

## **EL ESTRÉS LABORAL DOCENTE GENERADO POR LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD**

**Autor/es:** BARRAZA, Arturo; MÉNDEZ, Alejandra

**Dirección electrónica:** praxisredie2@gmail.com

**Institución de procedencia:** Universidad Pedagógica de Durango (México).

**Eje temático:** Los actores de la educación inclusiva.

**Campo metodológico:** Investigación.

**Palabras claves:** estrés, docentes, necesidades educativas especiales.

### **Resumen**

La presente investigación se realiza a partir de tres objetivos: 1) Establecer el nivel de estrés que genera en los docentes la atención de los alumnos con discapacidad 2) Determinar si las variables: género, edad y nivel educativo donde laboran, tiene relación con el nivel de estrés que se genera por la atención de alumnos con discapacidad, y 3) Establecer si la variable expectativa de autoeficacia en la atención de alumnos con discapacidad se relaciona con el nivel de estrés generado por la atención de este tipo de alumnos. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario a 189 alumnos de la Licenciatura en Educación, plan 94, de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el tipo de alumnos que más estresa a los profesores encuestados es el que presenta discapacidades asociadas, discapacidad visual y discapacidad motriz; así mismo, se confirmó la relación negativa que existe entre el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (salvo el de aptitudes sobresalientes) y el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos.

## 1. Introducción

En 1995 inicia en el estado de Durango, impulsado por el departamento de educación especial, el modelo denominado “Integración Educativa”. Bajo este modelo los alumnos con discapacidad dejan de ser atendidos en escuelas de educación especial y pasan a la escuela regular. Este cambio, justificado plenamente por imperativos éticos y legales, no tomó en consideración a los docentes de educación preescolar y primaria, nuevos responsables de la educación de este tipo de alumnos.

Más allá de lo adecuado o inadecuado de esta decisión, dos estudios nos pueden ilustrar sobre la visión de los docentes de escuela regular con relación a este nuevo modelo educativo y con la responsabilidad que les fue conferida.

Un primer estudio, realizado por Barraza (2001, citado por Sánchez, 2003), aborda la problemática de los profesores de educación básica sobre la integración escolar en Durango. Los objetivos de su investigación fueron a: 1) conocer la opinión de los docentes sobre la integración escolar; 2) determinar el grado de aceptación de los maestros de educación básica de la integración escolar; 3) reconocer la opinión de los profesores de educación básica sobre los resultados de la integración escolar; y, 4) identificar la opinión de los maestros de educación básica sobre el nivel de preparación de los distintos agentes involucrados en la atención de niños con discapacidad. Para su desarrollo el autor construye un marco conceptual a partir de tres ejes: el sistema donde se encuentra inserto el concepto de integración, los contextos de uso del término y su definición. La recolección de la información la realizó a partir de un cuestionario aplicado a una muestra de 151 alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango. Las preguntas del cuestionario se agrupaban en tres dimensiones: actitudes hacia la integración escolar, preparación de los agentes involucrados y resultados de la integración escolar. Los resultados muestran que, por lo general, los maestros tienen una actitud favorable a la integración escolar.

En un segundo estudio, Barraza (2009) aborda la aceptación de la diversidad de alumnos en educación primaria a través de tres objetivos: a) Identificar el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación

básica, b) Establecer el tipo de alumnos que tienen mayor o menor aceptación por parte de los profesores de educación básica y c) Determinar si las variables género, nivel educativo donde labora y edad marcan diferencias significativas en el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos. Para el logro de estos objetivos el autor realizó un estudio exploratorio, transversal, correlacional y no experimental a través de la aplicación de la Escala de Aceptación de la Diversidad de Alumnos a una muestra no probabilística de profesores de educación básica de la ciudad de Durango. Entre sus principales resultados se puede mencionar que existe una alta aceptación de la diversidad de alumnos por los profesores encuestados; así mismo se puede afirmar que el tipo de alumno más aceptado es el que pertenece a otras religiones diferentes a la católica, mientras que el tipo de alumno menos aceptado es el que presenta rasgos esquizofrénicos.

Estos dos estudios muestran, más allá de las limitaciones para su generalización, que los docentes presentan una actitud positiva y de aceptación a la diversidad, en lo concerniente a la atención de alumnos con discapacidad, sin embargo, otros estudios muestran que la preparación que se les ha brindado para atenderlos no ha sido la adecuada, tal es el caso de Martínez (2004) quien, a través de un estudio correlacional, transversal y no experimental, observó el trabajo de docentes que tenían en su grupo niños integrados y que pertenecían a escuelas del nivel de primaria de las zonas escolares No. 5, 8 y 71 del sistema federalizado y zonas escolares No. 2 y 8 del sistema estatal ubicadas en la parte sur de la capital del estado de Durango.

Como primer paso esta autora identificó a las escuelas que participaron en el Seminario de Integración Educativa, que era la opción de capacitación y actualización que brindaba en departamento de educación especial para atender a este tipo de niños, y las que no, con el propósito de seleccionar entre ellas a los docentes que conformarían las unidades de análisis de su estudio. La muestra quedó conformada por 28 docentes, de los cuales, 14 asistieron al Seminario de Integración Educativa; el resto, no lo hizo.

Una vez realizado el estudio, y con base en los resultados obtenidos, la autora llegó a la conclusión de que no existe una diferencia significativa en la intervención pedagógica del docente que participó en el seminario de actualización de Integración Educativa, del que no lo hizo, con relación a la atención de niños con necesidades educativas especiales. El análisis realizado en las diferentes

dimensiones de estudio: metodología, organización de la clase, recursos didácticos empleados y relación maestro-alumno y alumno-alumno, muestran, al contrario, relaciones o semejanzas en muchos aspectos, lo que permite decir que la formación de los docentes que participaron en el proceso de actualización no aportó diferencias significativas en sus formas de actuación como docente integrador. Estos resultados demuestran, por un lado, la escasa influencia del seminario en cuanto al mejoramiento y transformación de la intervención pedagógica del docente integrador en la atención de niños con necesidades educativas especiales; y, por otro, la necesidad de una preparación eficaz que responda al enfoque de la Pedagogía Integradora.

Esta inadecuada preparación, aunada a su ausencia en muchos casos, reflejan las dificultades a las que se enfrentan los docentes de escuela regular para atender adecuadamente a este tipo de alumnos. Esta situación hace que en el presente trabajo apostemos a que la atención que tiene que brindar el docente de escuela regular a alumnos con discapacidad genera en ellos estrés.

### ***Antecedentes***

La revisión de la literatura, sobre el estrés generado por la atención y/o el cuidado de personas con discapacidad, por utilizar el término más genérico, permitió identificar 15 investigaciones que presentan las siguientes características:

- Cinco de estas investigaciones son de tipo instrumental (Badia & Aguado, 2000; Hinojo, Fernández & Aznar, 2004; Rose, 2000; Silva & Schalock, 2011; y Soto, 2008) y buscan validar diferentes cuestionarios (p. ej. Autism Parenting Stress Index); estas investigaciones no son de interés para la presente investigación por lo que la base de datos utilizada para el análisis posterior quedó conformada por diez investigaciones
- Dos de estas investigaciones tienen como participantes a cuidadores o personal de servicios (Kiernan, Mason, Alborz, Reeves, Rivers, Swarbrick, Mason, Hatton & Emerson, 2000; y Seguí, Ortiz & De Diego, 2008).
- Ocho de estas investigaciones tienen como participantes a padres de familia que tienen hijos con retraso mental (discapacidad intelectual o cognitiva) (Al-Qaisy, 2012; John, 2012; Mullings & Acosta, 2013; Sethi, Bhargava & Dhiman, 2007; Urrego,

Aragon, Combita y Mora, 2012), discapacidad visual (Mayo, Real, Taboada, Iglesias & Dosil, 2012), autismo (Pozo, Sarría & Méndez, 2006), o parálisis cerebral (Badia, 2001).

De estas investigaciones se pueden derivar algunas conclusiones importantes para el presente estudio, entre éstas, vale la pena mencionar las siguientes:

- El nivel de estrés de los padres de familia aumentó en la medida en que la severidad del retraso mental aumentó (Sethi, et al. 2007).
- Las madres perciben más el estrés y la carga en el cuidado de sus hijos discapacitados que los padres (Sethi, et al. 2007).
- Entre las principales fuentes de estrés se encuentran: a) la necesidad de insumos adicionales de atención, b) la disminución del tiempo de ocio, c) el descuido de los demás, d) el comportamiento disruptivo del niño con discapacidad, e) la angustia personal, f) los problemas matrimoniales, g) la existencia de otros problemas interpersonales, h) los efectos sobre los hermanos y otros miembros de la familia, i) una vida social alterada, j) la vergüenza social, y k) las consecuencias financieras (Sethi, et al. 2007).
- El 87% de las madres de niños con autismo superaban el nivel de estrés considerado clínicamente significativo (Pozo, et al. 2006)
- Se confirma que la severidad del trastorno y los problemas de conducta tienen una relación directa con el estrés de las madres de niños con autismo (Pozo, et al. 2006)
- Los resultados indican que el estrés de las madres no difiere con relación al sexo y la edad de los niños con discapacidad mental (Al-Qaisy, 2012).
- Se confirma que no hay diferencia entre el estrés de las madres con relación a su propia edad (Al-Qaisy, 2012).
- Los resultados muestran una elevada sobrecarga en los cuidadores, así como una peor salud mental y física respecto de la población general (Seguí, et al. 2008)

Cabe mencionar, como ya lo habrán apreciado los lectores, que ninguna de estas investigaciones tiene como participantes a profesores de escuela regular por lo que los autores de la presente investigación consideran que se justifica plenamente el estudio del estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con discapacidad. Sin embargo, no obstante que estas investigaciones no son referidas profesores de escuela regular, si constituyen antecedentes indirectos

al demostrar la existencia del estrés en las personas que atienden a personas con discapacidad.

## **2. Referentes teórico conceptuales**

Para conceptualizar, y enmarcar teóricamente, el estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales se toma como base la Teoría Transaccionalista del Estrés (Lazarus, 2000; y Lazarus & Folkman, 1986) que se concreta, para efectos de la presente investigación, en las tres premisas centrales:

*Primera:* Más allá de los acontecimientos vitales, que constituyen estresores mayores de carácter objetivo (p. ej. la muerte del cónyuge), el ser humano se enfrenta cotidianamente a estresores menores que se constituyen como tales gracias a la valoración subjetiva que de los mismos realiza la persona (p. ej. a un docente le puede estresar un grupo numeroso, mientras que a otros no).

*Segunda:* el proceso de constitución de estos estresores es el siguiente: a) el docente se enfrenta cotidianamente a una serie de exigencias o demandas que se originan en la institución escolar, en sus compañeros docentes, en los padres de familia o en sus propios alumnos (p. ej. la poca motivación de los alumnos), b) estas demandas o exigencias son valoradas por el docente en función de si tiene los recursos, o no, para responder de manera satisfactoria a ellas (p. ej. ¿puedo hacer que mis alumnos se motiven para aprender? y c) en caso de que el docente considere que no tiene los recursos necesarios o suficientes para enfrentar de manera satisfactoria estas demandas sobreviene el estrés, el cual se manifiesta en una serie de síntomas que indican la situación estresante en que se encuentra el docente en ese momento (p. ej. dolor de cabeza).

*Tercera:* la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular plantea a los maestros una serie de retos con relación a cómo debe atenderlos, o en otras palabras ¿cómo hacer que se involucren en el trabajo del grupo? ¿Cómo comunicarme con ellos? ¿Cuál debe de ser mi nivel de exigencia? ¿Cómo debo evaluarlos? ¿Debo acreditarlos a pesar de no cumplir los objetivos, o no?, etc. Estas y otras interrogantes más pueden generar en el docente estrés al considerar que no se tienen los recursos para enfrentar esas tareas.

El estrés generado, en este caso, se encuentra relacionado, entre otras variables, con las expectativas de autoeficacia que tienen los maestros de cómo atender de manera adecuada a este tipo de niños. La relación entre estas variables ya había sido reconocida de manera explícita por Lazarus (2000) por lo que se espera que en este trabajo la evidencia empírica confirme esa relación.

Esta segunda variable se fundamenta en la teoría social cognitiva (Bandura, 1977 y 1982) y es definida como las creencias que asumen las personas acerca de sus propias capacidades para organizar y hacer acciones planeadas para manejar situaciones futuras. Estas creencias de eficacia, de poder realizar acciones, influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar que tienen los seres humanos.

### ***Objetivos***

Establecer el nivel de estrés que genera en los docentes la atención de los alumnos con discapacidad.

Determinar si las variables: género, edad y nivel educativo donde laboran, tiene relación con el nivel de estrés que se genera por la atención de alumnos con discapacidad.

Establecer si la variable expectativa de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales se relaciona con el nivel de estrés generado por la atención de este tipo de alumnos.

### **3. Aspectos metodológicos**

El presente estudio puede ser caracterizado como correlacional al medir la relación del nivel de estrés generado en los docentes por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y las variables: a) género, edad y nivel educativo donde laboran los docentes, y b) expectativas de autoeficacia que poseen los docentes con relación a la atención de este tipo de alumnos; así mismo, puede ser considerado como transversal, ya que solo se aplicó el instrumento en una sola ocasión durante el mes de febrero del 2013, y no experimental, al no haberse

realizado ninguna manipulación de las variables ya que se midieron tal como se presentaban en ese momento.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario; al no existir un instrumento que midiera la variable tal como se pretendía se elaboró un inventario ex profeso, denominado Inventario del Estrés Generado por la Atención de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (INE-GANEE), consistente en 10 ítems donde cada uno de ellos hacía referencia a un alumnos con necesidad educativa especial (ver anexo); estos ítems complementaban la pregunta ¿Qué tan nervioso o estresado me pondría el trabajar, en el próximo ciclo escolar, con un alumno: ¿ y se respondían mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: nada, poco, algo y mucho.

Una vez aplicado este instrumento se obtuvo una confiabilidad de .87 en alfa de cronbach y de .84 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown para igual longitud. Así mismo, se aplicó el procedimiento denominado análisis de consistencia interna que ofrece evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el estadístico r de Pearson lo que permitió reconocer que todos los ítems se correlacionan de manera positiva con la media general de cada instrumento con un nivel de significación de .00 (Tabla 1).

Tabla 1

*Resultados del análisis de consistencia interna*

<b>Ítems</b>		<b>Media General</b>
Con discapacidad intelectual	Correlación de Pearson	.737**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidad visual	Correlación de Pearson	.707**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidad auditiva	Correlación de Pearson	.771**
	Sig. (bilateral)	.000
Con problemas de aprendizaje	Correlación de Pearson	.733**
	Sig. (bilateral)	.000
Autista	Correlación de Pearson	.686**
	Sig. (bilateral)	.000
Con déficit de atención con	Correlación de Pearson	.575**

hiperactividad	Sig. (bilateral)	.000
Con aptitudes sobresaliente	Correlación de Pearson	.446**
	Sig. (bilateral)	.000
Con problemas de lenguaje	Correlación de Pearson	.648**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidades asociadas	Correlación de Pearson	.738**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidad motriz	Correlación de Pearson	.727**
	Sig. (bilateral)	.000

A este inventario se le agregaron tres ítems, al inicio del mismo, donde se preguntaban las tres variables sociodemográficas de interés para el presente estudio: género, edad y nivel educativo donde laboran, y una pregunta al final donde se le preguntaba a los encuestados sobre qué tan seguros se sentían de poder atender a este tipo de niños de manera adecuada, en ese sentido la variable expectativas de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales puede ser considerada como una variable monoítem.

Se aplicó este instrumento a una muestra no probabilística de 189 alumnos de la Licenciatura en Educación plan 94 de la Universidad Pedagógica de Durango. Cabe mencionar que esta es una licenciatura de nivelación por lo que asisten a ella profesores que ya se encuentran laborando pero que por una u otra razón no han obtenido su grado de licenciatura. La aplicación se realizó en las instalaciones de la propia universidad.

La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- El 19.1% pertenecen al género masculino y el 80.9% al género femenino.
- La edad mínima es de 17 años y la máxima de 51 años, siendo el promedio 25 años
- El 30.3% laboran en el nivel educativo de preescolar, el 57.4 en el nivel de educación primaria y el 12.2% en otro nivel o modalidades del sistema educativo nacional.

El análisis de resultados fue realizado con el programa PASW en tres momentos: a) en el primer momento se obtuvieron las media de cada uno de los ítems del inventario, b) en un segundo momento se hizo el análisis de diferencia de

grupos y correlacional entre las variables sociodemográficas y cada uno de los ítems del inventario utilizando los estadísticos t de Student, Coeficiente r de Pearson y ANOVA de un solo factor para las variables género, edad y nivel educativo respectivamente; en todos estos casos la regla de decisión fue  $p > .05$ , y c) en un tercer momento se hizo el análisis correlacional entre la variable expectativas de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y cada uno de los ítems del inventario; en este caso la regla de decisión fue  $p > .05$

#### 4. Resultados alcanzados y/o esperados

Las medias de cada uno de los ítems que conforman el inventario utilizado se presentan en la tabla 2. Como se puede observar el tipo de alumnos que más estresa a los profesores encuestados es el que presenta discapacidades asociadas, discapacidad visual y discapacidad motriz, mientras que los que menos les estresa son los que presentan aptitudes sobresalientes problemas de lenguaje o problemas de aprendizaje.

Tabla 2.

*Media de cada uno de los ítems del inventario*

<b>Ítems</b>	<b>Media</b>
Con discapacidad intelectual	1.27
<b>Con discapacidad visual</b>	<b>1.57</b>
Con discapacidad auditiva	1.48
<i>Con problemas de aprendizaje</i>	<i>.93</i>
Autista	1.40
Con déficit de atención con hiperactividad	1.14
<i>Con aptitudes sobresaliente</i>	<i>.57</i>
<i>Con problemas de lenguaje</i>	<i>.89</i>
<b>Con discapacidades asociadas</b>	<b>1.67</b>
<b>Con discapacidad motriz</b>	<b>1.56</b>

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las medias más bajas.

El análisis de diferencia de grupos o correlacional realizado entre cada uno de los ítems del inventario y las variables sociodemográficas se presenta en la tabla 3. Como se puede observar ninguna de las tres variables estudiadas: género (G), edad (E) y nivel educativo donde laboran (NE) presentan relación con el nivel de estrés generado por atender este tipo de alumno con necesidades educativas especiales.

Tabla 3.

*Nivel de significación del análisis realizado entre las variables sociodemográficas y los ítems del inventario*

Ítems	G	E	NE
Con discapacidad intelectual	.438	.403	.129
Con discapacidad visual	.330	.380	.083
Con discapacidad auditiva	.680	.369	.256
Con problemas de aprendizaje	.610	.459	.235
Autista	.446	.730	.196
Con déficit de atención con hiperactividad	.179	.061	.640
Con aptitudes sobresaliente	.191	.874	.085
Con problemas de lenguaje	.807	.307	.856
Con discapacidades asociadas	.271	.203	.072
Con discapacidad motriz	.600	.697	.101

Tabla 4.

*Valor del r de Pearson y nivel de significación del análisis realizado entre las variables expectativas de autoeficacia y estrés*

Ítems	EA
Con discapacidad intelectual	-.246 .001

Con discapacidad visual	-.235
	.001
Con discapacidad auditiva	-.322
	.000
Con problemas de aprendizaje	-.271
	.000
Autista	-.387
	.000
Con déficit de atención con hiperactividad	-.176
	.016
Con aptitudes sobresaliente	-.097
	.182
Con problemas de lenguaje	-.247
	.001
Con discapacidades asociadas	-.199
	.006
Con discapacidad motriz	-.217
	.003

El análisis correlacional realizado entre el nivel de estrés generado por la atención de este tipo de alumnos y las expectativas de autoeficacia que presentan los profesores encuestados para la atención de este tipo de alumnos se presentan en la tabla 4. Como se puede observar el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (salvo el de aptitudes sobresalientes) se relaciona de manera negativa con el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos.

Estos resultados nos muestran claramente la existencia de un estrés generado por la atención que debe brindar el docente a los alumnos con necesidades educativas especiales; en ese sentido, al igual que los padres de familia y los cuidadores, los docentes de escuela regular manifiestan estrés al enfrentarse a la tarea de educar a este tipo de alumnos. Sin embargo, se puede considerar que esta presencia del estrés es algo positivo si se toma en cuenta que el ser humano necesita cierto nivel de estrés para actuar.

Si se observan estos resultados, siete tipo de alumnos generan un nivel de estrés entre uno y dos puntos que equivalen a un nivel entre poco y algo de estrés lo que se puede considerar como un nivel de estrés razonable que no inmoviliza al portador pero que si le permite actuar para enfrentar esas exigencias o demandas que vienen aparejadas a la atención de este tipo de alumnos. De los tres tipos de alumnos restantes, que generan un nivel estrés por debajo de un punto, vale la pena destacar el nivel tan bajo que presenta el alumno con aptitudes sobresalientes; si se continua con la línea argumentativa expresada en el párrafo anterior se puede deducir que el docente de escuela regular no actúa para enfrentar las demandas que le generan este tipo de alumno, tal vez, esbozando una hipótesis al respecto, el docente de escuela regular no identifica que el alumno con aptitudes sobresalientes le genere demandas específicas diferentes al resto del grupo.

Por su parte los resultados obtenidos en el análisis correlacional, entre el estrés generado por la atención de este tipo de alumnos y las variables sociodemográficas estudiadas, se suman a la ya tradicional discusión del papel que juegan las variables sociodemográficas en el estrés; en el caso particular de esta investigación el análisis reporta que no influyen: el género, la edad y el nivel educativo donde laboran, en el estrés generado en los docentes encuestados.

No obstante, se deben considerar estos resultados no concluyentes y se recomienda continuar la indagación al respecto pero evitando los estudios que buscan su correlación directa; los autores del presente trabajo consideran que es el momento de buscar las variables intervinientes que explican el por qué en algunos casos variables como el género, por poner un ejemplo, si influyen en el nivel de estrés y en otros casos no. Es el momento de construir modelos explicativos al respecto.

Por último, los resultados obtenidos en el análisis de las variables estrés laboral docente, generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, y las expectativas de autoeficacia para una atención adecuada de este tipo de alumnos, permiten afirmar que a mayor expectativas de autoeficacia menor estrés. Este resultado confirma de manera directa el Modelo Transaccional del estrés de Lazarus (2000) y puede ser explicado, como se muestra en la figura 1, de la siguiente manera:

- El estrés es generado en la relación Persona-Entorno.

- Las expectativas de autoeficacia de la persona sirven como insumo principal para que ésta realice una valoración de la demanda que el entorno le plantea.
- En caso de que la valoración sea negativa, y considere la persona que la demanda trasciende los recursos que posee para enfrentarla, sobreviene el estrés.



**Figura 1.**

### **Relación entre expectativas de autoeficacia y estrés**

En el caso del tipo de estrés abordado en la presente investigación la explicación quedaría en los siguientes términos:

- El docente posee expectativas de autoeficacia de cómo atender adecuadamente a un alumno con necesidades educativas especiales (¿qué tan seguro me siento, o qué tan capaz me considero, de poder trabajar de manera adecuada con un alumno que tenga discapacidad visual?)
- En su escuela es integrado un alumno con discapacidad visual y le es asignado al grupo del profesor lo que de inmediato le genera una serie de demandas de cómo trabajar con él (¿qué material debo de utilizar en lugar de los libros de texto? ¿cuándo escriba en el pizarrón, qué debo de hacer en su caso? ¿cómo le voy a aplicar los exámenes?, etc.)
- El docente valora las demandas que se generan en función de sus expectativas de autoeficacia para trabajar con este tipo de alumnos (creo que puedo organizarme para evaluar al alumno con discapacidad visual de otra manera que no sean exámenes, etc.). En caso de que valore de manera negativa sus posibilidades de trabajar adecuadamente con ese tipo de alumno sobreviene el estrés (¿tengo

muchos alumnos; ¡no voy a poder darle la atención personalizada que requiere; etc.).

A manera de cierre se puede comentar que los resultados de esta investigación se consideran indicativos y aspiran a abrir una línea de investigación al respecto que permita la realización de más estudios. Se recomienda indagar las demandas que son generadas por la presencia de este tipo de alumnos en la escuela regular y que en lo particular le generan estrés al docente.

## 5. Bibliografía

Al-Qaisy, L. M. (2012). Mothers' Stress in Families of Children with Mental Handicap. *Asian Social Science*, 8(2), 80-85.

Badia, M. y Aguado, A. L. (2000). *Escala de Estrés y Afrontamiento para familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral*. Trabajo no publicado. Recuperado el 15 de agosto de 2013 de <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115503/1/Una%20Escala%20de%20Escala%20de%20Estr%C3%A9s%20y%20Afrontamiento%20para%20familias%20con%20hijos%20afectados%20de%20Par%C3%A1lisis%20Cerebra1.pdf>

Badia, M. (2001). *Estrés y afrontamiento en familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral*. Recuperado el 25 de junio de 2013 de <http://inico.usal.es/documentos/estresPC.pdf>

Bandura, A. (1977). Self – efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Barraza, A. (2009). La aceptación de la diversidad de alumnos. Un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), 46-58.

Hinojo, F. J.; Fernández, F. D. y Aznar, I. (2004). Centro educativo, familia y autismo: implicaciones pedagógico-didácticas del estrés sufrido por padres de personas con autismo en Centroamérica. *Universitas Tarragonensis, Revista de Ciéncies de l'Educació*, 28(3), 31-58

John, A. (2012), Stress among Mothers of Children with Intellectual Disabilities in Urban India: Role of Gender and Maternal Coping. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25: 372–382.

Kiernan, C.; Mason, L.; Alborz, A.; Reeves, D.; Rivers, M.; Swarbrick, R.; Mason, H.; Hatton, C. y Emerson, E. (2000). Factores asociados al estrés y la satisfacción con el trabajo en personal de servicios para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(192), 5-20.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée De Brouwer: Bilbao, España.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca: Barcelona, España.

Martínez, X. G. (2004). *La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de Maestría de la Universidad Pedagógica de Durango.

Mayo, M. E.; Real, J. E.; Taboada, E. M.; Iglesias, P. M. y Dosil, A. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C.E.A.), aplicado a padres de niños con discapacidad visual. *Anales de Psicología*, 28(1), 83-88

Mullings, R. y Acosta, C. (2013). *Autoestima y estrés en madres de niños con discapacidad mental en el municipio Marianao*. Ponencia presentada en el III Jornada de Educación Médica. Habana 2013. Recuperado de <http://edumedhabana2013.sld.cu/index.php/edumedhabana/2013/paper/view/323>

Pozo, P.; Sarría, E. y Méndez, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 18(3), 342-347

Rose, J. (2000). Estrés y personal residencial que trabaja con personas que tienen una discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(192), 21-32.

Sánchez, P. (coord.)(2003). *Aprendizaje y Desarrollo*. Volumen 4 de la Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.

Seguí, J. D.; Ortiz, M. y de D, Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: Sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de Psicología*, 24(1), 100-105.

Sethi, S.; Bhargava, S. C. y Dhiman, V. (2007). Study of level of stress and burden in the caregivers of children with mental retardation. *Eastern Journal of Medicine*, 12, 21-24.

Silva, L. y Schalock, M. (2011). Autism Parenting Stress Index: Initial Psychometric Evidence. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*. 42(4), 566-574

Soto, R. (2008). Adaptación de la forma abreviada del "cuestionario de recursos y estrés (qrs-f, 1983), para padres de personas con autismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.

Urrego, Y.; Aragon, A.; Combita, J. y Mora, M. (2012). Descripción de las estrategias de afrontamiento para padres con hijos con discapacidad cognitiva. *CON-TEXTOS. Revista virtual del programa de Psicología*, 4(8), 1-13.

## **Anexo**

1.-Instrucciones: Señale con una X que tan nervioso o estresado se pondría si le tocará atender en el próximo ciclo escolar un alumno con esa discapacidad o problema:

**¿Qué tan nervioso o estresado me pondría el trabajar, en el próximo ciclo escolar, con un alumno:**

<b>Tipo de alumno con NEE</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Mucho</b>
<b>1.- Con discapacidad intelectual</b> (Deficiencia Mental)				
<b>2.-.Con discapacidad visual</b> (Ciegos o Invidentes)				
<b>3.- Con discapacidad auditiva</b> (Sordos)				

<b>4.- Con Problemas de Aprendizaje</b>				
<b>5.- Autista</b> (Deterioro significativo en la interacción social y el lenguaje verbal y no verbal, con escaso repertorio de intereses y actividades)				
<b>6.- Con Déficit de Atención con Hiperactividad</b> (Movimientos constantes distracción frecuente, actuación impulsiva, etc.)				
<b>7.- Con Aptitudes Sobresalientes</b> (Talentosos)				
<b>8.- Con Problemas de lenguaje</b> (Omisión o sustitución de unos fonemas por otros)				
<b>9.- Con Discapacidades Asociadas</b> (Dos o más discapacidades asociadas p. ej. Discapacidad Intelectual y Auditiva o Discapacidad Visual y Auditiva)				
<b>10.- Con discapacidad motriz</b> (Parálisis parcial o total del cuerpo o sin control muscular)				

2.- En una escala del uno al diez, donde **uno** es nada y **diez** es mucho señale ¿qué tan seguro se siente de poder atender y trabajar adecuadamente con un niño con necesidades educativas especiales?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

