientras se tiene responsabilidades adicionales es el tiempo y el manejo de este para el cumplimiento de los requerimientos propios de la práctica, por lo que para los estudiantes que tienen responsabilidades externas a las académicas, como las que se tienen en un hogar, supone un estrés debido a que no tienen el tiempo suficiente para poder realizar ambas cosas al mismo tiempo, por lo demás, es bien sabido que el trabajo de docente requiere tiempo, ya que se deben planificar las clases, revisar materiales, tener atención con alumnos, entre otros, por lo que no deja mucho tiempo para realizar labores hogareñas sumadas a las que se tienen que realizar durante su proceso de práctica.

Por el contrario, también están los estudiantes quienes no tuvieron responsabilidades adicionales: “No tuve responsabilidades en ese aspecto” **(E2 PM)**; o también se presentaron estudiantes quienes se vieron afectados muy poco por aquellas responsabilidades: “Muy poco la verdad, trabajaba en las tardes después de práctica y los fines de semana si era necesario” **(E3 PEF)** o estudiantes quienes no se vieron afectados por sus responsabilidades; “No me afectaron de ninguna manera” **(E4 PEF)**, con lo que se demuestra que cada caso es diferente, así como que las personas perciben sus responsabilidades de diversas maneras.

6.4 CUARTO DOMINIO: Síntomas físicos, emocionales y conductuales

El cuarto y último dominio dentro del cuestionario hace referencia a los síntomas propios del estrés que se presentaron durante el proceso de Práctica Profesional y qué medidas tomaron los estudiantes para mitigar el estrés que vivieron durante este tiempo. Los síntomas de estrés que se pudieron presentar en los estudiantes fueron divididos en tres categorías:

- Reacciones Físicas
- Reacciones Conductuales
- Reacciones Comportamentales

Para medir los síntomas vinculados al estrés que pudieron presentarse durante la Práctica Profesional, los estudiantes respondieron una pregunta en forma de escala de apreciación, en donde se les presentaron síntomas que pudieron tener, basados en las categorías anteriormente mencionadas. Los resultados fueron los siguientes (*Ver gráfico 6*):

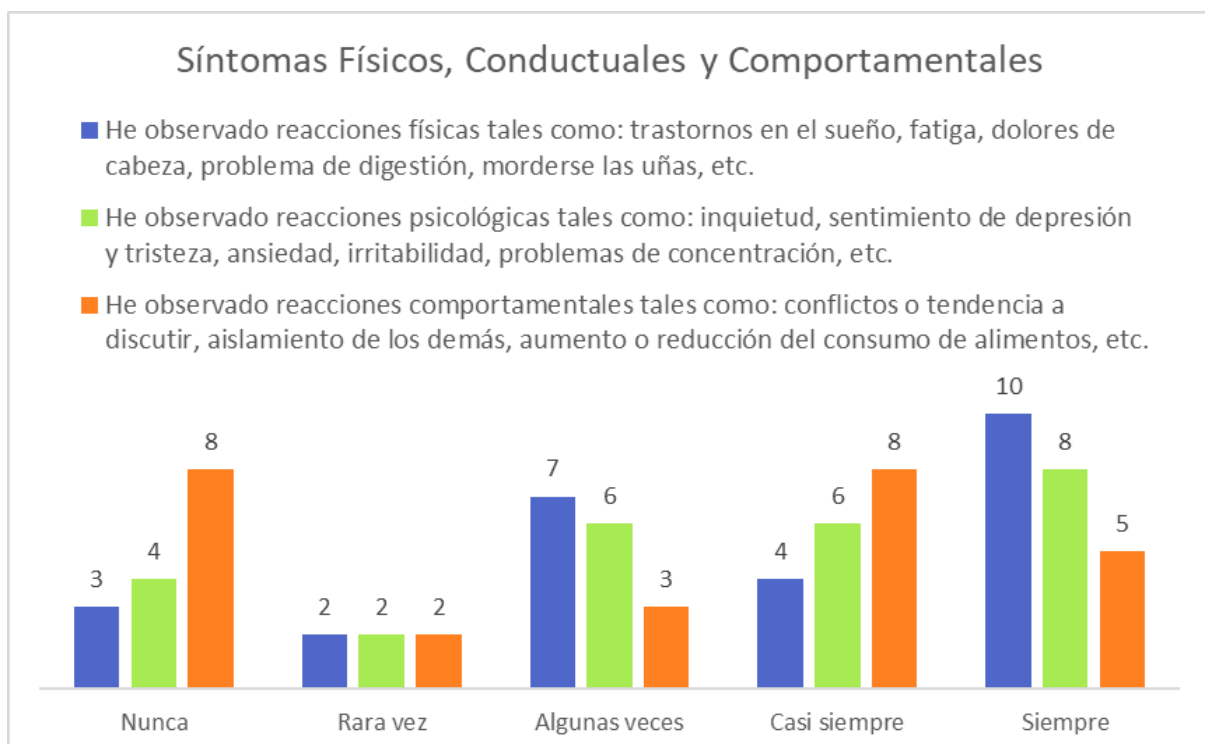


Gráfico 6: Respuestas obtenidas sobre los síntomas físicos, conductuales y comportamentales que los informantes pudieron observar, representadas en un gráfico.

Podemos ver claramente una tendencia a inclinarse por la clasificación “**Siempre**” y “**Casi siempre**”, lo que evidencia que muchos estudiantes presentan síntomas cuando están enfrentados a situaciones estresantes. En el gráfico anteriormente presentado, podemos observar que los síntomas que más se presentaron fueron los físicos, tales como dolores de cabeza, trastornos en el sueño y fatiga.

Sumando los códigos de las respuestas a los ítems, donde se le asigna un valor numérico a cada categoría siendo, nunca = 0, rara vez = 1, algunas veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4; se pudo obtener la media para la pregunta: ¿Con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, conductuales y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso durante la Práctica Profesional? (Ver tabla 4).

Estresores	Media
He observado reacciones físicas tales como: trastornos en el sueño, fatiga, dolores de cabeza, problema de digestión, morderse las uñas, mayor necesidad de dormir, etc.	2,61
He observado reacciones psicológicas tales como: inquietud, sentimiento de depresión y tristeza, ansiedad, irritabilidad, problemas de concentración, agresividad, sensación de temor, etc.	2,46

He observado reacciones comportamentales tales como: conflictos 2
o tendencias a discutir, aislamiento de los demás, aumento o
reducción del consumo de alimentos, desgano para realizar las
labores cotidianas, etc.

*Tabla 4: Media obtenida sobre los síntomas físicos, conductuales y comportamentales que los informantes
pudieron observar.*

Con base en los datos obtenidos en la tabla recién presentada, podemos ver que los estudiantes experimentaron mayormente reacciones físicas como trastornos en el sueño, fatiga, dolores de cabeza, problema de digestión, morderse las uñas, mayor necesidad de dormir, etc. Esto puede deberse a que son las reacciones físicas las que se presentan primero bajo situaciones o periodos de estrés y son las éstas las que de igual manera son más fáciles de reconocer. Por otra parte, las reacciones comportamentales como conflictos o tendencias a discutir, aislamiento de los demás, aumento o reducción del consumo de alimentos, desgano para realizar las labores cotidianas, etc. se experimentaron en menor medida por los estudiantes, esto puede deberse a que estos síntomas van apareciendo progresivamente, son más difíciles de identificar y por lo general son más evidentes para quienes rodean al individuo.

Basándose en la pregunta anterior, se pregunta a los informantes por algún otro síntoma que puedan relacionar con estrés, a lo que recalcan reacciones comportamentales y psicológicas o emocionales como: “Ansiedad” (**E10 PEI**) y “Aumento de ingesta de alimento por ansiedad” (**E8 PEI**), o síntomas físicos como: “Espasmos oculares” (**E2 PCC**); “Vómitos por estrés” (**E7 PEF**).

A continuación, se consultó a los informantes si es que conocían programas para disminuir el estrés físico, psicológico y/o emocional impartidos por la universidad y de ser así si es que los recomendarían. Las respuestas fueron bastante concluyentes. Hubo estudiantes quienes desconocían o negaban la existencia de algún tipo de ayuda por parte de la universidad para enfrentar situaciones estresantes. Las respuestas mostradas fueron citadas textualmente:

“No conozco esa información” **(E1 PEI)**; “No lo sé” **(E2 PEI)**; “Ni idea” **(E2 PEF)**; “No, no lo sé” **(E3 PEI)**; “Desconozco esa información” **(E4 PEF)**; “No lo sé” **(E5 PEF)**; “No sé si la universidad cuenta con programas” **(E6 PEI)**; “No sé si la universidad cuenta con tales programas” **(E6 PEF)**; “No” **(E7 PEI)**; “No tengo información al respecto” **(E2 PCC)**; “No lo sé” **(E11 PEI)**; “No estoy al tanto si tiene, al parecer no” **(E1 PHG)**; “No los conozco” **(E2 PM)**.

También hubo estudiantes que aceptaban conocer la existencia de apoyo por parte de la universidad en cuanto a manejo de estrés sin embargo no estaban familiarizados con ellos.

“Sé que existe una red de apoyo, pero nunca hice uso de ellas” **(E1 PEF)**; “Cuenta, pero no los conozco” **(E1 PCC)**.

Un informante menciona una organización que puede servir de apoyo para estudiantes y de este modo ayudar a lidiar con el estrés propio de la Práctica Profesional:

“Sé que existe el centro cepsico, el cuál es un grupo de estudiantes de psicología que brindan cierta cantidad de sesiones gratuitas para apoyar a los estudiantes de la universidad” **(E2 PCN)**.

Los estudiantes también mencionan talleres y asignaturas de formación integral impartidos por la universidad.

“Sólo conozco un electivo que se llama, "manejo del estrés". **(E5 PEI)**; (...) y talleres de formación integral” **(E9 PEI)**; “posee talleres para el manejo del estrés y de autocuidado” **(E1 PCN)**; “(...) y talleres de apoyo emocional que llegaban a mi correo pero que no asistí a ninguno por no tener tiempo” **(E2 PCN)**; “Solo estoy al tanto de un ramo de formación integral llamado manejo del estrés” **(E1 PM)**.

Por último, los informantes mencionan al psicólogo de la universidad, quien, de acuerdo con la dirección de desarrollo estudiantil, ofrece orientación psicológica gratuita a los estudiantes de la universidad del Bío Bío con un tope de 5 sesiones por estudiante (2021).

“No lo recuerdo bien, pero creo que contábamos con un psicólogo para eso” **(E3 PEF)**; “Se que cuentan con psicóloga pero sé que siempre está con licencia, pero no voy a sesiones” **(E4 PEI)**; “Existe la atención psicológica pero es muy difícil compatibilizar horarios” **(E8 PEI)**; “Solo tengo entendido que existe la psicóloga de la universidad...”**(E9 PEI)**; “Sí, ofrece atención a psicólogo casi gratuita” **(E1 PCN)**; “Psicólogo” **(E10 PEI)**; “Sí, en la DDE, no lo recomiendo” **(E7 PEF)**; “Sé que hay atención psicológica, pero nunca he asistido como para saber si la recomendaría” **(E3PCN)**.

Si bien una buena cantidad de alumnos reconoce la existencia de algún programa universitario u organismo que apoye a los estudiantes con respecto al manejo de estrés durante el periodo de Práctica Profesional, casi en su totalidad

niega haber acudido a estos o de plano no los recomienda, lo que supone una falencia de parte de la universidad con respecto a estos temas, debido a que deberían tener un mayor énfasis en estos temas y una mayor difusión, debido a que son muchos los estudiantes universitarios que sufren de ansiedad y estrés, por lo que se deberían tener más recursos en apoyo al estudiantado. Así mismo, es alarmante la cantidad de estudiantes quienes afirman desconocer la existencia de programas, actividades u organizaciones por parte de la universidad que brinden ayuda a estudiantes, esto puede deberse a la falta de estos, o la poca difusión entre la comunidad universitaria.

Como pregunta adicional, interrogamos a los informantes sobre las actividades que ellos realizaron de forma independiente para manejar el estrés durante el proceso final que es la Práctica Profesional. A través de un gráfico circular, representamos el porcentaje de estudiantes que realizan y no realizan actividades para manejar el estrés (*Ver gráfico 7*).

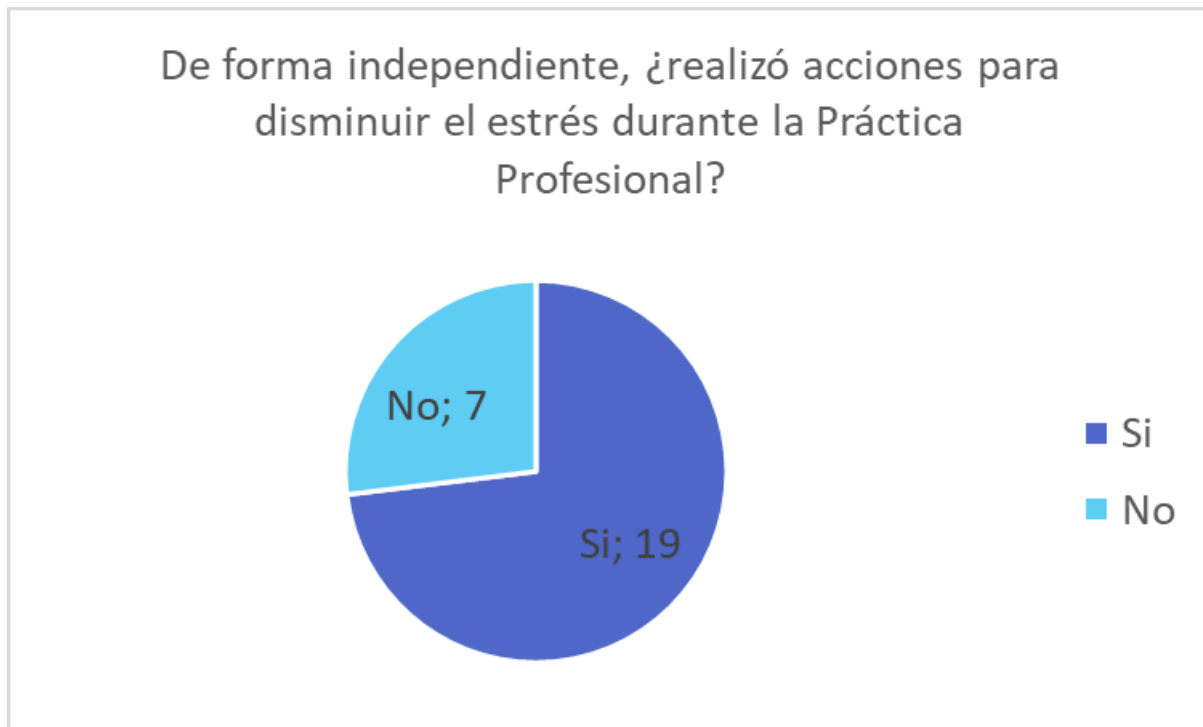


Gráfico 7: Respuestas obtenidas sobre si los estudiantes realizaron acciones para disminuir el estrés durante la Práctica Profesional, representadas en un gráfico circular.

Respondiendo a la pregunta “De forma independiente, ¿realizó acciones para disminuir el estrés durante la Práctica Profesional?” 19 de los 26 informantes afirman haber realizado algún tipo de acción para disminuir el estrés, traducándose en el 73% de nuestra muestra. Por otra parte, el 27% de los informantes niegan haber realizado alguna actividad que favorezca la disminución del estrés. Con estos datos podemos concluir que más de la mitad de los informantes realizaron actividades recreativas a modo de relajación, lo que significa que se preocupan por su salud mental para poder seguir afrontando situaciones estresantes que se les presentan. A partir de estos datos, confirmamos lo que mencionaba Chávez en su investigación “las estrategias de afrontamiento ante el estrés se correlacionan con el rendimiento académico” (2017, p. 24), significando que, al tener actividades de relajación, esto puede influir en el rendimiento académico de manera positiva.

Vinculada a la pregunta anterior, se les consultó a los estudiantes comentar sobre las actividades o acciones a modo de enfrentamiento contra el estrés, que hubieron realizado durante su Práctica Profesional y si es que éstas las recomendarían para realizarlas durante el proceso mencionado. Las respuestas de los estudiantes pueden ser categorizadas en tres tipos de actividades y/o acciones:

- Actividades relacionadas a la Actividad Física
- Actividades de Recreación
- Actividades o Acciones que apunten al Autocuidado y Organización

6.4.1 Actividades relacionadas a la Actividad Física

Estas actividades están apuntadas a las acciones que realizaron en torno a las actividades físicas, las cuales tienen múltiples beneficios como el bienestar mental y físico. Al respecto, diversos estudiantes mencionaron realizar este tipo de actividades, las cuales están citadas textualmente.

“Realizar actividad física, salir a caminar” **(E1 PEI)**; “Deportes varios” **(E1 PEF)**; “Hacer deporte, ir al gimnasio. Si, lo recomiendo” **(E2 PEF)**; “Actividad física (baile o viendo vídeos de rutinas en YouTube)” **(E3 PEI)**; “Entrenaba fútbol” **(E3 PEF)**; “Practicar deporte” **(E4 PEF)**; “Me daba un día para relajarme saliendo en bicicleta” **(E5 PEF)**; “Salía a trotar, bailaba” **(E9 PEI)**; “salir a caminar” **(E11 PEI)**; “Practicar deporte” **(E1 PHG)**.

Con esto se puede concluir que la actividad física ayuda a disminuir los estresores, ya que sirve como distracción de las responsabilidades adquiridas como futuros docentes en práctica.

6.4.2 Actividades de Recreación

Según el sitio web de Innova Schools México, las actividades de recreación se definen como todas aquellas acciones que un individuo realiza con el propósito de distraerse y/o relajarse de sus labores o responsabilidades diarias, haciéndolas de manera entusiasta y sin ningún tipo de obligación, tales como bailar, cantar, salir con amigos, entre otros. Con respecto a esto, los estudiantes mencionaron lo siguiente:

“Pasar tiempo con seres queridos, conversar con amigos” **(E1 PEI)**;
“Jugaba PlayStation, de vez en cuando salía a carretear, escuchar música que me gusta” **(E3 PEF)**; “compartir con amigos” **(E4 PEF)**; “Me daba un día para relajarme leyendo” **(E5 PEF)**; “escuchaba música para relajarme después de un largo día” **(E9 PEI)**; “Escuchar música” **(E10 PEI)**; “destinar un tiempo de ocio para poder hacer lo que me gusta y desconectarme de todo lo que la u genera” **(E2 PCN)**; “Dormir siesta después de cada práctica” **(E11 PEI)**.

A partir de los datos entregados, se concluye que los estudiantes no solo realizan actividades físicas, sino que también le dan importancia a la relajación y dedicarle tiempo al ocio, como dormir una siesta o desconectarse de las tecnologías

y de sus deberes, a modo de cuidar la salud mental de cada uno.

6.4.3 Actividades o Acciones que apunten al Autocuidado y Organización

6.4.3.1 Autocuidado

Todas las actividades mencionadas anteriormente tienen relación al bienestar mental y físico que pudieron realizar los estudiantes, pero en este segmento se dará enfoque a situaciones de autocuidado, como lo es el tener una alimentación balanceada o sobre tener un buen dormir. Con respecto a esto, los estudiantes manifestaron que además hicieron las siguientes acciones:

“Arreglar el sueño y comer más sano” **(E2 PM)**; “Licencia” **(E7 PEF)**; “terapia” **(E1 PCN)**; “Tratar de ordenar mejor los tiempos para dormir lo suficiente” **(E3 PCN)**.

Es importante tener en cuenta que no solamente hay que darle prioridad al bienestar físico, como el hacer ejercicio o escuchar música como actividad de recreación, sino que también el hecho de “arreglar el sueño” o ir a terapia, son acciones que los estudiantes realizaron para poder sobre llevar lo que es el proceso de Práctica Profesional Docente.

6.4.3.2 Organización

Por último, un aspecto que destacó entre las actividades o acciones realizadas por los estudiantes fue la organización en términos de ordenar sus

tiempos y organizar su día de manera eficiente para poder tener tiempo de relajación. Con respecto a esto los informantes señalan haber hecho lo siguiente:

“Organizar mi día a día de tal manera que se le diera un momento al relajo/ocio” **(E5 PEI)**; “Me ayudó ser organizada y realizar todo con tiempo para después no estar a última hora” **(E6 PEI)**; “Hacer una to do list para ir tachando las tareas ya hechas y así disminuir la ansiedad porque veo que avanzo” **(E7 PEI)**; “Organización” **(E1 PCN)**.

Al analizar las respuestas de los informantes es destacable la importancia de la organización eficiente durante el periodo de prácticas, ya que esto permitirá tener un mejor manejo de los tiempos y el cumplimiento de las responsabilidades del docente en formación de manera eficiente, lo que conlleva a hacer el proceso de práctica más llevadero y el hecho de realizar las tareas a tiempo supone un estrés menos para el docente en formación. Así mismo también está clara la importancia de darse un tiempo para realizar las actividades que a uno más le gusten, actividades y rituales propios que permitan despejarse del estrés que puede traer consigo el periodo de Práctica Profesional.

7. CONCLUSIONES

El estrés está constantemente presente en la vida de los seres humanos, es un ser propenso a vivir situaciones agobiantes en diversos momentos y contextos. Algo que esta investigación ha indagado y concluido, es que la Pedagogía en mención Media puede ser un gran provocador de estrés, especialmente para aquellos que están en la etapa terminal de sus respectivas carreras universitarias, ya que se encuentran en sus Prácticas Profesionales, realizando sus actividades de titulación para obtener el título profesional y, además, están solo a un paso de entrar al mundo laboral, agobiando dada la incertidumbre que presentan los estudiantes en esta etapa y las grandes exigencias que se deben cumplir.

En cuanto al cumplimiento del objetivo principal, podemos determinar que los estudiantes experimentan en su mayoría algún nivel de estrés durante su periodo de prácticas y este se presenta a través de síntomas que en su mayoría son reacciones físicas y emocionales. Entre los síntomas que más se repiten están la ansiedad, tristeza, inquietud y síntomas físicos como malestar estomacal o dolores de cabeza. A pesar de esto los estudiantes no parecieron verse extremadamente afectados por el estrés durante sus prácticas o, de ser así, pudieron sobrellevarlo debido a las estrategias de afrontamiento que realizaron durante el periodo ya mencionado, tales como acciones de autocuidado, actividad física y actividades de ocio y/o recreativas.

En respuesta al segundo objetivo de la investigación, un factor de gran estrés para los estudiantes fue la preparación para afrontar el proceso de práctica profesional. Producto del contexto que compartía la población de esta investigación (estudiantes terminales de las carreras de pedagogía en educación media), se pudo evidenciar una falta de preparación y carencia en la formación inicial docente,

que podemos atribuir a el contexto pandémico que se vivió desde el año 2020 en adelante, además de algunos problemas internos relacionados a la universidad, como manifestaciones y movilizaciones estudiantiles. Pero más que nada y algo que se probó con los resultados del instrumento de investigación, fue la deficiente malla curricular que presentan las carreras de pedagogía en media, ya que como se había mencionado anteriormente, la pedagogía es algo que está en constante cambio y así mismo deben ir cambiando las mallas curriculares, para que los estudiantes puedan sentirse más preparados y con más información para poder afrontar situaciones que se presentan en las aulas de clases.

Por otro lado, como parte de las experiencias de Práctica Profesional, el estresor que más se repite entre los estudiantes es la falta de tiempo que se dispone en el centro de práctica. A pesar de que la universidad les entrega a los docentes en formación que están realizando su práctica horas pedagógicas que están destinadas a la realización de materiales para las clases a realizar, estas no son las suficientes, debido a la alta demanda de tareas pendientes que se tienen que realizar en este proceso, por lo que tienen que ocupar horas de descanso en la realización de tareas administrativas, por lo que supone un estrés para los estudiantes, debido a que cada semana deben presentar sus planificaciones y completar otras asignaciones, para las cuales no tienen el tiempo correspondiente que les deberían dedicar a cada una de ellas, para así entregar un buen trabajo.

Si bien hubo ciertas diferencias en las experiencias de prácticas experimentadas por los informantes, propias a la especialidad pedagógica que cursaron, existió un estresor al que la mayoría de los docentes en formación se

enfrentó, y este fue el cumplimiento de las exigencias relacionadas a la tarea administrativa de la práctica profesional. Las exigencias de la Práctica Profesional incluyen la realización de planificaciones, creación de material para la clase, exigencias respectivas al diseño o formato de planificaciones y material de apoyo, apoyo convivencia escolar, entre otras; y de acuerdo con los resultados de esta investigación, el cumplimiento de estas tareas fue lo que más les causó conflicto en relación con el proceso de práctica profesional. Las tareas administrativas mencionadas son responsabilidades propias de cualquier docente y a las que por primera vez la mayoría de los estudiantes se enfrentaron de forma independiente, por lo que es lógico que les causara estrés al ser una experiencia nueva a la que debieron tomar costumbre y familiarizarse con sus tareas profesionales.

Por último, esta investigación también tenía como objetivo generar conciencia con respecto al nivel de estrés que presentan los estudiantes de pedagogía con mención en educación media que se encuentran en su proceso de Práctica Profesional en conjunto con los deberes académicos que presentan en sus respectivas carreras. Sobre esto, se comprobó una situación alarmante con respecto al sistema de apoyo, dado que la mayoría de los informantes comentó la falta de información relacionada a estrategias o programas de afrontamiento del estrés, por parte de la universidad.

Basándonos en lo expuesto anteriormente, concluimos que la universidad no cuenta o no está difundiendo apropiadamente una red de apoyo para los estudiantes que experimentan estrés durante el periodo de prácticas. Se llegó a esta conclusión debido a que la gran mayoría de los informantes comentó el desconocimiento de la existencia de ayuda por parte de la universidad, mientras que

el resto confiesa no tener acceso a esta ayuda por diversos motivos. Si bien el estrés es algo normal en contextos como las prácticas docentes, este estrés puede ir escalando y convertirse en un problema, una carga que dificulte el cumplimiento de las tareas y responsabilidades de la práctica, inclusive nublar la motivación que tenga el estudiante por convertirse en docente y contribuir a la deserción universitaria.

El estrés es algo que siempre se debe de estar observando y de acuerdo con esto es necesario darle prioridad a estrategias de afrontamiento para las situaciones que causen tensión; las cuales no están recibiendo el enfoque o el acercamiento que merecen. Por esta razón es necesario continuar investigando, cuestionando y reformulando lo que sabemos sobre estrés académico y las formas en las que puede afectar a la población universitaria. Bajo esta mirada, la presente investigación da pie a futuras investigaciones que den un enfoque más profundo en cuanto a cómo ayudar a los estudiantes a afrontar las situaciones y así poder llegar a cambiar las cosas, permitiendo a los futuros docentes llegar a tener una experiencia de calidad durante sus prácticas profesionales, sin afectar su salud mental en el proceso.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alania Contreras, R. D., Chanca Flores, A., Condori Apaza, M., Árias, E. F., de la Cruz, M. R., Ortega-Révolo, D. I. D., ... & Zorrilla Zárate, A. J. (2021). Baremación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de COVID-19 en una población universitaria peruana. *Socialium*, 5(1), 242-260.
- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Araya Muñoz, N., Cofré Muñoz, J., Flores Murgo, I., & Luna Hernández, Á. (2017). *Estrés académico en estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Maule* (Doctoral dissertation, Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación).
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Psicología Científica.com*.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 48-65.

- Barraza-Macias, A. (2018). Inventario sisco sv-21. *Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Ramos Escamilla M, editor. México.
- Chávez, M. (2017). Relación entre el estrés académico y los aprendizajes de los estudiantes de la especialidad de Inglés-Francés de la Universidad Nacional de Educación-2016.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*, 16(1), 182-193.
- García, N. B., & Zea, R. M. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de La Investigación. McGraw-Hill Companies.
- Johnston, D. (2020). Student teacher participation in school placement: a micropolitical analysis of students' experiences of system tensions. *Education in the North*.
- Rodríguez, A., Maury, E., Troncoso, C., Morales, M., & Parra, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. *Edumecentro*, 12(4), 1-16.

Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación. McGraw-Hill. Cuarta edición.
2006. p.3-26, 278.

Tamayo y Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica incluye
evaluación y administración de proyectos de investigación.

Unidad de Prácticas Pedagógicas y vinculación con el Medio, (2021). Protocolo de
Práctica Profesional. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del
Bío-Bío.

Universidad del Bío-Bío, (2022). Unidad de Prácticas Pedagógicas y vinculación con
el Medio. Ubiobio.cl. Recuperado el 28 de abril de 2022, de
http://www.ubiobio.cl/miweb/webubb.php?id_pagina=4462

Vara, A. (2012). Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa:
Un método efectivo para las ciencias empresariales.

Wilson, E. (Ed.). (2009). *School-based research: A guide for education students*.
Sage.