

ISSN 1994-733X, Editorial Universidad Don Bosco, año 18, No.37, Julio-Diciembre de 2020, p.77-104 | ISSN 1994-733X, Editorial Universidad DonBosco, year 18, No.37, July-December 2020, p.77-104

“El que es perico, donde quiera es verde” Manejo de estrés de maestros en contextos desafiantes en El Salvador

 Christine Schmalenbach¹
 Stefanie Roos²

Resumen

La docencia como profesión conlleva muchos factores estresantes, especialmente cuando se ejerce en contextos adversos como los de vecindarios de alto riesgo en El Salvador. Durante un estudio etnográfico en una escuela de un barrio de alto riesgo en El Salvador, los maestros describieron las estrategias que usaban para lidiar con esa circunstancia. Sus comentarios fueron analizados por medio de codificación abierta y el desarrollo de categorías. Luego fueron examinadas a la luz del marco transaccional de Lazarus y Folkman. Entre otras estrategias, el afrontamiento por medio de construcción de significado parece relevante, como la fe en Dios. Por otro lado, una meta mínima parece ser lograr una conciencia limpia después de haber tratado todo lo que parece posible. sin embargo, cuando un docente llega a la conclusión de que ha intentado todo lo posible demasiado temprano, Esto puede frenar el desarrollo de nuevas estrategias y relaciones de apoyo mutuo. Capacitaciones e ideas para el desarrollo escolar sobre autoeficacia y apoyo social parecen prometedoras.

Palabras clave: Afrontamiento, enseñanza, El Salvador, metáforas, construcción de significado

¹ Doctorado en la Facultad de Ciencias de Rehabilitación (Educación Especial con Enfoque en el Desarrollo Social y Emocional) de la Universidad TU Dortmund, Alemania; Directora de Programas Educativos de Nehemiah International, El Salvador; christineschmalenbach@nehemiahiu.net

² Doctorado en la Facultad Ciencias de Rehabilitación (Educación Especial con Enfoque en el Desarrollo Social y Emocional) de la Universidad TU Dortmund, Alemania; Catedrática suplente en Pedagogía con Enfoque en Fomento del Aprendizaje en la Universidad Siegen, Alemania; stefanie.roos@uni-siegen.de

Abstract

Teaching as a profession entails many stressors, especially when practiced in a challenging context such as a high-risk neighborhood in El Salvador. During an ethnographic study in a school a high-risk neighborhood in El Salvador, teachers described the strategies they used to deal with these circumstances. Their comments were analyzed through open coding and the development of categories. They were then examined in the light of the transactional framework by Lazarus and Folkman. Among other strategies, meaning-focused coping appears to be relevant, as does faith in God. A minimum aim appears to be to achieve a clean conscience after having tried everything that what seems possible. However, if a teacher comes to the conclusion that he or she has tried everything possible too early, this can thwart the development of new strategies and more supportive relationships. Teacher training and school development ideas that focus on self-efficacy and social support seem promising. **Keywords:** Political Philosophy - Justice - Social crisis - Pandemic - Latin America-

Keywords: Coping, teaching, El Salvador, metaphors, meaning-making

La docencia es una profesión que conlleva altos niveles de estrés físico y mental y por ende una tasa alta de agotamiento y deserción (Albrecht, 2016; Clarà, 2017; Schaarschmidt, 2005; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Soykan, Gardner y Edwards, 2019; Zhang, Zhang y Hua, 2019). Este es el caso en muchos países diferentes (e.g., Kassymova et al., 2019; Borg y Falzon, 1989; Capel, 1992; Chan, 1998; Laugaa, Rasclé, y Bruchon-Schweitzer, 2008; Rudow, 1999). El vínculo entre el estrés y la salud de los docentes se puede examinar desde diferentes ángulos: Por un lado, se da la pregunta cómo el estrés influye sobre el bienestar de los docentes. Por el otro lado, es interesante averiguar cómo maestros y maestras “mantienen su bienestar mientras avanzan en medio de situaciones profundamente estresantes”³ cada día (Folkman, 2011, p. 6). Después de todo, la mayoría de los docentes sí tienen éxito en su trato con el estrés y persisten en su profesión (Gu y Day, 2007). Por ende, aparte del estudio de estresores específicos y las demandas del trabajo de la docencia, otro enfoque de la investigación debe ser la superación y la resiliencia como “resultado de adaptación positiva” (Clarà, 2017, p. 82), para comprender cómo “docentes gestionan y mantienen su motivación y compromiso en tiempos de cambio” (Gu y Day, 2007, p. 1302).

Los datos para este artículo fueron recopilados en el contexto de una etnografía sobre el aprendizaje cooperativo en una escuela ubicada en un barrio urbano-marginal del Área Metropolitana de San Salvador (AMSS) (Schmalenbach, 2018). La información se recabó principalmente por medio de observación participativa y entrevistas. El enfoque central del estudio estuvo en la cooperación y los

³Traducciones libre del inglés y alemán al español por Dr. Christine Schmalenbach.

aspectos de cultura y contexto que la fomentan o dificultan. En entrevistas y conversaciones, los maestros y las maestras frecuentemente describieron su situación laboral con los retos enfrentados y las oportunidades aprovechadas, su autopercepción y sus estrategias de afrontamiento y superación. A menudo, usaron imágenes e historias vívidas al hablar sobre el tema. Dada la importancia que ellos dieron al tema, se decidió analizar los datos de nuevo para contestar las siguientes preguntas de investigación:

¿Con cuáles factores de estrés se encuentran docentes de una escuela situada en un contexto de alto riesgo en El Salvador?

¿Cuáles estrategias tienen y usan para afrontar el estrés?

Se analizan los datos a la luz de la teoría sobre el afrontamiento de estrés (principalmente el marco transaccional de Lazarus y Folkman) para luego derivar conclusiones para futuros proyectos de investigación y la práctica en las escuelas y en la formación de docentes.

Paradigma de investigación

El estudio etnográfico original sobre aprendizaje cooperativo en contextos de alto riesgo (Schmalenbach, 2018) se condujo desde la perspectiva del paradigma transformativo basado en Mertens (2009, 2019) y elementos de las metodologías de investigación postcoloniales indígenas, principalmente la propuesta de Chilisa (2012). El paradigma transformativo (o la teoría transformativa) es un término amplio para enfoques investigativos que parten de la noción de que “el conocimiento no es neutral, sino es influenciado por intereses humanos y que todo conocimiento refleja el poder y las relaciones sociales en la sociedad” (Mertens, 1999, p. 4). La investigación se debería utilizar para mejorar la sociedad, debería tomar la perspectiva de derechos humanos y resiliencia y procurar incluir aquellas voces que anteriormente han sido marginadas en la investigación (Mertens, 2009, 2017). Este paradigma abarca, entre otros, los enfoques investigativos emancipador, antidiscriminatorio, participativo y el de Freire (Mertens, 1999).

El paradigma de las metodologías de investigación postcoloniales indígenas parte de las mismas premisas que el paradigma transformativo. Adicionalmente, apunta a incluir conocimiento y formas indígenas de producción de conocimiento en la investigación (Chilisa, 2012). El enfoque según Chilisa no solo aplica a poblaciones que se autodenominan “indígenas” sino que puede referirse a cualquier población en el ámbito postcolonial e implica el objetivo de descolonizar la investigación (Schmalenbach, 2018, pp.50-51). Según este paradigma, la investigación siempre ocurre dentro de círculos de relaciones que se tienen que tomar en cuenta con respeto, responsabilidad y reciprocidad (Chilisa, 2012; Wilson, 2008). La investigación postcolonial indígena se desarrolla desde “una ontología, epistemología y axiología relacional” (Chilisa, 2012, p. 39).

Al considerar a cuáles voces incluir en el estudio, se presenta la pregunta acerca

de cuáles son las “voces [que] han estado ausentes, mal representadas o marginadas” (Mertens, 1999, p.5). Sin duda alguna, esto aplica a los estudiantes y padres de familia en contextos urbano-marginados con la discriminación y las desventajas que ellos tienen que enfrentar diariamente. Sería fácil considerar a los maestros simplemente como representantes de la sociedad dominante quienes en su rol participan en la “colonización burguesa de los ambientes vitales de niños y jóvenes que crecen en los márgenes de la sociedad” (Baur, Mack, y Schroeder, 2006, p.9). No obstante, los datos de este estudio realmente revelan malentendidos entre los docentes y los habitantes de la comunidad aledaña. Los docentes se lamentaron por las diferencias percibidas entre la cultura local y lo que se suponía que los estudiantes debían aprender en la escuela. Sin embargo, los comentarios de los docentes también muestran un sentido muy fuerte de responsabilidad y preocupación por el bienestar de sus estudiantes y un esfuerzo diario y muchas veces solitario por hacer un buen trabajo bajo circunstancias adversas (Schmalenbach y Kiegelmann, 2018). Sus voces, con la descripción de su autopercepción, su trabajo y sus estrategias, merecen ser escuchadas.

Estrés en la docencia

La docencia como profesión acarrea estresores y requerimientos laborales específicos. Van Dick (2006) provee un resumen de los factores de estrés listados por docentes con mayor frecuencia, tales como: cambiar entre clases varias veces al día, tener que tratar flexiblemente con la diversidad de los estudiantes y adaptar su enseñanza a las necesidades del estudiante individual; el mal comportamiento de estudiantes o problemas de disciplina; presión de tiempo por el ritmo del horario que favorece clases de una hora y por las conversaciones con estudiantes y colegas en tiempos de receso; la expectativa de qué docentes deberían proveer soluciones a problemas sociales, tales como la adicción y la violencia, a parte de transferir conocimientos y trabajar bajo condiciones que continuamente empeoran; fuentes de retroalimentación sobre el éxito del trabajo inestables y poco confiables (el comportamiento y las notas de estudiantes, comentarios de padres); un estatus bajo en la sociedad que influye la interacción con los estudiantes y los padres; conflictos con colegas y la dirección de la escuela; dificultades al separar el trabajo y el tiempo libre.

Estudios científicos además han identificado los siguientes factores que pueden causar estrés en el personal de una escuela: Una carga laboral excesiva, presión por esfuerzos de reformas educativas, apoyo administrativo inadecuado, condiciones laborales deficientes, falta de participación en la toma de decisiones en la escuela, conflictos de valores, la carga del papeleo, y recursos y soporte limitado (por ejemplo, Betoret, 2009; Fernet, Guay, Senécal, y Austin, 2012; Friedman, 1995; Klassen y Chiu, 2011; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Estos factores muestran paralelismos con las seis áreas claves que Maslach y Leiter (1997, 1999) identificaron en su análisis de literatura científica sobre el agotamiento: carga laboral, control, recompensa, comunidad, justicia y valores (Maslach y Leiter, 2017, p. 44).

Sin embargo, los factores de estrés listados no llevan a los mismos niveles de estrés y problemas de salud en todos los docentes. Obviamente hay otros mecanismos involucrados, por ejemplo, las estrategias de afrontamiento (Folkman, 2011).

El marco transaccional de Lazarus y Folkman

El marco transaccional presentado por Lazarus es considerado el modelo general de estrés más prominente que “parece haber tenido la mayor influencia en la investigación sobre estrés psicológico y afrontamiento en las últimas tres décadas (Folkman, 2011, p. 454). El marco describe una relación dinámica entre la persona y eventos difíciles externos o las exigencias internas tales como metas, valores o deberes. Cuando una persona está confrontada con una situación potencialmente estresante, valora tanto la situación, su importancia y su amenaza para el bienestar de la persona (valoración primaria) y las opciones disponibles para manejar la situación (valoración secundaria) (Lazarus y Folkman, 1987). El estrés resulta en la interacción de ambas formas de valoración (Dewe y Cooper, 2007). Las acciones o los pensamientos a los que una persona recurre para poder lidiar con la situación se denominan “afrontamiento” (en inglés, “coping”). El afrontamiento es “cada esfuerzo de mitigar, cambiar o terminar la situación estresante, sin importar si este esfuerzo es exitoso o no” (Zapf y Semmer, 2004, p. 1061). No necesariamente implica superar la dificultad, sino también puede significar prevenir una situación estresante o ser capaz de tolerarla (Kaluza, 2002).

Lazarus y Folkman (1984) distinguen dos diferentes formas de afrontamiento: Afrontamiento dirigido a la emoción, que apunta a regular la reacción emocional del individuo, y el afrontamiento dirigido al problema que apunta a tratar con el problema. El afrontamiento dirigido a la emoción incluye estrategias como el distanciamiento emocional, la reevaluación positiva, el autocontrol, la aceptación de la responsabilidad, y el escape-avoidance. Afrontamiento dirigido al problema puede ser confrontativo (interpersonal) o cognitivo (intrapersonal). Incluye pasos para una solución planificada del problema tales como analizar el problema, generar y sopesar diferentes soluciones, un análisis de costo-beneficio y la decisión por una solución. La estrategia de búsqueda de apoyo social puede ser tanto dirigida al problema como dirigida a la emoción.Cuál de las estrategias es apropiada depende mucho de la situación estresante y su valoración. Por ejemplo, cuando una situación parece modificable, las personas usarán con más probabilidad el afrontamiento dirigido al problema y la reevaluación positiva (Folkman, Lazarus, Pimley, y Novacek, 1987; Lazarus y Folkman, 1984). En dos estudios realizados por Folkman y Lazarus (1980, 1985), entre 96% y 98% de las experiencias estresantes incluían tanto el afrontamiento dirigido a las emociones como el afrontamiento dirigido al problema (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, y Gruen, 1986). Tradicionalmente, la investigación sobre el estrés se ha enfocado en el manejo del sufrimiento, pero más que solo mitigar estados emocionales negativos, el afrontamiento exitoso también puede propiciar estados emocionales positivos (Folkman, 1997).

Folkman (2011) resume la investigación más reciente de diferentes investigadores sobre formas adicionales de afrontamiento: El afrontamiento dirigido al futuro como la revisión de metas cuando las originales ya no son alcanzables o deseables, y el afrontamiento proactivo que apunta a prevenir estrés futuro; el afrontamiento religioso y espiritual; el afrontamiento interpersonal; y el afrontamiento orientado hacia a la construcción de significado que “típicamente recurre a valores, objetivos y convicciones” (p. 457) y es especialmente relevante cuando situaciones estresantes se dan a largo plazo y no se pueden mejorar ni por afrontamiento enfocado en el problema ni por afrontamiento enfocado en las emociones.

Aspectos de cultura y contexto han sido tomados en cuenta en la investigación. Por ejemplo, Ringeisen (2013) resume varios estudios y discusiones de otros autores que muestran que la estrategia de búsqueda de apoyo social se tiene que mirar más diferenciadamente cuando se comparan personas de diferentes trasfondos culturales (por ejemplo, Taylor et al., 2004): Desde un punto de vista individualista podría simplemente implicar movilizar ayuda de otros activamente en una situación de necesidad aguda mientras que en un contexto colectivista tiene una connotación más pasiva porque implica la armonía por medio del consenso, la adaptación a normas sociales y la definición del propio ser por medio de relaciones. Además, en entornos colectivistas, esta estrategia implica un apoyo recíproco y es más consistente.

Sivam y Chang (2016) describen los conceptos de varios autores y los resultados de diferentes estudios sobre afrontamiento y resiliencia en Asia y llegan a la conclusión que la autorregulación emocional puede tener un rol importante en afrontamiento adaptativo que puede ser interpretado a la luz del modelo primario-secundario de Rothbaum, Weisz, y Snyder (1982). Este modelo define el control secundario como “la convicción que los individuos pueden mejorar su bienestar adaptándose a las realidades existentes al cambiar su cognición, afecto y/o comportamiento” (Sivam y Chang, 2016, p. 70), lo cual es útil sobre todo cuando el control primario -influir en estas realidades- no es una opción. Además, un “sentido de autoeficacia en términos de buscar integración con el medio ambiente en lugar de conquistarlo” (Sivam y Chang, 2016, p. 69) y una perspectiva de retos como una oportunidad de crecimiento pueden aportar a un afrontamiento exitoso en este contexto cultural. La teoría de Hobfoll (2011) de conservación de recursos (COR - Conservation of Resources) propone que

lo que es valorado centralmente es universal e incluye la salud, el bienestar, la paz, la familia, la autopreservación y un concepto de sí mismo positivo, aún que los elementos principales del concepto de sí mismo positivo difieren dependiendo de la cultura. (p. 128)

Método

El estudio original constituyó una etnografía enfocada en el uso actual y potencial de la cooperación entre estudiantes de escuelas urbano-marginales

con un enfoque especial en cultura y contexto. Uno de los atributos principales de la investigación etnográfica es su flexibilidad en el uso de diferentes datos y métodos de investigación y su adaptación a las circunstancias dadas en un ambiente real (LeCompte y Schensul, 2010, p. 21). Sus métodos principales de recopilación de datos son la observación participativa, las entrevistas, la investigación de archivos y variaciones de estos (Angrosino, 2007, p. 37). Para el desarrollo del estudio presentado en este artículo, la primera autora pasó un año en una escuela de educación básica en una vecindad urbano-marginada en el área metropolitana de San Salvador. La observación participativa se condujo principalmente en los salones de segundo a quinto grado, pero también se extendió a actividades de toda la escuela. El estudio etnográfico también incluía entrevistas con estudiantes y padres de familia. Sin embargo, dado el enfoque de este artículo en la perspectiva de los docentes en este contexto, se utilizarán principalmente las entrevistas y conversaciones sostenidas con ellos. Donde se incluyen otras entrevistas u observaciones para proveer contexto, se menciona explícitamente.

Los docentes fueron entrevistados formalmente dos veces durante el estudio, una vez en el tercer y segundo mes del estudio, una vez en el último mes. La primera entrevista en algunos casos fue dividida en varias sesiones cortas para adaptarse al horario de los docentes. Incluía preguntas sobre experiencias positivas, difíciles y desafiantes en su carrera; su visión de una escuela ideal, sus postulados sobre qué deberían de aprender estudiantes en la escuela; sus observaciones en cuanto a la interacción entre estudiantes e instancias de ayuda mutua; la interacción entre estudiantes y docentes, fortalezas observadas de estudiantes, autoestima de estudiantes; sus experiencias con tareas, asistencia, deserción escolar y cooperación entre maestros y con padres de familia; sus estrategias metodológicas en general y para el fomento de aprendizaje de valores, el protagonismo de estudiantes y ayuda mutua entre estudiantes; sus experiencias de trabajo en equipo y trabajo en parejas; sus deseos para el futuro. En la segunda entrevista se les preguntó por experiencias específicas y cambios en su percepción durante el año escolar. Adicionalmente, se entrevistó a una docente que había trabajado en esta escuela antes ya que ella había usado el trabajo en equipos como uno de sus métodos principales.

Las entrevistas se realizaron con el consentimiento informado de la dirección y de los docentes individuales. Fueron grabadas en audio y se hizo una transcripción según las reglas de transcripción de Kuckartz, Dresing, Rädiker y Stefer (2008) en la versión revisada de Dresing, Pehl, y Schmieder (2015). Estas reglas implican una transcripción literal, no fonética, con un enfoque en el contenido en lugar de la forma de hablar (Dresing et al., 2015, p. 27). Las entrevistas luego fueron codificadas en un proceso de codificación abierta en el cual se analizaron línea por línea y a cada afirmación se le asignó un código que resumía su contenido. Cuando los docentes usaban metáforas u otras expresiones reveladoras, se les asignó un código in vivo (que contiene literalmente la expresión usada) para reflejar la voz del docente en los códigos. Los códigos luego fueron designados a categorías más generales. El proceso de codificación abierta, en comparación con el uso de categorías preconcebidas, ofrece al investigador la ventaja de

encontrar temas inesperados en la entrevista.

La primera autora notó que en muchas de sus declaraciones los docentes explicaban cómo se veían a sí mismos y su trabajo y cuáles estrategias de afrontamiento usaban para tratar con situaciones y factores de contexto estresantes. Ambas autoras, pero sobre todo la segunda, habían trabajado el tema de salud del docente y estrategias de afrontamiento anteriormente, sobre todo en el contexto de cursos universitarios ofrecidos para la formación de maestros. Esto llevó a la aplicación de teorías existentes a los datos recopilados. Este artículo presenta el resultado de este análisis. Los datos recopilados para la etnografía más amplia proveen información adicional sobre el contexto que se ha usado para fundamentar bien la interpretación de las afirmaciones de los docentes. Información adicional sobre el proceso entero de investigación y sobre el contexto del estudio se encuentra en la tesis de doctorado de la primera autora (Schmalenbach, 2018).

El contexto del estudio

En El Salvador, la educación parvularia abarca tres años y la educación básica abarca nueve años. Ambas son obligatorias y gratuitas (Ley General de Educación, 1996). Existen escuelas privadas y públicas. La escuela en la que se realizó este estudio es un pequeño centro escolar público a la orilla de una comunidad, una vecindad urbano-marginal. Durante el tiempo de recopilación de datos, la escuela tenía un poco más de 100 estudiantes y nueve docentes que daban clases a niños y jóvenes con edades entre 2 y 16 años. Algunos grados estaban fusionados (por ejemplo, cuarto y quinto) para compensar por una disminución en estudiantes durante los años anteriores.

La vida en esta comunidad es complicada para sus pobladores, dados los altos niveles de pobreza y violencia que les circundan. La presencia de una pandilla en la vecindad pone a los habitantes en peligro por miembros de otras pandillas cuando salen de su vecindad. Al mismo tiempo, experimentan discriminación por personas externas por la criminalización de toda la comunidad, lo cual puede prevenir que logren obtener trabajo. Muchos de los niños y jóvenes tienen padres y/o madres en prisión. Por la lucha de los padres de familia por proveer a sus familias, los niños muchas veces están solos en casa y tienen que tomar responsabilidad por el hogar, por hermanos menores e incluso por ingresos para la familia a una edad muy temprana (para una descripción más detallada de la vida en la comunidad, ver Schmalenbach, 2018).

Los docentes de la escuela no vivían en la comunidad sino que llegaban a trabajar ahí. La escuela tenía solo un turno matutino. Muchos de los maestros en la tarde tenían un segundo trabajo.

Los retos laborales de los docentes

Los docentes describían diferentes clases de retos que tenían que enfrentar al trabajar en esta escuela: Una de sus preocupaciones principales era la falta de

recursos para la enseñanza y el aprendizaje: Hacían falta materiales didácticos y solo contaban con un espacio muy reducido para la recreación de los estudiantes. Los docentes percibían que los materiales disponibles muchas veces no estaban adaptados a la realidad de sus estudiantes. El tiempo también era un recurso muy limitado. Las jornadas cortas (de 7.30 a.m. a 11.45 a.m.) proveían poco tiempo para trabajar con los estudiantes y lograr resultados. Como muchos de los docentes además tenían un segundo trabajo en la tarde, ya sea en otra escuela, una cooperativa, u otro empleo, eso reducía bastante el tiempo para la preparación de clases. Los docentes tenían dificultades para tratar con la heterogeneidad en el aula, especialmente en los grados fusionados. Otros retos mencionados especialmente por los estudiantes -pero que también afectaban el trabajo de los docentes- eran el calor y el ruido. Las paredes delgadas permitían que se oyera el ruido de los otros grados y el calor dificultaba el trabajo concentrado en ciertas temporadas del año. Varios de los estudiantes expresaron el deseo de tener un ventilador en el aula.

Una dificultad que los docentes percibían muy seguido era la diferencia entre la cultura local y el sistema de valores local por un lado, y aquellos representados por la sociedad en general por otro lado. La cultura y los valores de la sociedad en general eran los que los docentes tenían que enseñar en la escuela. Que los estudiantes trajeran un conjunto diferente de actitudes y comportamientos a la escuela hacía la enseñanza más desafiante (Schmalenbach, 2018). Estos contrastes se mostraban en diferentes áreas que los docentes describían:

Los maestros percibían una falta de interés en la escuela y el aprendizaje por parte de los estudiantes y sus padres. En contraste, entrevistas con los padres revelaron las altas expectativas que los padres tenían de la escuela en cuanto al futuro de sus hijos. Sin embargo, los docentes interpretaban una falta de asistencia a reuniones y de inversión en las tareas como una expresión de indiferencia por parte de los padres. Los docentes lamentaban que los estudiantes no trataran los materiales didácticos con más cuidado. Por el otro lado, ellos también notaban que los materiales y las propuestas del MINED muchas veces no tomaban en cuenta la realidad de los estudiantes en este contexto. Los docentes veían la educación como una oportunidad de acceso a una vida mejor y sufrían cuando pensaban que los estudiantes no estaban aprovechando esta oportunidad. Muchas veces contaban a los estudiantes la historia de su propio éxito profesional como ejemplo de que el trabajo arduo puede llevar a resultados positivos. No obstante, en otras ocasiones ellos admitían cuán precarias eran estas oportunidades para muchos estudiantes de esta comunidad pues, aunque los estudiantes terminaran educación básica, muchas veces era difícil que siguieran estudiando fuera de la vecindad por los peligros que tenían que enfrentar. Aún adultos con educación podían tener dificultades al buscar trabajo cuando empleadores potenciales se daban cuenta de dónde vivían.

Los docentes también percibían otras diferencias entre la comunidad y la sociedad en general. Describían una cultura que, en las palabras de una madre de la comunidad, seguía “la ley del más fuerte”, lo cual llevaba a que una interacción agresiva y excluyente fuera común entre los estudiantes.

También existían diferentes convicciones sobre quién debía recibir respeto (para una descripción más detallada vea Schmalenbach, 2018). Además, los docentes culpaban a los medios de propagar el consumismo y contravalores, lo cual hacía que el aprendizaje en la escuela fuera más difícil.

Los docentes también batallaban con el hecho que percibían en sus estudiantes necesidades profundas más allá del aprendizaje académico que solo se podían paliar de forma parcial en la escuela. Muchos estudiantes tenían sus necesidades básicas desatendidas. A menudo no obtenían suficiente alimentación o sueño. No había mucho espacio para recreación dentro de la comunidad y el miedo por la seguridad de los niños reducía sus oportunidades de movilidad y aprendizaje aún más. Varios de los padres parecían desatender a sus hijos y ser indiferentes hacia ellos. En la escuela, muchos niños aprendían contenidos académicos muy lentamente. Se daban dificultades con la tarea, ausentismo y abandono escolar. Muchos estudiantes mostraban un comportamiento agresivo y tenían una autoestima baja o derivaban su autoestima de la agresión. Los docentes también describían experiencias traumáticas que influían la capacidad de sus estudiantes para concentrarse, por ejemplo, la pérdida de un miembro de la familia por una enfermedad o por violencia de pandillas o la experiencia de una redada de la policía en la noche. Dadas las circunstancias, la atracción por un estilo de vida criminal era percibida como muy fuerte. Los docentes temían que sus estudiantes podrían “perderse”.

Generalmente, vivir en un contexto de violencia era percibido como un reto tanto para docentes como para estudiantes. La tasa de homicidios en El Salvador está sobre 10 por 100,000 habitantes, el punto a partir del cual la OMS define una situación como pandémica (Warnecke, 2013). La municipalidad en la que estaba la escuela era una de las más afectadas. El tema de la violencia y la seguridad surgía una y otra vez en las conversaciones y entrevistas. Un docente explicó que al dejar la casa en la mañana uno nunca sabía qué pasaría durante el día y si uno regresaría en la tarde. Otra docente relató cómo había rechazado otra plaza porque el área en el que estaba la escuela era muy conocida como peligrosa. Una colega que sí había aceptado la plaza había sido asaltada al llegar al lugar. También el contexto de su escuela actual tenía una mala fama -cuando sus familiares y amigos habían escuchado sobre su nuevo trabajo le habían advertido no aceptarlo por razones de seguridad-, sin embargo ella no se había arrepentido de haberlo hecho.

Aunque la situación parecía ser más grave en otras escuelas que en esta, algunos docentes sí mencionaron amenazas por estudiantes. Hablaron también de incidentes en otras escuelas de la misma municipalidad y en conversaciones que la investigadora tuvo con docentes y directivas de otras escuelas, varias veces mencionaron el tema de amenazas y coerciones para retractarse de acciones disciplinarias. Los estudiantes expresaban su preocupación que un conflicto entre niños que podía parecer pequeño pudiera llevar a un conflicto violento entre los padres si ellos eran incluidos en el proceso. Esta presencia ubicua de la violencia y la desconfianza demandaba mucho cuidado al comunicarse. Los docentes no mencionaban su lugar exacto de trabajo a personas ajenas para

no verse afectados por el conflicto entre las pandillas presentes en diferentes vecindades. Decidieron no hacer ciertas preguntas y en general no involucrarse con nada que tuviera algo que ver con actividades ilegales, lo cual de acuerdo con la legislación actual involucra todo lo asociado con pandillas (Cruz, 2011; Pedraza Fariña et al., 2010; Wolf, 2011).

Esta lista de amenazas y dificultades pudiera dar la impresión de que los docentes son víctimas de su contexto. Algunas de las descripciones de su trabajo podrían reforzar esta impresión. El ser docente muchas veces fue descrito como una lucha, incluso una lucha existencial y solitaria. Por ejemplo, una maestra describió el trabajo en la escuela como “una isla y a nuestro alrededor un montón de tiburones tratando de ver cómo le caen encima a uno”. Otros docentes describían su trabajo diciendo “estamos luchando contra corriente” y “nosotros contra el mundo”.

Sin embargo, aún con estas imágenes que reflejan cuán grande son los retos que los maestros perciben en su vida laboral, ellos en su mayoría no se representan como víctimas indefensas sino como agentes activos que luchan por superar las dificultades con las que son confrontados. Este esfuerzo a veces parece demandar lo imposible de ellos, como decía un maestro, “hay que como hacer milagros”. No obstante, el hecho de que ellos seguían en la lucha implicaba que ya habían logrado “hacer milagros”. Aunque afirmaban que sus avances eran pequeños, a largo plazo podían llevar fruto si sus esfuerzos eran constantes: Los docentes usaban las imágenes de la “gotita de agua en la piedra” y el “grano de arena”.

Muchas de las afirmaciones de los docentes y de las imágenes que usaban oscilaban entre resignación ante las dificultades por un lado, y la esperanza y la perseverancia por el otro. Describían por una parte su lucha -muchas veces percibida como solitaria- y por otro lado tomaban una postura de enfrentamiento de los retos como una oportunidad para alcanzar algo relevante.

Un aspecto que era importante en la autopercepción de los docentes era un sentido de responsabilidad tanto por fomentar el aprendizaje académico como por cuidar de las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Eso implicaba el deseo de ayudar a los estudiantes a cambiar su actitud (y a veces comportamiento) y de encontrar una nueva perspectiva para su vida. Al mismo tiempo, implicaba estar pendientes de los estudiantes y apoyarlos emocionalmente. Una maestra expresaba que debían “servirles de bastoncito” a sus estudiantes.

Los docentes listaron diferentes roles que tenían que llenar en la escuela. A parte del de facilitador y orientador, ellos se veían impelidos a tomar el rol de padre sustituto, trabajador social, psicólogo, médico, amigo, payaso, adivino y sabio, para lograr saber qué estaba pasando con los estudiantes y que clase de apoyo necesitaban. Ya que la docencia requiere tantas capacidades y tanto compromiso personal, los docentes seguido enfatizaban la diferencia entre ver la docencia como un trabajo y verla como una vocación. Aunque una maestra

concedió que probablemente no seguirían su vocación sin recibir un sueldo, parecía importante enfatizar que un buen docente no es motivado en primer lugar por el salario. La docencia no era vista solo como una manera de cambiar las vidas de estudiantes individuales, sino que para algunos también era una manera de cambiar la sociedad por medio del cambio de los individuos. Esto daba a su trabajo un significado trascendente.

Estrategias de afrontamiento

Estas autopercepciones en parte ya dan una idea de estrategias de afrontamiento usadas por los maestros para hacer frente a las dificultades en su vida laboral. Durante el proceso de codificación, las diferentes estrategias se agruparon según tres diferentes categorías: “gestionar recursos”, “interactuar y formar relaciones” y “manejar emociones y motivación”. Bajo cada categoría había diferentes opciones entre las que los docentes escogían para tratar con las dificultades que encontraban.

Cuando se trataba de gestionar recursos, los docentes podían o aceptar los límites y arreglarselas con lo que había o podían mobilizar recursos adicionales. Algunos docentes se esforzaban por adquirir recursos adicionales de otras instituciones, por ejemplo, escribiendo cartas a empresas o a la municipalidad pidiendo suministros como papel y marcadores o un refrigerio para la celebración del día del niño. La escuela recibía apoyo de varias ONGs e iglesias y de parte de una escuela privada cercana que proveían utensilios escolares, espacio para educación física, programas de entretenimiento para días especiales, entre otros recursos. Aquellos docentes que tenían otros trabajos en la tarde muchas veces pedían permiso para llevar insumos sobrantes tales como lapiceros o globos de una fiesta, y los traían a la escuela. Otros docentes traían sus recursos propios, compraban juegos o materiales para sus estudiantes. Una docente trajo un ventilador para que sus estudiantes pudieran trabajar mejor en el calor. Otro docente traía frecuentemente su laptop para enseñarles a los estudiantes pequeñas películas sobre los temas que estaban estudiando. Mencionó que había sido advertido que su laptop podría ser robada pero esto no había sucedido: él se imaginaba que era porque los miembros de la comunidad sabían que el estaba invirtiendo sus propios recursos en la educación de sus hijos. Una maestra explicó que muchas veces ella preparaba sus lecciones a las tres de la mañana. A esa hora sus propios hijos ya no necesitaban la computadora familiar para sus tareas, así que ella podía concentrarse en investigar temas y preparar materiales para sus clases.

En otros casos, los docentes simplemente se las arreglaban con los recursos que encontraban en la escuela. Esto podía implicar que las clases consistían en dejar a los estudiantes copiar contenidos de un libro -muchas veces compartido entre varios estudiantes- y que aceptaban que simplemente no había juegos en los tiempos de receso. Algunos docentes usaban la pizarra para hacer dibujos y diagramas para explicar los contenidos. Un docente llamó eso “hacer pajaritos en el aire” ya que de esa forma incitaba la imaginación de los estudiantes en lugar de ofrecerles la oportunidad de un aprendizaje más activo al manipular

algo concreto.

Algunos docentes eran especialmente creativos en el uso de los recursos accesibles. En una clase observada, una maestra llevó a sus estudiantes a una franja de tierra en la orilla del terreno de la escuela que en algunas partes tenía la función de un huerto escolar. Los niños usaron la tierra, unos palos, piedras y grama para construir maquetas de montañas con barreras naturales y artificiales para prevenir derrumbes. Muchos de los estudiantes estaban tan emocionados con este trabajo que no lo querían interrumpir al sonar el timbre para el receso.

La segunda categoría de estrategias tiene que ver con las interacciones y relaciones de los docentes en su vida profesional diaria - con estudiantes, padres de familia y colegas.

Las relaciones con los estudiantes estaban marcadas por dos objetivos diferentes que algunas veces estaban en competencia: El de comprenderlos a ellos y a su situación y el de cambiarlos. Todos los docentes expresaron ambos objetivos en un momento u otro, algunos enfatizaron más el uno, otros más el otro.

Formar una buena relación con los estudiantes y darles apoyo emocional y práctico cuando fuera posible era un aspecto importante de la interacción. Esta relación no era solo una respuesta necesaria ante las circunstancias difíciles en las que vivían los niños y las necesidades que veían los docentes, también era vista como la base para un proceso de aprendizaje exitoso. Adicionalmente, como lo explicó una docente que había trabajado en esta escuela por muchos años, una relación respetuosa y afectuosa era la única manera de comunicar con los estudiantes y sus padres y trabajar en la vecindad a largo plazo.

Esto a veces llevó a los docentes a un conflicto interior sobre cómo definir su relación con los estudiantes. Algunos docentes enfatizaban que no eran los padres de los estudiantes y así reducían su sentido de responsabilidad hacia ellos. A otros no les importaba ser tratados como padres sustitutos, sino que incluso aprovechaban este sentido de cercanía para el aprendizaje de sus estudiantes. Un docente explicó:

“En varias ocasiones los niños en vez de decirme ‘profesor’ me dicen ‘papi’, ‘tío’, de esa forma. Entonces es porque ellos se identifican conmigo, ¿verdad? Sienten que soy una/un miembro más de su familia. Y es lo que yo trato de lograr, aprovechar eso. Para/en la educación de ellos, ¿verdad?”.

Sin embargo, tener una relación cercana con los estudiantes hacía que la situación fuera más difícil cuando docentes individuales tenían que irse. Un docente fue transferido a otra escuela durante el año escolar porque dos grados fueron fusionados. La situación era visiblemente estresante para los estudiantes quienes perdían una persona de referencia.

Algunos docentes percibían un conflicto entre ser estrictos e implementar normas por un lado y ser flexibles en cuanto a evaluaciones y notas por el otro lado. Estaban concientes que el éxito académico de los estudiantes podía ser obstaculizado por experiencias fuera de la escuela. Cuando en la noche habían tenido una redada policial en la comunidad, al siguiente día los docentes organizaban una mañana de juegos y música en lugar de aprendizaje académico para distraer a los estudiantes de sus preocupaciones. Se hacían excepciones de las normas con estudiantes individuales, buscando soluciones que se adaptaban a su situación. Por ejemplo, algunos estudiantes que aún no sabían escribir bien en segundo y tercer grado podrían dibujar algunas de las respuestas en un examen. Sin embargo, los maestros estaban en conflicto en cuanto a la cuestión de justicia en la evaluación, las notas y la implementación de normas de comportamiento, y algunos de los estudiantes expresaban que sentían que algunos maestros eran injustos en su trato con los estudiantes (especialmente cuando se trataba de castigos por mal comportamiento).

Varios docentes enfatizaban lo importante que era mostrar aprecio por estudiantes individuales, hacerles saber lo importante que eran para el grupo y evitar etiquetarlos. Los docentes trataban de influenciar a los estudiantes positivamente, dando un ejemplo por medio de su propio comportamiento; facilitándoles nuevas experiencias que eran diferentes a las que tenían en sus hogares; descubriendo las fortalezas de los estudiantes y dándoles espacios para usarlas en la escuela; contándoles historias con las que se podían relacionar y usando ejemplos de la vida diaria para mostrar la relevancia de ciertos valores y comportamientos. Por ejemplo, una docente les contó la historia de un padre que pidió a sus hijos quebrar palos individuales y luego quebrar un manojo de palos - lo cual no era posible - para enseñarles el valor del cooperativismo y la unidad (Schmalenbach, 2013). Hablar con los estudiantes individualmente fue una estrategia mencionada frecuentemente - escucharlos cuando hablaban de sus problemas, hablar con ellos sobre sus conductas, tratar de convencerlos de cambios.

Cuando los docentes hablaban de enseñar valores, muchas veces usaban metáforas del área artesanal, tales como “martillar” y “machacar” pero también “moldear” y “apretar el tornillito suavcito”. Los comentarios en los que usaban estas metáforas reflejaban diferentes niveles de percepción de autoeficacia y sofisticación en el proceso. Sin embargo, también ponen al docente en el centro de la acción mientras los estudiantes son los objetos en los que se está trabajando. Dos comentarios que reflejaban una falta de autoeficacia incluían metáforas del área de la tecnología: Una docente explicó que ellos como docentes eran como grabadoras - repitiendo y repitiendo sus contenidos sin efecto alguno. Otra docente dijo que ella a veces pensaba que los niños habían nacido con un chip programado con los valores equivocados (Schmalenbach, 2018).

Más que cualquiera otra área el de educación en valores mostraba cómo el trabajo de los docentes se realizaba en una línea fina entre esperanza y dedicación por un lado y resignación por el otro.

Los docentes trataban de dar a sus estudiantes una perspectiva para el futuro y de motivarlos a invertir en él. Les hablaban de diferentes profesiones, mencionaban ejemplos de personas que habían trabajado duro y habían alcanzado un buen trabajo, hablaban de sus propias experiencias. En aquellos casos en los que los docentes percibían una falta de dedicación de parte de los estudiantes, algunos de ellos desahogaron su frustración amenazándolos con el futuro y expresando su vergüenza por su fracaso potencial. Una docente les dijo:

“Si ustedes tienen una profesión y me ven en la calle y me saludan y me dicen lo que están haciendo, me voy a alegrar. Pero si me quieren decir: ‘Seño, estoy mendigando’ o si están en ese bus para robar, entonces por favor no me hablen porque me voy a sentir avergonzada. Quiero que todos ustedes lleguen a ser profesionales.”

Esto coincide con la esperanza y el temor que algunos de los padres expresaron por sus hijos. Como una madre afirmó, su deseo para su hijo era: “Que estudie para que sea alguien, porque yo no fui nada, no estudié.” De esta forma, los estudiantes recibían bastante presión por las expectativas que se ponían en su éxito escolar. Sin embargo, los comentarios de los docentes y los padres de familia muestran que ellos mismos sentían la presión. Si sus esfuerzos fallaban, los docentes veían consecuencias graves no solo para sus estudiantes sino en parte también para la sociedad. Hablaban de que sus estudiantes podían “perderse”, ser “absorbidos” por su entorno, volverse “parásitos de la sociedad”. Una maestra decía que ella a veces miraba a algunos de sus estudiantes y su comportamiento y pensaba que ellos eran “futuros mareros en potencia”.

La relación con los padres de familia y otros miembros de la vecindad estaba marcada por una mezcla de solidaridad y distanciamiento. Cuando ellos sentían que miembros de la comunidad eran discriminados por miembros de la sociedad dominante, ellos los defendían. Sin embargo, muchos de los docentes también enfatizaban que ellos no eran parte de la comunidad y se quejaban cuando eran tratados como si lo fueran, por ejemplo, cuando sentían que no se les trataba con suficiente respeto.

Similarmente, en el trato con sus colegas, los docentes a veces eran solidarios, a veces se distanciaban de ellos. Los docentes estaban aliviados que sus colegas tuvieran experiencias desafiantes semejantes a las suyas y compartían conocimiento y estrategias. Sin embargo, cuando ellos observaban una falta de éxito académico en la escuela, también la explicaban con las fallas de sus colegas, ya sean los que habían enseñado en grados anteriores y no habían puesto los fundamentos necesarios o los docentes que les daban seguimiento en grados superiores y no mantenían el mismo nivel de trabajo y de estándares, haciendo que los estudiantes perdieran parte del progreso que ya habían tenido. Esta tendencia a distanciarse de lo que ellos percibían como una falta de dedicación, profesionalismo y consistencia en sus colegas era prevalente en muchos docentes.

Un aspecto muy importante en el manejo del estrés de los docentes era manejar

sus propias emociones y motivación. Era muy importante para ellos estar conscientes de sus propias fortalezas e incrementarlas. Esto incluía habilidades específicas como formar relaciones y trabajar con grupos o actitudes como la determinación y la persistencia. Cursos de formación docente o recursos en el internet eran apreciados ya que les inspiraban a desarrollar nuevas ideas y habilidades de enseñanza - los docentes podían aprovechar estos recursos para ampliar sus fortalezas sin depender de apoyo institucional. Asimismo, el aprender por experiencia propia, incluso de errores cometidos, era visto como una oportunidad.

La conciencia de las fortalezas propias también estaba relacionada con recordar éxitos pasados. Por ejemplo, cuando la escuela estaba en peligro de ser cerrada porque habían disminuido los estudiantes, una maestra se acordó que juntos habían superado retos en el pasado - ella estaba convencida de que volverían a hacerlo. Un aspecto central era ver desarrollos positivos en las vidas de los estudiantes, por ejemplo, si un estudiante ganó un premio en una competencia académica con otras escuelas, decidió esforzarse más en el aprendizaje, aprendió una profesión después de terminar la escuela o por lo menos logró una vida que los docentes consideraban decente. Los maestros describían el gozo que sentían cuando estudiantes regresaban para saludarlos después de haberse graduado porque esto era una señal de que sus experiencias con ellos habían sido relevantes. Era muy valioso para los maestros cuando los estudiantes les mostraban aprecio por su trabajo.

Estar convencidos de la relevancia de su trabajo era un motivo importante para los maestros para seguir invirtiendo en la enseñanza. Varios docentes expresaron que siempre habían preferido trabajar en escuelas ubicadas en comunidades marginadas. Como una docente explicaba: “estos sectores es donde más nos necesitan”. Dos docentes expresaban que por medio de los cambios que los maestros lograban en las vidas de los estudiantes, ellos contribuían a un cambio social a largo plazo, que los docentes eran un “ente cambiante”. Docentes que se describían a sí mismos como dedicados a su trabajo, definían las dificultades como retos que tenían que ser asumidos. Una docente explicó que era muy importante que ella al enfrentarse con una situación difícil en su aula no había llorado y no se había resignado, sino que: “agarré . . . el toro por los cuernos”. Para ella, los contextos adversos como este eran la prueba de que uno era un buen docente. Cualquiera podía enseñar en una escuela privada agradable, pero solo docentes buenos podían enfrentar los retos de escuelas públicas como esta. Un docente bueno que trabajaba por vocación podía hacer un buen trabajo en cualquier contexto. Ella enfatizó: “el que es perico, donde quiera es verde”.

Los docentes formulaban y perseguían metas para su trabajo, y se esforzaban por mantener la esperanza y perseverar pacientemente hasta alcanzar estas metas. Sin embargo, las metas también podían cambiar en el transcurso de un año escolar o de una carrera y ser adaptadas a las circunstancias. Desde la convicción que uno podía lograr procesos de aprendizaje significativo bajo cualquier circunstancia hasta el pensamiento que uno con su trabajo por lo menos estaba aportando “una gotita de agua”, existían diferentes niveles de

objetivos en el trabajo de los docentes.

Una estrategia importante era tener una idea balanceada de éxito: Una docente relató cómo con algunos estudiantes había llegado a entenderse, con otros no. Otra explicó que aunque uno trataba de “salvar” a todos sus 20 estudiantes, podía bien ser que uno solo tenía éxito con 18 - sin embargo, uno tenía que mostrar paciencia y perseverancia. A veces, los docentes bajaban sus estándares y expresaban que tenían la esperanza de que sus estudiantes más tarde en la vida por lo menos recordaran algo de los consejos que sus maestros les habían dado. Una docente explicó cómo ella había reinterpretado un logro de un estudiante como un éxito - aunque pareciera pequeño, para este estudiante había sido un paso muy grande.

A veces los docentes aceptaban que su trabajo tenía límites. En algunos casos eran necesarios para procurar la seguridad de todos los involucrados. Los docentes sabían que no se podían involucrar en temas asociados a las pandillas u otras actividades ilegales, así que no tocaban estos temas aún que fueran relevantes en la vida diaria de los estudiantes. Una docente lo describía diciendo que uno “viene a hacer su trabajo y no a meterse, como dicen los jóvenes, en lo que no le importa”. Para otra maestra, aceptar límites incluía trabajar con los estudiantes aunque había llegado a la conclusión que no podía cambiarlos ni esperar gratitud: “Entonces, ¿qué me ha tocado? Aceptar la realidad y seguir trabajando aquí por amor a ellos, aunque ellos no lo valoren”. Esta perspectiva está muy cercana a la resignación. Sin embargo, para esta maestra también significaba seguir con su trabajo y encontrarle algún significado, aunque estaba muy frustrada y desilusionada con los resultados. Mantener la conciencia limpia era un aspecto relevante para varios de los docentes en este contexto. Fue mencionado sobre todo por aquellos que percibían que estaban abandonando metas que habían tenido antes. La docente del comentario anteriormente citado también dijo: “Entonces, a mí me queda mi conciencia tranquila de que yo traté. Que no lo logré, pero no fue por mi culpa.” Aunque esta convicción le ayudó a seguir haciendo su trabajo de cara a la frustración que sentía, observaciones mostraban que también fomentaba tensión en la relación entre ella, sus estudiantes y los padres de familia ya que a veces ella expresaba muy abiertamente que ella sentía culpa por la falta de éxito escolar en sus estudiantes, sus padres y su entorno social.

Sin importar las metas concretas y el nivel de compromiso de los docentes, la fe en Dios fue mencionada reiteradamente en las entrevistas con los docentes como un marco de referencia importante para su trabajo. Los docentes veían a Dios como el que les había puesto en este lugar para cumplir con un propósito, lo buscaban para que les diera la sabiduría que necesitaban para su trabajo y para las relaciones en este contexto, y veían su amor como fuente para su autoestima y potencialmente para la autoestima de los estudiantes. La fe en Dios para algunos era la base para hacer un buen trabajo y Dios era con quien podían dejar sus cargas personales para poder concentrarse mejor en las necesidades de los estudiantes.

Al mismo tiempo, los docentes explicaban estrategias que ellos usaban para separar el trabajo y su vida privada emocionalmente - lo cual les ayudaba a tratar con los estresores de ambas áreas sin permitirles que se influyeran mucho la una con la otra: Una maestra explicaba que era importante dejar problemas personales “en el límite del portón para entrar a la institución de manera equilibrada emocionalmente”. Otra docente se deshacía de sus experiencias en la escuela como si fueran un “chaleco imaginario” que ella podía quitarse antes de entrar a su hogar. Una docente enfatizaba que ella no era la madre de los estudiantes y que por eso no tenía la misma responsabilidad por ellos que por sus propios hijos.

Conflictos interiores

Los retos que los docentes enfrentaban y las estrategias que usaban para superarlos llevaban a conflictos interiores de los cuales los docentes a veces estaban conscientes, a veces no:

- Venir de afuera vs. ser parte de la comunidad
- Trabajar con dedicación vs. lidiar con la frustración
- Comprender a los estudiantes vs. querer cambiar su comportamiento
- Cercanía a las vidas y la realidad de los estudiantes vs. ofrecer una experiencia alternativa.
- Cooperación con los padres de familia vs. transferir problemas de la escuela a la comunidad.
- Enseñar pensamiento crítico y a la vez tener mucho cuidado con lo que se dice.
- Acercarse a los estudiantes y a la vez evitar involucramiento con actividades ilegales (Schmalenbach, 2018, p. 323-324).

Estas ambivalencias a veces también estaban en conflicto con las diferentes expectativas y metas que los estudiantes y sus padres tenían que conciliar. Por ejemplo, para los estudiantes el elegir entre el comportamiento necesario para sobrevivir en la comunidad y el comportamiento esperado por los maestros en la escuela - y más conforme a las normas de la sociedad en general (Schmalenbach, 2018). Correspondientemente, la escuela en la orilla de la comunidad era un entorno con una gran cantidad de estresores y tensiones para todos los participantes. A veces parecían insuperables. Sin embargo, los docentes seguían haciendo su trabajo cada día, manejando el estrés con suficiente éxito como para no dejar sus puestos.

Discusión

Las tres categorías de estrategias de manejo de estrés no pueden ser separadas enteramente. Por ejemplo, la conciencia de recursos personales y éxitos en el pasado podría asignarse a la gestión de recursos en lugar del manejo de emociones y motivación. También las relaciones con los colegas podrían ser vistas parcialmente como recursos. Al final, se asignaron las estrategias a las categorías según los aspectos más salientes en los comentarios de los docentes.

Al comparar las categorías desarrolladas después del proceso de codificación abierta con la clasificación de estrategias de afrontamiento por Lazarus y Folkman, se nota que las categorías “gestionar recursos” e “interactuar y formar relaciones” contienen estrategias de afrontamiento orientadas hacia el problema y orientadas hacia las emociones.

El afrontamiento orientado hacia la construcción de significado parece tener un rol muy relevante en este contexto - así como en otros contextos con experiencias altamente estresantes (Folkman y Moskowitz, 2000; Park, 2010). Los docentes reevaluaban sus dificultades como retos positivos que les daban la oportunidad de lograr una diferencia y de comprobar sus capacidades, adaptaban sus metas para que fueran alcanzables y se enfocaban en alcanzarlas. Veían elementos transcendentales en sus vidas al estar convencidos de la importancia de su trabajo y de un llamado divino a esta tarea. Sin embargo, percibían a Dios no solo como base para esta perspectiva trascendente sino también como una fuente de recursos - ya que estaban convencidos de que él estaba en control y se encargaría de cuidarlos - y como un elemento importante de relaciones sociales. Todas estas estrategias pueden ser asignadas a la categoría de construcción de significado, que va más allá de las estrategias orientadas hacia el problema y las emociones (Folkman, 1997, 2011; Park and Folkman, 1997; Park, 2011).

Algunas de estas estrategias pueden interpretarse como un esfuerzo de proteger un concepto positivo de sí mismo (Hobfoll, 2011). Mantener una conciencia tranquila parece ser la meta mínima - saber que uno hizo lo que podía y que los resultados ya no están en sus manos. Esto se puede interpretar como aceptación, lo cual puede reducir el estrés (Park and Folkman, 1997). Sin embargo, también puede llevar a tensiones en las relaciones con los estudiantes, padres de familia, colegas y la comunidad en el entorno de la escuela cuando se atribuye la responsabilidad por el fracaso de otros. Al mismo tiempo, esta estrategia puede llevar a algunos docentes a dejar de buscar soluciones activamente demasiado temprano.

En el caso del estudio etnográfico, una maestra que se encontraba en una situación así fue acompañada y apoyada en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. Esto le dio una nueva perspectiva y una valoración más positiva de sus estudiantes cuando se dio cuenta que tenía más influencia en los resultados de sus clases de lo que había percibido antes. En este caso, los nuevos métodos que aprendió eran métodos de aprendizaje cooperativo. De esta forma la autoeficacia de la docente podía aumentar al mismo tiempo que

lo hacía la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Schmalenbach, 2018).

De las estrategias que los docentes describieron en cuanto a interacción y relaciones, la mayoría estaban enfocadas en cómo los docentes veían y formaban las relaciones e interacciones con los estudiantes para poder apoyarlos mejor. Esto puede estar relacionado con el hecho que en las entrevistas se preguntó explícitamente por cómo percibían la interacción ente estudiantes y docentes. El apoyo entre colegas fue mencionado como un recurso material, informacional y emocional varias veces, pero estaba acompañado por un distanciamiento de ellos. Este parece estar relacionado con proteger un concepto positivo de sí mismo cuando se percibía que los colegas no estaban cumpliendo con los estándares que uno tenía. Esto nos lleva a preguntar si la compasión entre docentes y el afrontamiento colectivo orientado hacia el problema podrían ser estrategias de afrontamiento exitosas en este contexto así como lo han sido en otros contextos (Eldor y Shoshani, 2016; Rodríguez, Kozusznik, Peiró y Tordera, 2019). Si este fuera el caso, la siguiente pregunta tendría que ser: ¿cómo se pueden fomentar estas estrategias en este contexto?

Lo que es particular de estos resultados, es que el tema central de las entrevistas no fueron las estrategias de afrontamiento. La inclinación de los docentes a hablar sobre este tema aún al contestar otras preguntas y compartir sus estrategias y pensamientos sobre sus experiencias puede ser interpretada como una expresión de la relevancia que estos temas tienen para ellos. Además, las entrevistas se condujeron en el contexto de una etnografía, en un entorno que se estaba volviendo familiar para la investigadora y cuando una relación se estaba formando entre ella y los docentes participantes. Esto les da contexto a sus afirmaciones y facilita su interpretación. A la vez puede haber contribuido a que los docentes usaran imágenes tan vívidas. Como muestran las citas directas, en muchas instancias los docentes abiertamente describieron sus pensamientos y estrategias, explicando cómo ellos trataban con los problemas que enfrentaban. En otras instancias, los docentes expresaron una forma de pensar y las investigadoras luego en el proceso de codificación y análisis de datos la interpretaron como estrategia de afrontamiento. Este fue el caso, por ejemplo, cuando los docentes se distanciaban de otros y los hacían responsables por dificultades. Este enfoque abierto, cualitativo, tiene la desventaja que los resultados de este estudio no pueden ser cuantificados y comparados fácilmente a los de otros estudios. Sin embargo, una ventaja importante radica en que revela con más profundidad que un estudio cuantitativo las diferentes estrategias de afrontamiento usadas por docentes en un contexto que no ha sido muy tomado en cuenta en estudios sobre el tema hasta ahora.

Conclusión

Al describir sus luchas y éxitos, los docentes que trabajan en esta escuela en un contexto de alto riesgo parecen oscilar entre el rol de víctimas de circunstancias que no pueden influenciar, el rol de sobrevivientes de estas dificultades y el de héroes que sobresalen ante la situación. En este contexto, con estos docentes,

el rol de víctima solo aparecía muy brevemente. La mayoría de las afirmaciones se podría asignar a los otros dos roles, especialmente el de héroes que toman control de la situación lo más que pueden, que siguen un llamado superior con dedicación y la disposición a hacer sacrificios aun cuando esto a veces requiere fuerzas y esfuerzo casi superhumanos.

Las citas con imágenes vívidas en este artículo - entre ellas la del perico verde que no pierde su color sin importar las circunstancias - son muestras de esta perspectiva. Cómo los docentes perciben y hablan sobre estas circunstancias y su rol en ellas parece ser una parte relevante de sus procesos de afrontamiento y superación. Interesantemente, en una sesión de formación durante el tiempo de la etnografía, los docentes tenían que dar nombres a sus grupos y escogieron “mariposas” y “fénix”, dos seres que alzan sus alas y llegan a ser más fuertes que antes después de un tiempo que pareciera haber marcado su final (Schmalenbach, 2018, p.VII). El verse a sí mismos como héroes que no se rinden bajo ninguna circunstancia parece dar a estos docentes las fuerzas para seguir con su compromiso.

Dos temas que parecen estar muy presente en la mayoría de las imágenes son la lucha por dejar huellas positivas en las vidas de los estudiantes y un sentido de soledad y aislamiento en este esfuerzo. Para los profesionales que trabajan con maestros en este contexto, esto lleva a la pregunta de cómo se les puede apoyar en su sentido de autoeficacia y cómo el apoyo social en la escuela puede ser promovido. Los resultados de un estudio de Nolan y Molla (2017) dan una idea de esto: Ellos llegan a la conclusión que los docentes ganan confianza al adquirir conocimientos y habilidades adicionales por medio de un involucramiento en redes de comunidades de aprendizaje colaborativo y al fortalecer su papel como actor profesional, lo cual está vinculado a “el nivel de empoderamiento, voz y autonomía que tienen es sus prácticas profesionales diarias” (p. 16). Al mismo tiempo surge la pregunta acerca de cómo los docentes pueden recibir más apoyo por parte de la sociedad en general para que no tengan que sentirse como héroes solitarios luchando contra el resto del mundo.

Estudios futuros podrían incluir entrevistas enfocadas más explícitamente en estrategias de afrontamiento (que podrían incluir también el apoyo de familiares y amigos, los que no fueron mencionados en este estudio). Esto podría llevar al desarrollo o la adaptación de cuestionarios con relevancia en este contexto para facilitar una comparación cuantitativa con otros contextos. Otra cuestión relevante serían aquellos docentes que han dejado de trabajar en la enseñanza - ¿cómo perciben ellos las dificultades relacionadas con enseñar en este contexto y su respuesta anterior y actual a ellas? A largo plazo también sería interesante investigar cómo las estrategias se desarrollan con el tiempo y con cuáles experiencias se relaciona un cambio en estrategias.

Finalmente, el tema debería ser incluido en los programas de formación de docentes en las universidades para que los futuros docentes al comenzar su vida laboral sean bien instruidos en el uso exitoso de estrategias de afrontamiento (Gustems-Carnicer, Calderon, Batalla-Flores y Esteban-Bara, 2019, p. 380).

Referencias

Albrecht, C. (2016). *Belastungserleben bei Lehrkräften und Ärzten. Neue Ansätze für berufsgruppenspezifische Prävention*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Los Angeles: Sage.

Baur, W., Mack, W. & Schroeder, J. (2006). Bildung von unten denken. En W. Baur, W. Mack & J. Schroeder (Eds.), *Bildung von unten denken: Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen - Provokationen für die Pädagogik* (2a ed., pp. 9-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68. doi: 10.1080/01443410802459234

Borg, M.G. & Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta, *Educational Review*, 41(3), 271-279. doi: 10.1080/0261976920150305

Capel, S.A. (1992). Stress and burnout in teachers, *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197-211. doi: 10.1080/0261976920150305

Chan, D.W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163. doi: 10.2307/1163455

Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Los Angeles: Sage.

Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.010

Cooper, C. L. & Quick, J. C. (2017). Introduction. En C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 1-3). Chichester: John Wiley & Sons.

Cruz, J. M. (2011). Government responses and the dark side of gang suppression in Central America. En T. C. Bruneau, L. Dammert, & E. Skinner (Eds.), *Maras. Gang violence and security in Central America* (pp. 137-157). Austin: University of Texas Press.

Dewe, P. & Cooper, C. L. (2007). Coping research and measurement in the context of work related stress. En G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 22 (pp. 141-191). Chichester: John Wiley & Sons.

Dresing, T., Pehl, T. & Schmieder, C. (2015). *Manual (on) transkription: Transcription conventions, software guides and practical hints for qualitative researchers* (3a ed.). Marburg, Germany. Recuperado de: <https://www.audiotranskription.de/english/downloads#book>

Eldor, L. & Schoschani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 59, 126-136. doi: 10.1016/j.tate.2016.06.001

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013

Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221. doi: 10.1016/S0277-9536(97)00040-3

Folkman, S. (2011). Stress, health, and coping: Synthesis, commentary, and future directions. En S. Folkman (Ed.), *The oxford handbook of stress, health and coping* (pp. 453-462). New York: Oxford University Press.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. doi: 10.2307/2136617

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S. & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2, 171-184. doi: 10.1037/0882-7974.2.2.171

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654. doi: 10.1037//0003-066X.55.6.647

Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 281-333. doi: 10.1080/00220671.1995.9941312

Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Education*, 23, 1302-1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006

Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Batalla-Flores, A. & Esteban-Bara, F. (2019). Role of coping responses in the relationship between perceived stress and psychological well-being in a sample of Spanish educational teacher students. *Psychological Reports*, 122(2), 380-397. doi: 10.1177/0033294118758904

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. En S. Folkman (Ed.), *The oxford handbook of stress, health and coping* (pp. 127-147). New York: Oxford University Press.

Kaluza, G. (2002). Stressbewältigung. En R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Eds.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (pp. 574-578). Göttingen: Hogrefe.

Kassymova, K.G., Tyumaseva, Z.I., Valeeva, G.V., Lavrinenko, S.V., Arpentieva, M.R., Kenzhaliyev, B.K., Kosherbayeva, A.N., Kosov, A.V., Duvalina, O.N. & Dossayeva, S.K. (2019). Integrative model of student and teacher stress coping: The correction of relations in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of national academy of sciences of the republic of the rebulic of Kazakhstan*, 3, 169-179. doi: 10.32014/2019.2518-1467.83

Dossayeva, S.K. (2019). Integrative model of student and teacher stress coping: The correction of relations in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of national academy of sciences of the republic of the rebulic of Kazakhstan*, 3, 169-179. doi: 10.32014/2019.2518-1467.83

Klassen, R. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2a ed. rev.). Wiesbaden: VS Springer.

Laugaa, D., Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). *Stress and burnout among french elementary school teachers: A transactional approach*. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251. doi: 10.1016/j.erap.2008.09.007

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). *Transactional theory and research on emotions and coping*. *European Journal of Personality*, 1, 141-169. doi: 10.1002/per.2410010304

LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. (2010). *Designing & conducting ethnographic research: An introduction* (2a ed.). Lanham: AltaMira Press.

Ley General de Educación D.O. No 108, MINED 12/12/1996.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). *Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis*, *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 275-302.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2017). *Understanding burnout. New models*. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36-56). Chichester: John Wiley & Sons.

Mertens, D. M. (1999). *Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation*. In *American Journal of Evaluation* 20(1), pp. 1-14. doi: 10.1177/109821409902000102

Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guilford Press.

Mertens, D. M. (2017). *Transformative research: personal and societal*. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18-24. doi: 10.1515/ijtr-2017-0001

Mertens, D. M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods* (5a ed.). Los Angeles: SAGE.

Nolan, A. & Molla, T. (2017). *Teacher confidence and professional capital*. In *Teaching and Teacher Education* 62, pp. 10-18. doi: 10.1016/j.tate.2016.11.004

Park, C. L. (2010). *Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events*. *Psychological Bulletin*, 136, 257-301. doi: 10.1037/a0018301

Park, C. L. (2011). *Meaning, coping, and health and well-being*. En S. Folkman (Ed.), *The oxford handbook of stress, health and coping* (pp. 227-241). New York: Oxford University Press.

Park, C. L. & Folkman, S. (1997). *Meaning in the context of stress and coping*. *Review of General Psychology*, 1(2), 115-144. doi: 10.1037/1089-2680.1.2.115

Pedraza Fariña, L., Miller, S. & Cavallaro, J. L. (2010). *No place to hide: Gang, state, and clandestine violence in El Salvador*. Cambridge: International Human Rights Clinic Harvard Law School.

Ringeisen, T. (2013). *Stressbewältigung im Kulturvergleich*. En P. Genkova, T. Ringeisen y F. T. L. Leong (Eds.), *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (pp. 255-278). Wiesbaden: VS Springer.

Rodríguez, I., Kozusznik, M.W., Peiró, J.M. & Tordera, N. (2019). *Individual, co-active and collective coping and organizational stress: A longitudinal study*. *European Management Journal*, 37(1), 86-98. doi: 10.1016/j.emj.2018.06.002

Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. S. (1982). *Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-37. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.5

Rudow, B. (1999). *Stress and burnout in the teaching profession. European studies, issues and research perspectives*. In Huberman, M. & Vandenberghe, R. (Eds.), *Teacher Burnout* (pp. 38-58). New York: Cambridge University Press.

Schaarschmidt, U. (2005). *Potsdamer Lehrerstudie. Anliegen und Konzept*. En U. Schaarschmidt & U. (Eds.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2a ed., pp. 15-40). Weinheim: Beltz.

Schmalenbach, C. (2013). *Learning Co-operatively under Challenging Circumstances: Ethnography of Co-operation Among Pupils in a High-Risk School in the Metropolitan Area of San Salvador*. *Journal of Co-operative Studies*, 46(2), 15-23.

Schmalenbach, C. (2018). *Learning Cooperatively under Challenging Circumstances - Cooperation among Students in High-Risk Contexts in El Salvador*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmalenbach, C. & Kiegelmann, K. (2018). *Juggling and Joining Perspectives and Relationships - Multicultural Researchers in Multilocal Frames of Reference*. *Forum Qualitative Sozialforschung* 19(2), Art. 10. doi: 10.17169/fqs-19.2.2893

Sivam, R.-W. & Chang, W.C. (2016). *Occupational stress: The role of psychological resilience in the ecological transactional model*. *European Scientific Journal*, 12(14), 1857 - 7881. doi: 10.19044/esj.2016.v12n14p63

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001

Soykan, A., Gardner, D. & Edwards, T. (2019). *Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital*. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130-138. doi: 10.1017/jgc.2019.14

Taylor, S.E., Sherman, D.K., Kim, H.S., Jarcho, J., Takagi, K. & Dunagan, M.S. (2004). *Culture and social support: Who seeks it and why?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354 - 362. doi: 10.1037/0022-3514.87.3.354

van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung* (2a ed.). Marburg: Tectum.

Warnecke, H. (2013). *Gewaltpraxis zwischen Kultur, Kognition und Ökonomie. Das Beispiel der Jugendbanden in El Salvador*. En H. Zinecker (Ed.), *Working Papers Contested Order*, 8. *Gewalt und Kognition - Beispiele aus Lateinamerika, Südosteuropa und dem Kaukasus* (pp. 8-31). Leipzig: Universität Leipzig.

Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony. Indigenous Research Methodologies*. Black Point: Fernwood.

Wolf, S. (2011). *Street gangs of El Salvador*. En T. C. Bruneau, L. Dammert, & E. Skinner (Eds.), *Maras. Gang violence and security in Central America* (pp. 43-69). Austin: University of Texas Press.

Zapf, D. & Semmer, N.K. (2004). *Stress und Gesundheit in Organisationen*. In H. Schuler (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (2a ed., vol. 3, pp. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.

Zhang, Y., Zhang, S. & Hua, W. (2019). *The Impact of Psychological Capital and Occupational Stress on Teacher Burnout: Mediating Role of Coping Styles*. *Asia-Pacific Education Researcher* 28, 339-349. doi: 10.1007/s40299-019-00446-4