



Universidad de Costa Rica

www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades

Estresores percibidos, competencias socioemocionales y metacognición en docentes argentinos de nivel secundario: descripción cualitativa e identificación de perfiles

Perceived Stressors, Social and Emotional Competences and Metacognition in Argentine Secondary School Teachers: Qualitative Description and Identification of Profiles

María Florencia Giuliani ¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5892-4527>

Sebastián Urquijo ²

 <https://orcid.org/0000-0002-8315-9329>

^{1,2} Instituto de Psicología Básica Aplicada y Tecnología, CONICET, Mar del Plata, Argentina

^{1,2} Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

¹ ✉ mariaflorenciagiuliani@gmail.com ² ✉ sebasurquijo@gmail.com

Recibido: 24/06/2025. Aceptado: 30/04/2026.

Resumen. *Objetivo.* Identificar los estresores percibidos como más desafiantes por un grupo de docentes de nivel secundario (Estudio 1) y explorar las asociaciones entre dichos estresores y las Competencias Socioemocionales (CSE) y de metacognición sobre la enseñanza (Estudio 2). *Método.* Se realizaron dos estudios. El primero tuvo un diseño cualitativo, recopilando narrativas sobre experiencias estresantes ($n = 75$), y se realizó un análisis de contenido. El segundo estudio fue cuantitativo, no experimental, transversal ($n = 88$) y se aplicaron encuestas sobre ECS, metacognición y estrés. Se aplicó un análisis de correspondencia múltiple. *Resultados.* Los estresores más frecuentes involucran las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa (Estudio 1). Se identificaron dos perfiles de estresores, áulicos y comunitarios. La autorregulación emocional se asoció con menor estrés percibido y la evaluación metacognitiva, con mayor estrés (Estudio 2). Los resultados obtenidos fundamentan la necesidad de intervenciones diferenciadas con un marco teórico integrativo.

Palabras clave. Estresores percibidos, metacognición sobre la enseñanza, competencias socioemocionales, educación secundaria

Abstract. *Objective.* To identify the stressors perceived as most challenging by secondary school educators (Study 1) and to explore the associations between those stressors and social-emotional competencies and metacognition about teaching (Study 2). *Method.* Two studies were carried out. The first had a qualitative design, collecting narratives about stressful experiences ($n = 75$), content analysis was performed. The second study was quantitative, non-experimental, cross-sectional ($n = 88$) and surveys were applied on CSE, metacognition and stress. Multiple correspondence analysis was applied. *Results.* The most frequent stressors involve interactions with members of the educational community (Study 1). Two profiles of stressors were identified, classroom and community. Emotional self-regulation was associated with lower perceived stress, and evaluation as a facet of metacognitive awareness was associated with greater stress (Study 2). The results obtained support the need for interventions differentiated with an integrative theoretical framework.

Keywords. Perceived stressors, metacognition about teaching, social and emotional competences, secondary education



Introducción

El elevado nivel de estrés de las personas educadoras constituye una problemática de alcance mundial. Existen evidencias que confirman que este fenómeno suele afectar negativamente la salud física y mental de los docentes (Collie et al., 2017) y sus recursos para actuar de manera reflexiva y autorregulada en el aula (Giuliani et al., 2025), lo que genera un impacto significativo en el clima escolar y el rendimiento académico del estudiantado (de Carvalho et al., 2021; Madigan & Curran, 2021; Baelen et al., 2026).

Los altos niveles de estrés en educadores responden a causas múltiples e interrelacionadas. Desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1987), el estrés se define como la percepción de desequilibrio entre las demandas del ambiente y los recursos disponibles para afrontarlas. Este balance resulta particularmente complejo en el caso de los docentes, cuya tarea exige un esfuerzo constante de autorregulación cognitiva y emocional (Karlen et al., 2023). En Argentina, al igual que en gran parte de Latinoamérica, existen zonas donde estas demandas deben satisfacerse en condiciones laborales frecuentemente deficitarias. Por ejemplo, las personas educadoras, como parte de su rol, deben responder a las exigencias de los directivos y de las familias, al mismo tiempo que atienden las necesidades de sus estudiantes, quienes, con frecuencia, atraviesan situaciones como dificultades de aprendizaje, malnutrición o violencia familiar (UNESCO, 2024). Estas situaciones se reflejan en el país a través de indicadores preocupantes, donde las personas docentes argentinas reportan los niveles más altos de agotamiento emocional en la región (Marsollier et al., 2024), con tasas de rotación que indican que solo tres de cada diez docentes permanecen en la misma escuela durante cinco años (Sourrouille et al., 2025).

La evidencia disponible sobre los estresores percibidos por el cuerpo docente proviene, predominantemente, de contextos anglo-europeos y asiáticos (McCarthy et al., 2017; Travers, 2017), lo que

limita su aplicabilidad a realidades latinoamericanas. Frente a este vacío, es importante considerar las variables particulares recién descritas y promover una visión ecológica y culturalmente válida de la problemática (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Para este fin, el clima escolar puede ser utilizado como un marco conceptual adecuado para organizar e interpretar los estresores docentes en contextos locales. El clima escolar se define como el conjunto de relaciones interpersonales, condiciones de seguridad, atmósfera académica y estructuras institucionales que caracterizan la vida escolar (Cohen et al., 2015; Wang & Degol, 2016). Esta definición permite visualizar las condiciones institucionales que generan y sostienen el estrés en las organizaciones educativas. Un clima escolar caracterizado por relaciones conflictivas, falta de apoyo institucional y problemas de seguridad se considera negativo, y constituye una fuente primaria de estrés para los docentes (Collie et al., 2017), limitando sus posibilidades de desarrollar prácticas pedagógicas de calidad (Capp et al., 2020).

Como se afirmó previamente, el estrés también se ha estudiado en relación con diferentes competencias profesionales en personas educadoras. La evidencia preliminar sugiere que el estrés docente se asocia negativamente con la metacognición sobre la enseñanza (Girotti et al., 2018; Giuliani et al., 2025). Este tipo de metacognición (Schraw & Dennison, 1994; Gutierrez de Blume & Montoya Londoño, 2020) se inscribe en la línea iniciada por Flavell (1979), quien la definió como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos y comprende dos dimensiones principales: el conocimiento y la regulación. El primero refiere a la conciencia de lo que se sabe y lo que no se sabe, e incluye tres tipos de conocimiento: el declarativo (las estrategias y habilidades disponibles para aprender), el procedimental (el diseño específico de su aplicación), y el condicional (la habilidad para ajustar esas estrategias a contextos concretos; Schraw & Dennison, 1994). La regulación metacognitiva implica el control activo del proceso

de aprendizaje a través de tres momentos: la planificación, el monitoreo y la evaluación de la propia práctica. Este modelo, desarrollado inicialmente como marco genérico para la comprensión de la metacognición, ha demostrado ser adecuado para evaluar su aplicación específica al trabajo docente (Balcikanli, 2011; Gutierrez de Blume & Montoya Londoño, 2020). Una dimensión del constructo especialmente relevante para comprender su relación con el estrés es la experiencia metacognitiva, es decir, el registro cognitivo y emocional de los eventos y actividades en la medida en que ocurren la producción de juicios y respuestas emocionales sobre los propios procesos y resultados (Gutierrez de Blume & Montoya Londoño, 2020).

Esta dimensión señala que la metacognición no es un proceso puramente cognitivo: emociones como la curiosidad, el orgullo o la vergüenza tienen efectos sobre el procesamiento metacognitivo presente y futuro. En el contexto de la enseñanza, esto significa que la reflexión sobre la propia práctica está atravesada por la vida emocional del educador y que sus efectos dependen, en parte, de las condiciones en que esa reflexión sucede. Esta complejidad señala que la relación entre metacognición y estrés no es necesariamente lineal ni unidireccional. Por un lado, los procesos metacognitivos demandan recursos cognitivos y emocionales que se ven comprometidos bajo condiciones de estrés crónico (Girotti et al., 2018), lo que sugiere que el estrés puede disminuir la capacidad metacognitiva. Por otro lado, la dirección inversa también merece atención: la reflexión sobre la propia práctica, cuando no está acompañada de recursos emocionales adecuados o de condiciones institucionales de soporte, puede derivar en rumiación antes que en aprendizaje profesional (Mennes et al., 2024). En esta línea, Iacolino et al. (2023), en un estudio con 604 docentes italianos, encontraron que el efecto protector de la metacognición personal frente al estrés estaba moderado por la inteligencia emocional, lo que indica que dicho efecto depende de la disponibilidad de recursos emocionales. Estos antecedentes sugie-

ren que la metacognición es un recurso profesional protector bajo condiciones específicas y que su efecto sobre el estrés puede ser negativo cuando esas condiciones están ausentes.

Junto a la metacognición, las competencias socioemocionales han recibido creciente atención como recursos profesionales en personas educadoras y, particularmente, por su rol estratégico en el afrontamiento del estrés (Roeser et al., 2024). Existe un consenso consolidado sobre la eficacia de los programas de desarrollo socioemocional para reducir el distrés psicológico de las personas educadoras y mejorar sus prácticas pedagógicas (Beames et al., 2023; Gebre et al., 2025; Klingbeil & Renshaw, 2018; Oliveira et al., 2021). Sin embargo, la mayor parte de esta evidencia analiza los recursos individuales de forma aislada, sin considerar su interacción con la naturaleza específica de los estresores con lo que se enfrenta. Esta limitación es relevante porque si los estresores que deben afrontarse son difícilmente controlables sería esperable que los recursos individuales tengan una capacidad limitada y selectiva para moderarlos.

El presente trabajo examina esta temática mediante un diseño de dos estudios complementarios en docentes de nivel secundario que trabajan en escuelas gestionadas por la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este subgrupo resulta de particular interés, ya que constituye el grupo más numeroso del sistema educativo provincial (Ministerio de Educación y Deportes, 2014) y atienden a una población que presenta una pronunciada desigualdad educativa, debido a que solo tres de cada diez estudiantes de los sectores más vulnerables finalizan este nivel (Templado et al., 2021). Además, en el nivel secundario, el cuerpo docente trabaja con adolescentes que demandan progresivamente mayores niveles de autonomía. En el aula, esto puede manifestarse como mayores desafíos a la autoridad, mayor esfuerzo de gestión vincular y relaciones docente-estudiante más conflictivas (Braun et al., 2019; Frenzel et al., 2021). El Estudio 1, por un lado, se propone identificar y analizar los estresores percibidos más relevan-

tes reportados por los educadores. El Estudio 2, por otro, examina las asociaciones entre los estresores identificados, los recursos profesionales (competencias socioemocionales y metacognición sobre la enseñanza) y el estrés y el afrontamiento percibido, todo ello con el objetivo de explorar en qué medida dichos recursos se asocian diferencialmente con distintos perfiles de estresores percibidos.

Método

Estudio 1

Diseño y participantes

Se adoptó un diseño cualitativo de análisis de contenido (Leedy & Ormrod, 2020). La muestra quedó conformada por 75 docentes (56 mujeres, 17 varones) de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, Argentina, con una media de edad de 44 años ($DE = 12.3$). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, complementado con la técnica de bola de nieve mediante convocatoria a través de redes sociales y organizaciones de la comunidad educativa. Los criterios de inclusión fueron ser docente en actividad en el nivel secundario y desempeñarse en escuelas localizadas en la provincia de Buenos Aires. La recolección de datos se realizó entre septiembre y octubre de 2024. El estudio cuenta con aprobación del Comité de Ética de la Investigación del Programa Temático Interdisciplinario en Bioética dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente, se está realizando el registro de su aprobación en la Comisión Conjunta de Investigación en Salud de la provincia de Buenos Aires.

Instrumento

Se administró un cuestionario a través de la aplicación de acceso libre y gratuito Google Forms, el cual incluyó una sección de datos sociodemográficos y laborales y una pregunta abierta diseñada para explorar experiencias estresantes significativas en el contexto profesional.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de contenido siguiendo las técnicas propuestas por Flick (2007) y Neuendorf (2017). El proceso analítico comprendió tres etapas. La primera fue la lectura iterativa de las narrativas. Dado que muchos educadores describieron más de una situación estresante, se analizó cada situación de manera independiente, identificando en total 134 situaciones estresantes. Para la segunda etapa, la codificación emergente, se generaron códigos descriptivos para agrupar temáticamente las narrativas, con auditoría de una investigadora con amplia trayectoria en educación y experta en análisis cualitativo. Por última, la tercera etapa constó de un análisis desde las dimensiones del clima escolar propuestas por Wang y Degol (2016): enseñanza y aprendizaje, comunidad, seguridad y ambiente institucional interpretadas desde la ausencia de sus atributos positivos. Se incluyó adicionalmente la categoría de sobrecarga laboral, que, si bien no se alinea directamente con el constructo de clima escolar, emergió como factor relevante en las narrativas y es consistentemente señalada en la literatura especializada (OECD, 2020). La fiabilidad interjueces se estableció mediante el índice Kappa, con coeficientes entre .75 y .90 para el análisis del clima escolar y entre .81 y .93 para el análisis metacognitivo. Cada valor fue considerado altamente confiable según Neuendorf (2017).

Estudio 2

Diseño y Participantes

Para el Estudio 2, se propuso un diseño no experimental, transversal. Su muestra fue independiente de la recolectada para el Estudio 1 y estuvo conformada por 88 docentes de nivel secundario en actividad en la provincia de Buenos Aires (77.2% mujeres), con una media de edad de 38.72 años y una media de experiencia docente de 13.99 años ($DE = 12.3$). El 75% de los participantes trabajaban exclusivamente en escuelas del sector público. El procedimiento de reclutamiento fue similar al utilizado

en el Estudio 1: una convocatoria mediante redes sociales y la técnica de bola de nieve. Los criterios de inclusión fueron los mismos. La recolección de datos se realizó entre agosto y octubre de 2025. Este estudio está incluido en el mismo protocolo aprobado en el Comité de ética para el Estudio 1.

Instrumentos

Variables sociodemográficas. Se solicitó a la población participante que indicara su edad, género autopercebido (mujer, varón, otro), la cantidad de años de experiencia como docente y si trabajaban en escuelas del sector público, privado o ambos.

Estrés ocupacional percibido y afrontamiento. Se utilizaron dos ítems de autoinforme desarrollados y validados por Eddy et al. (2019), y ampliamente empleados en investigación sobre estrés docente. El primero evalúa el estrés percibido mediante la pregunta "¿Qué tan estresante es tu trabajo?" en una escala de 0 (nada estresante) a 10 (muy estresante). El segundo evalúa el afrontamiento del estrés mediante la pregunta "¿Qué tan bien estás manejando el estrés de tu trabajo en este momento?" en una escala de 0 (nada bien) a 10 (muy bien).

Estresores docentes. Se administró el Listado de Estresores para Educadores Argentinos, instrumento generado a partir de los resultados del Estudio 1 del presente trabajo. El listado presenta las principales fuentes de estrés identificadas en las narrativas de educadores argentinos, las cuales fueron organizadas en cuatro dimensiones: Amenazas a la Seguridad, Estresores de Enseñanza y Aprendizaje, Estresores de Comunidad y Sobrecarga Laboral. Las personas participantes indicaron mediante una respuesta dicotómica (sí/no) cuáles constituían estresores desafiantes para ellos. La puntuación en cada dimensión corresponde al número de ítems afirmativos.

Competencias socioemocionales. Se administró la Batería de Evaluación de Competencias Sociales y Emocionales para Adultos (SECAB-A; Oliveira et al., 2023). Esta evalúa cinco competencias mediante 37 ítems distribuidos en tres cuestionarios: competencias intrapersonales (autoconciencia y autorre-

gulación), competencias interpersonales (manejo de conflictos y relaciones positivas) y toma de decisiones responsable. El formato de respuesta es una escala Likert de 5 puntos (1 = nunca o casi nunca; 5 = casi siempre o siempre). El instrumento presentó propiedades psicométricas adecuadas, con coeficientes omega entre .70 y .80.

Metacognición sobre la enseñanza. Se administró el Inventario de Conciencia Metacognitiva para Educadores (MAIT; Balcikanli, 2011), en su adaptación al español latinoamericano (Gutierrez de Blume & Montoya Londoño, 2020), utilizado previamente en investigaciones en Argentina (Giuliani & Urquijo, 2025). Es un instrumento de autoinforme de 24 ítems con formato Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) que evalúa el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva de la propia práctica pedagógica. Su consistencia interna fue adecuada (Omega = .84).

Análisis de datos

Se realizó un Análisis de Correspondencias Múltiples (MCA) utilizando el paquete FactoMineR (Lê et al., 2008) en R. El MCA se seleccionó por su adecuación para datos categóricos y por permitir examinar simultáneamente las relaciones entre múltiples variables sin asumir linealidad.

Las variables activas que definen el espacio factorial fueron el estrés percibido y el afrontamiento del estrés (dicotomizadas por mediana en categorías bajo y alto) y los cuatro tipos de estresores. Estos últimos se transformaron en variables categóricas ordinales con categorías naturales basadas en la frecuencia de estresores reportados por cada participante. La Sobrecarga y la dimensión de Enseñanza-aprendizaje se codificaron con tres niveles (0, 1, 2), que reflejaron la ausencia, la presencia moderada o la presencia alta del estresor. La Seguridad se recodificó agrupando las categorías 2 y 3 en una única categoría (2+), dado el reducido número de casos en la categoría 3 ($n = 5$). Ello resultó en tres niveles (0, 1, 2+). La comunidad se dicotomizó (0, 1+), agrupando las categorías 1 y 2 por la misma razón ($n = 8$ en categoría 2).

Las competencias socioemocionales y las subescalas del MAIT se dicotomizaron por mediana en categorías bajo y alto para su inclusión como variables suplementarias. Las variables sociodemográficas se transformaron del siguiente modo: el sector educativo se recodificó en dos categorías (pública vs. privada/mixta); la experiencia docente se segmentó en terciles (baja, media, alta); y el género se mantuvo en su codificación original. Todas las variables se proyectaron en el espacio factorial sin participar en su construcción, lo que permitió examinar su asociación con los perfiles de estrés sin distorsionar la estructura subyacente. La significancia de las asociaciones de las variables suplementarias con cada dimensión se evaluó mediante χ^2 -test, considerando significativo $|p| < 0.05$.

Resultados

Estudio 1

El 93.3% ($n = 125$) de las situaciones estresantes identificadas en el Estudio 1 puede interpretarse desde las dimensiones del clima escolar. El 6.7% restante ($n = 9$) correspondió a sobrecarga laboral (ver Figura 1).

La dimensión de seguridad fue la más frecuente (43.3%, $n = 58$), con dos subcategorías principales.

La primera, Seguridad Física y Convivencia Escolar, concentró el 34.3% ($n = 46$) de los estresores e incluyó narrativas que describían agresiones entre estudiantes y hacia el docente. La segunda, Seguridad Emocional (9.0%, $n = 12$), agrupó situaciones vinculadas al malestar psicológico del estudiantado, como intentos de suicidio, consumo de sustancias, violencia familiar, ante las cuales las personas docentes expresaban impotencia y deseo de intervenir, pero percibían la dificultad y las limitaciones de su rol para hacerlo:

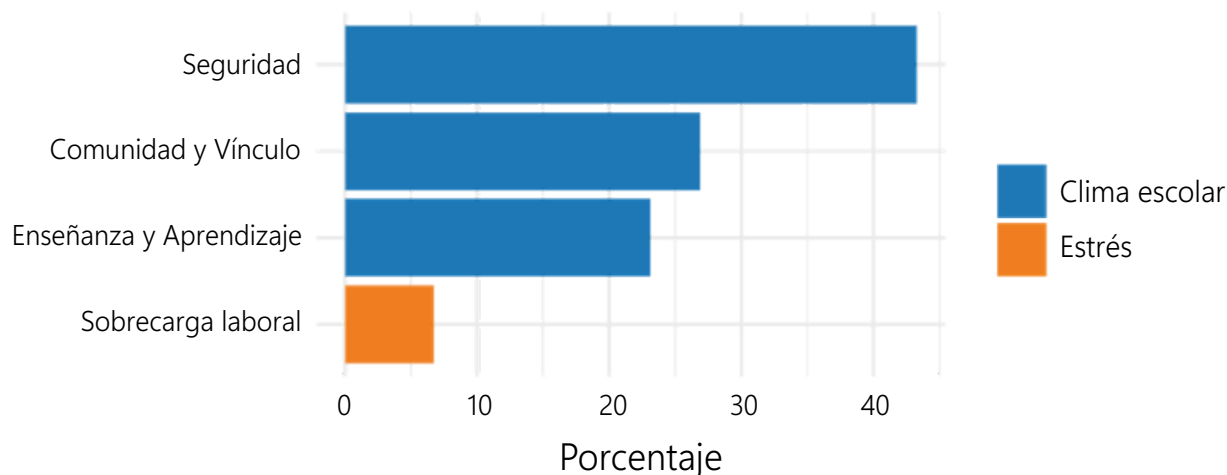
Me han pateado, pegado piñas en la panza, escupido, me han pateado la mochila. (Mujer, 37 años)

Dentro de las situaciones estresantes más comunes, tristemente, se encuentra el maltrato entre estudiantes o ausencia familiar, pero una de las más shockeantes fue enterarme que una estudiante había tenido un intento de suicidio. (Mujer, 42 años)

En reunión de padres, padres de un chico que manifestaba una apatía y desinterés total me agredieron verbalmente. Me sentí impotente porque no hay manera en la que un docente pueda ayudar a un estudiante si los padres eligen no ver el problema que tiene el chico y agreden al docente. (Mujer, 50 años)

La dimensión de Comunidad apareció en el 26.9% ($n = 36$) de las narrativas. El vínculo con directivos,

Figura 1. Porcentaje de códigos identificados dentro del marco conceptual del clima escolar y del estrés en educadores



equipos de orientación escolar¹ y pares docentes (14.9%, $n = 20$) se caracterizó por experiencias de falta de apoyo institucional, comunicación deficiente y descalificación profesional. La falta de apoyo y demandas de los cuidadores primarios de los estudiantes (11.9%, $n = 16$) incluyó desde indiferencia hacia el aprendizaje de sus hijos hasta cuestionamientos agresivos a las decisiones del educador:

Exigencias de los equipos de orientación sin prestar asesoría o acompañamiento para que yo afronte las situaciones de alumnos con proyectos de integración. Me sentí sola en todos los casos. (Mujer, 42 años)

La dimensión de Enseñanza y Aprendizaje representó el 23.1% ($n = 31$) de las narrativas. Se identificaron tres subcategorías: falta de motivación de los estudiantes (12.7%, $n = 17$), desmotivación personal para continuar como docente (3.0%, $n = 4$) y percepción de falta de formación para intervenir adecuadamente (7.5%, $n = 10$). Esta última fue vinculada principalmente a situaciones de inclusión educativa y gestión de conflictos:

En particular, me estresa cuando estoy dándole clases a una estudiante ciega y, mientras tanto, sus compañeros no pueden dejar de hablar o hacer ruidos a menos que les esté solicitando que lo hagan a cada rato. Me da impotencia cuando veo qué poco valor le dan a mi trabajo. (Mujer, 61 años)

He vivido agresiones de alumnos. Me afectó al punto tal de no querer volver o de no sentir motivación alguna para dar clases. (Mujer, 58 años)

Tener un alumno con Asperger. Encuentro que no estoy formado en cómo llevar adelante la enseñanza y me cuesta el trato diferenciado. Por momentos pierdo la paciencia, pero puedo controlarlo (hasta ahora). (Varón, 60 años)

A continuación, se presentan los resultados emergentes sobre la Sobrecarga de tareas. Si bien esta ca-

tegoría no forma parte de las dimensiones del clima escolar, emergió como un factor relevante en el 6.7% ($n = 9$) de las narrativas. Los participantes describieron la sensación de estar desbordados por múltiples responsabilidades, mencionando diversos estresores como las deficiencias en infraestructura, los bajos salarios, las exigencias burocráticas excesivas, entre otros. Esta categoría refleja la percepción de que las demandas profesionales superan los recursos disponibles para afrontarlas adecuadamente:

Los docentes estamos saturados de tanto trabajo, el problema consiste en tener que trabajar doble turno, ya que no alcanza el dinero [...] es estresante recorrer 10 escuelas por día para llegar a un sueldo más o menos digno. (Mujer, 42 años)

Es difícil diferenciarlas, a veces termino normalizando cosas que en realidad me afectan pero que son "parte de la labor". Algunas cosas que se me vienen a la mente son: [...] tener muchos requerimientos que a mi parecer son debido al retraso tecnológico y falta de sistemas eficientes para el "papeleo". [...] hoy en día se traduce en mayor carga para los docentes en cosas totalmente innecesarias. muchas de las propuestas que se vienen haciendo se basan en agregar tareas y responsabilidades a los docentes y "exprimir" las dos horas de clases para un montón de cosas más como: mesas de examen simultáneas a las clases, expectativa de trabajo conjunto con otras áreas sin financiar los espacios necesarios para generar este tipo de proyectos, intensificación simultánea al cuatrimestre en curso, etc. Muchas veces dar clases consiste en gestionar situaciones conflictivas y de comportamiento, de hecho, cada vez estoy más convencida de que de eso se trata mi trabajo, pero en la formación hay pocas o casi nulas herramientas para, por ejemplo, el manejo de grupos, la gestión de conflictos, etc. La diversidad y cantidad de grupos genera mucho desgaste mental. Las propuestas que quitan el foco del grupo y lo ponen en las individualidades no está respaldado por los espacios áulicos, cantidad de alumnos por aula, etc. La suma de estas cuestiones me genera agotamiento y un poco de enojo. (Mujer, 40 años)

¹ En Argentina, los equipos de orientación escolar son grupos interdisciplinarios de profesionales que brindan apoyo a los profesores e intervienen directamente con los estudiantes frente a la presencia de indicadores de necesidades especiales o riesgos desde lo psicológico, pedagógico y social.

Estudio 2

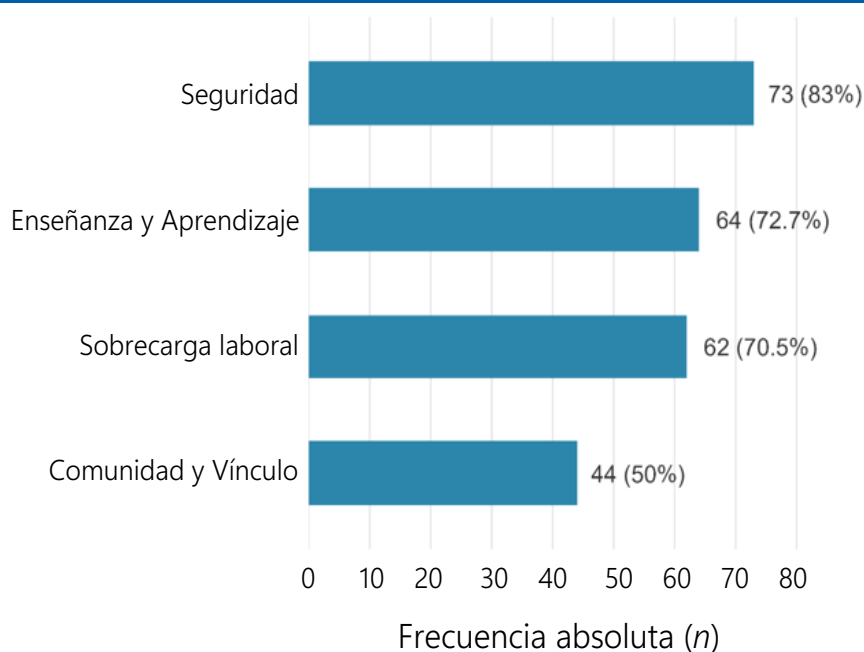
Estadísticos descriptivos

Los docentes reportaron niveles elevados de estrés percibido ($M = 7.22$, $DE = 2.00$, $Mdn = 8$), con una distribución sesgada negativamente que indica que la mayoría de la muestra se concentra en valores altos. El afrontamiento del estrés presentó valores moderados ($M = 6.43$, $DE = 2.09$, $Mdn = 7$), lo que apunta a que la mayoría percibe recursos de afrontamiento relativamente limitados frente al nivel de estrés reportado.

En cuanto a los estresores, los de Seguridad fueron los más reportados, seguidos por los de Enseñanza y Aprendizaje y Sobrecarga Laboral. Se reportaron también estresores percibidos provenientes de la comunidad escolar en general (ver [Figura 2](#)). Al analizar el interior de cada categoría, se encontró que las Amenazas a la Seguridad constituyeron la dimensión más extendida: solo el 17.0% de los docentes no reportó ningún ítem afirmativo ($n = 15$), mientras que el 51.1% reportó nivel

moderado ($n = 45$) y el 31.8% nivel alto ($n = 28$). Los estresores de enseñanza y aprendizaje presentaron una distribución similar: el 27.3% no reportó ninguno ($n = 24$), el 44.3% reportó un nivel moderado ($n = 39$) y el 28.4% un nivel alto ($n = 25$). La Comunidad fue el único estresor con distribución exactamente bipartita: el 50% de los docentes no reportó estresores de este tipo ($n = 44$) y el 50% reportó al menos uno ($n = 44$). La sobrecarga laboral presentó la distribución más uniforme y, llamativamente, la más cargada hacia los niveles altos: el 29.5% no reportó sobrecarga ($n = 26$), el 33.0% reportó nivel moderado ($n = 29$) y el 37.5% reportó nivel máximo ($n = 33$), siendo esta última la categoría más frecuente de toda la muestra. Las competencias socioemocionales mostraron puntuaciones medias-altas en todas las subescalas (rango de medias: 3.72 - 3.98) y las subescalas del MAIT presentaron valores similares (rango de 3.84 a 4.17; véase [Tabla S1](#) en el Material Suplementario para estadísticos completos).

Figura 2. Frecuencia y porcentaje de estresores percibidos reportados por educadores de nivel secundario



Nota. $N = 88$. Se indica el número de docentes que reportaron al menos un ítem afirmativo en cada dimensión.

Análisis de Correspondencias Múltiples

Las dos primeras dimensiones explican el 31.9% de la varianza total (ver Figura 3). La Dimensión 1 (16.9%) está definida principalmente por los Estresores de Comunidad (contribución combinada: 39.2%), Amenazas a la Seguridad (24.0%) y Estresores de Enseñanza y Aprendizaje (16.0%). Su polo positivo agrupa docentes sin Estresores de Comunidad, con Amenazas a la Seguridad altas, Estresores de Enseñanza y Aprendizaje altos y percepción de mayores recursos de afrontamiento al estrés. Su polo negativo agrupa docentes con Estresores de Comunidad, sin Estresores de Enseñanza y Aprendizaje y con percepción de menores recursos de afrontamiento al estrés. Este eje diferencia dos perfiles cualitativamente distintos según el origen del

estresor: estresores aúlicos versus estresores que provienen de la comunidad escolar.

La Dimensión 2 (15.0%) está definida principalmente por el estrés percibido (contribución: 33.2%), los Estresores de Enseñanza y Aprendizaje (24.3%) y las Amenazas a la Seguridad (18.9%). Su polo positivo agrupa estrés percibido alto, Amenazas a la Seguridad altas y Estresores de Enseñanza y Aprendizaje altos. Su polo negativo agrupa estrés percibido bajo, mayores recursos de afrontamiento al estrés y escasas Amenazas a la Seguridad. Este eje captura la intensidad del estrés percibido, asociada específicamente a estresores aúlicos.

La sobrecarga laboral se ubicó en el origen del espacio factorial, sin asociación con ninguno de los dos perfiles ni con la intensidad del estrés per-

Figura 3. Mapa factorial con las categorías activas y las variables suplementarias con asociación estadísticamente significativa ($|v| > 1.96$)



cibido. Análisis complementarios confirmaron que la sobrecarga no covaría con el estrés percibido (Kruskal-Wallis, $p = .60$) ni con el afrontamiento del estrés ($p = .72$; véase [Tabla S6](#)). Este patrón se observa pese a que el 70.5% de los docentes reportó al menos un ítem de sobrecarga y a que la categoría de nivel máximo fue la más frecuente de la muestra (37.5%).

El análisis de las variables suplementarias mediante *v*-test permitió identificar asociaciones selectivas entre los recursos individuales y los perfiles de estrés. En cuanto a las competencias socioemocionales, mayores recursos de autorregulación se asociaron significativamente con el polo de menor estrés percibido en la Dimensión 2 (*v*-test = 2.34). El manejo de conflictos alto se asoció con el perfil de docentes con mayores recursos percibidos de afrontamiento al estrés y sin Estresores de Comunidad en la Dimensión 1 (*v*-test = 2.20). Las restantes competencias socioemocionales no alcanzaron significancia estadística en ninguna dimensión.

En cuanto a la metacognición sobre la enseñanza, la evaluación de la propia práctica alta se asoció significativamente con el polo de mayor estrés percibido en la Dimensión 2 (*v*-test = 3.62), constituyendo el hallazgo más robusto del análisis. Las restantes subescalas del MAIT conocimiento declarativo, procedimental, condicional y monitoreo no mostraron asociación significativa con ninguna dimensión. Ninguna variable sociodemográfica alcanzó significancia estadística.

Los estadísticos descriptivos completos de todas las variables, las frecuencias y porcentajes de las categorías activas del MCA, la distribución de los estresores, las coordenadas y *v*-test de las variables suplementarias, las contribuciones de las categorías activas a cada dimensión, y los análisis complementarios sobre sobrecarga se presentan de la [Tabla S1](#) a la [S6](#) del material suplementario. Estos datos permiten evaluar la estabilidad del espacio factorial, verificar la ausencia de efectos de techo o piso en los instrumentos, y contrastar los hallazgos del MCA con estadísticos bivariados independientes.

Discusión

Estudio 1

Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de los estresores percibidos por los educadores emergen de situaciones interpersonales, que abarcan las relaciones con estudiantes, directivos, pares y cuidadores primarios. La importancia de los aspectos relacionales sobre los más estructurales (como infraestructura o salarios) resulta consistente con investigaciones previas que señalan que las interacciones sociales son centrales en la experiencia profesional diaria de los docentes ([Collie et al., 2017](#); [Frenzel et al., 2021](#)). Las narrativas sobre la Seguridad Física y Emocional reflejan vínculos de baja calidad con estudiantes y sus familias, los cuales se caracterizan por la falta de apoyo, la indiferencia y las agresiones. Paralelamente, las relaciones con directivos y equipos de apoyo aparecen frecuentemente marcadas por la percepción de falta de respaldo institucional. Estos resultados se alinean con las propuestas teóricas más actuales sobre estrés en personas educadoras que hablan del déficit de apoyo social y la presencia de estresores que no pueden controlar ([Van der Doef & Verhoeven, 2017](#)), y cómo esto impacta su motivación y compromiso con el trabajo ([Taris et al., 2017](#)). Es importante recordar que estos hallazgos son situados, pues este trabajo se focalizó en experiencias intensas (no necesariamente las más frecuentes) vividas por docentes de nivel secundario, quienes han reportado que los estudiantes, al estar en la etapa adolescente, presentan mayores desafíos a la autoridad como parte de su desarrollo ([Braun et al., 2019](#)). Ello hace esperable que se observen diferencias con otras poblaciones, como educadores de nivel inicial o primario.

Es notable que la sobrecarga laboral, un estresor ampliamente documentado en la literatura internacional ([OECD, 2020](#); [Richards, 2012](#)), estuvo poco frecuente en este estudio. Esto podría deberse a que la sobrecarga laboral es un estresor que actúa por acumulación, y no por intensidad, tal como se aporta en algunos relatos. El sesgo introducido por

el foco de este estudio al indagar por los mayores desafíos podría estar subestimando su importancia en la vida cotidiana de los educadores.

El clima escolar fue un marco conceptual pertinente para analizar la naturaleza de los estresores más desafiantes para los educadores argentinos. La naturaleza multidimensional, ecológica y sistémica del concepto (Cohen et al., 2015; Wang & Degol, 2016) permite una interpretación que visibiliza como los estresores más desafiantes entrelazan a todos los actores que conforman la comunidad escolar, tanto internos como externos a la escuela (Capp et al., 2022). Los problemas de seguridad física (agresiones entre estudiantes y hacia el docente), por ejemplo, afectan directamente la convivencia escolar, mientras que la falta de apoyo de directivos y los cuidadores primarios para intervenir en estos conflictos impacta negativamente en la capacidad de los docentes para gestionarla eficazmente, lo que las refuerza, generando un circuito que perpetúa la presencia de estos estresores y la experiencia de soledad frente a los mismos.

Estudio 2

Los resultados del Estudio 2 permiten una aproximación exploratoria a la relación entre los estresores docentes, los recursos profesionales y el estrés percibido en una muestra de docentes de nivel secundario argentinos. Los hallazgos deben interpretarse con cautela dado el carácter transversal y exploratorio del diseño, que permite solo identificar patrones de asociaciones, pero no establecer relaciones causales.

En primer lugar, los niveles de estrés percibido reportados por la muestra pueden considerarse elevados ($M = 7.22$ sobre 10). Este dato es consistente con estudios previos en población docente argentina (Marsollier et al., 2024; Vargas Rubilar & Oros, 2021). Además, la percepción de los recursos para afrontar el estrés es menor al estrés percibido. Este desbalance entre la demanda y la capacidad de afrontamiento señala explícitamente la necesidad continuar y profundizar el estudio de los factores asociados al estrés en este grupo, para diseñar

intervenciones específicas orientadas a fortalecer los recursos de los educadores.

En cuanto a los estresores, el análisis reveló que los estresores de Seguridad, Enseñanza y Aprendizaje y Sobrecarga son los más frecuentes. Los estresores de Seguridad podrían ser los más frecuentes, en parte, por tratarse de educadores de nivel secundario que trabajan con adolescentes con diferentes niveles de autonomía y que están atravesando una etapa del desarrollo en el cual el distanciamiento de las figuras adultas y la de autoridad es esperable (Braun et al., 2019). En cuanto a los perfiles, los estresores de Comunidad y los de Enseñanza y Aprendizaje configuran perfiles diferentes. Este resultado es consistente con los hallazgos del Estudio 1 y con lo reportado en la literatura sobre el estrés ocupacional en educadores respecto de la distinción entre estresores aúlicos y estresores que provienen de la comunidad escolar más amplia (Braun & Roeser, 2025). Las variables laborales como la experiencia como docente, el tipo de escuela donde se trabaja o el género autopercebido no resultaron significativas para comprender la distribución de los estresores, por lo que las variables individuales resultaron ser de menor importancia para describir patrones de estrés.

Respecto de los recursos socioemocionales evaluados, los resultados indican que su asociación con el estrés percibido es limitada y selectiva. Entre las competencias socioemocionales, solo la autorregulación emocional mostró asociación significativa con menor estrés percibido. El manejo de conflictos se asoció con un perfil específico de menor presencia de estresores de Comunidad, pero no con menor intensidad del estrés percibido. Las restantes competencias socioemocionales no mostraron asociación significativa con ninguna dimensión. Este patrón no se alinea con las expectativas teóricas, que indican que las competencias centrales son un recurso de importancia para el afrontamiento del estrés y el malestar (Oliveira et al., 2023), pero sí es consistente con los hallazgos del Estudio 1, donde se evidenció que, desde la perspectiva de los acto-

res, podrían interpretarse que las fuentes de estrés se ajustan a una lógica sistémica u organizacional más que individual, por lo que resulta plausible que los recursos individuales tengan una capacidad limitada para moderar estresores.

La sobrecarga laboral presentó un comportamiento cualitativamente diferente al de los demás estresores. Se ubicó en el origen del espacio factorial sin asociarse con el estrés percibido, con los recursos individuales evaluados ni con el perfil sociodemográfico de los docentes, pero el 70.5% de la población participante reportó al menos un ítem de sobrecarga, y la categoría de nivel máximo fue la más frecuente de la muestra (37.5%). La ausencia de asociación con el estrés percibido en los análisis complementarios sugiere que, aun cuando la sobrecarga elevada es muy frecuente, los docentes no la registran como fuente diferenciadora de malestar, lo que podría indicar un proceso de naturalización de esta condición como parte del ejercicio profesional.

El hallazgo más robusto estadísticamente fue la asociación entre puntajes altos en la dimensión de evaluación de la conciencia metacognitiva sobre la enseñanza y mayor estrés percibido. Este resultado es contraintuitivo respecto a la expectativa de que la reflexión sobre la propia práctica opere como recurso protector. En primer término, podrían enunciarse dos interpretaciones: los docentes más reflexivos podrían tener mayor conciencia de las brechas entre su práctica deseada y las condiciones reales de trabajo, reportando por ello más estrés. Otra interpretación posible es que la reflexión constante sobre la propia práctica podría constituir en sí misma una fuente de malestar cuando no está acompañada incluso con una actitud autocompasiva (Giuliani et al., 2026) o de soporte de una comunidad de pares y directivos, tal como señalan Mennes et al. (2024) y Iacolino et al. (2023). Estos antecedentes indican que la reflexión docente sin condiciones de sostén puede derivar en rumiación más que en aprendizaje profesional y que la relación entre metacognición y estrés es compleja y está atravesada por variables situacionales. En

conjunto, estos datos sugieren que esta dimensión de la metacognición sobre la enseñanza, pese a ser un recurso de desarrollo profesional, podría no promover el afrontamiento adaptativo al estrés de forma uniforme ni directa, al menos en contextos argentinos de alta demanda institucional.

Discusión integradora

A manera general, los dos estudios que componen este trabajo abordan desde perspectivas complementarias el fenómeno del estrés en educadores argentinos. El primer estudio plantea un abordaje abierto, con un enfoque cualitativo, centrado en identificar fuentes de estrés de mayor intensidad. En este caso, los resultados señalan que los estresores están centrados en la trama de las interacciones sociales, tanto dentro como fuera del aula. El segundo estudio propuso indagar posibles asociaciones con recursos profesionales y una medición del estrés y su afrontamiento clásica, siguiendo la propuesta de Lazarus y Folkman (1987). En este caso, se encontraron indicadores que permiten percibir la complejidad del fenómeno del estrés y el afrontamiento: los estresores percibidos con mayor frecuencia abarcan las áreas de seguridad, enseñanza y aprendizaje y la sobrecarga laboral. Los recursos profesionales individuales no se asociaron con menores niveles de estrés en forma sistemática. Esto podría interpretarse como consistente con la lectura del estrés que los docentes afrontan en su día a día. Desde la perspectiva de los actores, excede a factores individuales y podría asociarse a otros aspectos, como las dimensiones organizacionales.

El Estudio 1 mostró que la gran mayoría de los estresores más intensos reportados por las personas docentes pueden interpretarse desde las dimensiones del clima escolar, es decir, desde condiciones que, por definición, incluyen gestión de la enseñanza y aprendizaje pero al mismo tiempo la exceden: gestionar la violencia entre estudiantes, experimentar cotidianamente sentimientos de preocupación ante situaciones que comprometen

el malestar psicológico y la salud del estudiantado, vivenciar la falta de apoyo de directivos y equipos de orientación, los conflictos con familias, etc. El Estudio 2 replica parcialmente estos resultados; sin embargo, la sobrecarga laboral aparece en este con mayor frecuencia relativa que en el Estudio 1. Además, se encontraron indicadores coherentes con esta interpretación que diferencia el afrontamiento a estresores asociados a la enseñanza y aprendizaje versus provenientes de la comunidad escolar. La asociación de la competencia socioemocional y la autorregulación emocional con este tipo de estresores se alinea con esta interpretación: los recursos personales parecen ser eficaces en los contextos donde la persona docente tiene un grado de control mayor, lo que ocurre dentro del espacio físico donde es figura de autoridad y para las cuales probablemente cuenten con mayor formación.

Otra competencia socioemocional, la habilidad de manejo de conflictos, se asoció con la ausencia de estresores comunitarios. Es necesario considerar que esto podría interpretarse, al menos, de dos formas. Podría ocurrir que las personas docentes que no afronten estos desafíos con frecuencia tengan una mayor autoeficacia o percepción de habilidad frente a los que sí, o, alternatively, que el hecho de tener más recursos para gestionar los conflictos facilita que las tensiones de la comunidad se perciban como menos desafiantes. Es necesario profundizar esta línea en futuras investigaciones, debido a que, si se trata de la segunda posibilidad, podría constituir un área de intervención futura de gran interés. En el caso de tratarse de la primera interpretación, se trataría de un resultado alineado con la autorregulación emocional: las competencias sociales y emocionales no parecen asociarse con la presencia de estresores que involucran condiciones o tramas relacionales institucionales y comunitarias que excedan al docente y al aula.

Paralelamente, el resultado sobre la sobrecarga laboral se alinea con este enfoque que supera lo individual y, también, con lo reportado en informes internacionales (OECD, 2020). En ambos estudios,

la sobrecarga emergió como un factor diferencial de otros estresores, como una experiencia transversal a las personas educadores y que no se asocia al estrés ni a su afrontamiento. Como se comentó previamente, la independencia respecto del estrés percibido en el Estudio 2 podría indicar un proceso de naturalización, es decir, que se interprete la sobrecarga como condición inherente al rol y no como fuente de malestar evitable en la vida laboral. La diferencia entre los resultados del Estudio 1 y 2 respecto a la frecuencia relativa de la sobrecarga laboral podrían ser comprendidos desde esta perspectiva. Tal vez, frente a un listado de estresores percibidos, se facilita el reconocimiento de la sobrecarga como un estresor naturalizado, mientras que, si se propone evocar desafíos de manera abierta, otros estresores de mayor intensidad serán evocados con mayor frecuencia. Más allá de esta hipótesis, la diferencia entre ambos estudios y la elevada frecuencia de elección de la sobrecarga en el Estudio 2 permiten pensar en la necesidad de continuar con su exploración y abordarlo desde otras perspectivas, considerando los diferentes tipos de carga cognitiva que generan sobrecarga o sus matices según se trate de docentes novatos o expertos (Feldon, 2007). Estos resultados tienen implicaciones concretas para el diseño de intervenciones, que se detallan a continuación.

Los hallazgos aportan elementos para el diseño de intervenciones orientadas a potenciar los recursos de los educadores en el afrontamiento del estrés desde una perspectiva no individualista, incluyendo dimensiones organizacionales. En términos generales, las modificaciones en las condiciones institucionales constituyen la vía de intervención con mayor potencial para mejorar la salud ocupacional docente (Braun & Roeser, 2025). Sin embargo, en el contexto educativo global, en general y, en particular, el argentino, caracterizado por condiciones estructurales de precariedad salarial, multiempleo y alta rotación docente (Sourrouille et al., 2025), resulta igualmente necesario identificar los niveles de intervención más accesibles que, articulados en-

tre sí, contribuyan a mejorar la situación actual, sin desconocer la naturaleza estructural del malestar.

La teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) constituye un marco conceptual con amplia aplicación en contextos laborales y educativos pertinente para organizar las propuestas de intervención. Esta teoría postula que la agencia personal, el bienestar y la motivación sostenida dependen de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación. En contextos de trabajo, la satisfacción de estas necesidades se asocia con mayor agencia, bienestar y desempeño, mientras que su frustración se vincula con estrés, agotamiento emocional y rotación (McAnally & Hagger, 2024; Olafsen et al., 2017). Este marco permite interpretar los hallazgos de ambos estudios como insumos para una intervención. Las condiciones institucionales que caracterizan el contexto educativo de los participantes (falta de apoyo directivo, conflictos en la comunidad escolar, sobrecarga) podrían estar funcionando como fuentes de frustración de estas necesidades básicas. Su abordaje requeriría intervenciones que actúen tanto en el plano de los recursos individuales como en el del entorno institucional inmediato. Numerosas intervenciones basadas en evidencia y orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales en educadores siguen con esta lógica (Durlak et al., 2022; Mahfouz & Greenberg, 2025; Plate et al., 2025).

Al tomar estos marcos como referencia, los hallazgos permiten identificar al menos dos niveles de intervención articulables en una propuesta formativa de base organizacional: fortalecer las necesidades de competencia y autonomía de los docentes a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, y fortalecer simultáneamente la necesidad de vinculación, tanto entre pares como con los equipos directivos, a través de intervenciones que promuevan un clima institucional de apoyo y colaboración. Esta doble vía, individual e institucional, reconoce que los estresores identificados en ambos estudios operan en distintos niveles del microsistema escolar

y requieren, por tanto, intervenciones diferenciadas pero articuladas desde lo conceptual y operativo.

El primer nivel corresponde al desarrollo de competencias socioemocionales en docentes. La autorregulación emocional emergió como el único recurso con asociación significativa con menor estrés percibido en el Estudio 2, lo que es consistente con la literatura que documenta la eficacia de programas formativos basados en competencias socioemocionales para reducir el distrés docente y mejorar la calidad de las interacciones pedagógicas (Jennings et al., 2019; Klingbeil & Renshaw, 2018; Oliveira et al., 2021). En el contexto argentino, intervenciones de este tipo, que también abordan el clima escolar, la comunicación y resolución colaborativa de conflictos, han mostrado resultados preliminares en términos de reducción del estrés, mejora del bienestar docente y promoción de la metacognición sobre la enseñanza (Giuliani et al., 2026). Este último punto merece una consideración específica: si bien la metacognición sobre la práctica pedagógica es un recurso ampliamente reconocido en la literatura educativa, los datos del Estudio 2 indican que, en este contexto, se asoció con mayor estrés percibido. Este hallazgo sugiere que el desarrollo de la metacognición docente no debería promoverse de forma aislada, sino integrado en intervenciones que aborden simultáneamente el clima socioemocional y relacional de la institución y que generen las condiciones de andamiaje necesarias para que la reflexión sobre la práctica opere como recurso. El desarrollo de intervenciones que impliquen el trabajo en comunidades de aprendizaje, espacios de reflexión colectiva y retroalimentación entre pares constituye una propuesta en esa dirección, y conecta este nivel de intervención con el siguiente.

El segundo nivel corresponde al desarrollo de competencias socioemocionales en líderes institucionales con una visión integral del clima escolar. Los estresores de comunidad identificados en ambos estudios, particularmente la falta de apoyo de directivos y equipos técnicos, indican que

la calidad del liderazgo es una fuente relevante de frustración de las necesidades básicas de los docentes. Intervenciones orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales en directivos, como el modelo *Prosocial Leader* de Mahfouz y Greenberg (2025), han documentado un impacto en el clima escolar y el bienestar docente en otros contextos (Astor et al., 2009).

La eficacia de ambos tipos de intervenciones se potenciaría al enmarcarla en una visión común sobre el estrés, las competencias socioemocionales como herramientas de gestión del clima escolar y estrategias de resolución de conflictos. Construir ese lenguaje común en las organizaciones es reconocido como un paso fundamental para el cambio organizacional sostenido (Li et al., 2023), y las comunidades de aprendizaje profesional representan una estrategia con evidencia de eficacia para avanzar en esa dirección (Charlton et al., 2021; Jennings & Greenberg, 2009).

Finalmente, la sobrecarga laboral opera en un nivel que excede tanto los recursos individuales como el entorno institucional inmediato y requiere, por tanto, intervención en el plano de la política educativa. Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, la sobrecarga crónica frustra sistemáticamente la necesidad de autonomía y competencia, en tanto reduce el margen de control del docente sobre su propio trabajo y compromete su capacidad de sostener una práctica reflexiva. Su abordaje estructural implicaría incidencia en condiciones salariales, organización de la carga horaria y estabilidad laboral, entre otras posibles estrategias. La visibilización colectiva desde organizaciones sindicales y académicas podría contribuir a instalar esta dimensión en la agenda de política educativa (Herman, 2024). No obstante, en el proceso de lograr la mejora de las condiciones objetivas de sobrecarga, intervenciones a menor escala orientadas a reducir la carga cognitiva cotidiana constituyen una vía exploratoria. El desarrollo de plataformas de recursos que apoyen la automatización de tareas rutinarias y la planificación es consistente con la evi-

dencia sobre el potencial de la inteligencia artificial para aliviar la carga de trabajo docente (Rind, 2026). También, podría operar como condición habilitante para que las personas docentes dispongan de mayor capacidad atencional para los procesos que sí requieren su juicio profesional. Una estrategia de este tipo está siendo desarrollada por la primera autora del presente artículo. Esta se orienta a promover el soporte a tareas de seguimiento, planificación y reflexión sobre la práctica en docentes de nivel secundario.

Este trabajo presenta varias limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, ambas muestras son pequeñas y obtenidas mediante un muestreo no probabilístico, lo que limita la representatividad y la generalización de los hallazgos a la población docente bonaerense de nivel secundario. En segundo lugar, el diseño transversal de ambos estudios permite identificar asociaciones, pero no establecer relaciones causales ni direccionalidad. En particular, la asociación entre evaluación metacognitiva y mayor estrés percibido requiere estudios longitudinales que permitan determinar si la reflexión antecede al estrés, si el estrés impulsa mayor reflexión, o si ambas variables responden a un tercero no medido. En tercer lugar, todas las variables del Estudio 2 fueron medidas a través de un autoinforme, sin control de deseabilidad social, lo que introduce un posible sesgo de método común. En cuarto lugar, el Estudio 1 se focalizó en experiencias de alta intensidad, no necesariamente representativas de la frecuencia cotidiana de los estresores, lo que podría subestimar la relevancia de la sobrecarga laboral en la experiencia cotidiana de los docentes. Finalmente, el MCA explicó el 31.9% de la varianza en dos dimensiones, lo que indica que hay una estructura en dimensiones posteriores no exploradas en este trabajo y se encontró poca evidencia de asociación con los factores explorados, por lo que es necesario continuar con otros estudios cuantitativos que incorporen variables que permitan mejorar la captura de la varianza.

Las líneas futuras de investigación más relevantes incluyen: realizar nuevos estudios cuantitativos con una mayor cantidad de participantes, de tipo longitudinal, que permitan establecer la direccionalidad de las relaciones entre recursos individuales, estresores y estrés percibido; crear diseños mixtos que combinan instrumentos estandarizados con entrevistas en profundidad para capturar tanto la frecuencia como la intensidad y el significado de los estresores; explorar las diferencias según variables de contexto institucional que modulen los perfiles de estresores identificados, como el nivel socioeconómico de los estudiantes y la zona geográfica de las organizaciones, y de estresores diferenciales según el rol (docente de aula, personal de apoyo, directivos); y evaluar intervenciones diferenciadas según el perfil de estresores para determinar si son más efectivas que las intervenciones genéricas, entre otras propuestas. Además, para profundizar en el fenómeno de sobrecarga laboral, sería de interés desarrollar diseños longitudinales o metodologías cualitativas que capturen el significado que las personas docentes atribuyen a la carga de trabajo en relación con su bienestar en diferentes etapas de la carrera profesional docente y considerando los diferentes roles.

A manera de conclusión, este trabajo aporta evidencia preliminar sobre la posible naturaleza relacional y situada del estrés en docentes de nivel secundario en Argentina. Los hallazgos de ambos estudios convergen en indicar que los estresores más relevantes emergen de la trama relacional de la comunidad escolar y que solo algunos recursos individuales muestran asociación con menor estrés percibido. Este patrón sugiere la necesidad de generar intervenciones que articulen el desarrollo de competencias socioemocionales y de metacognición en docentes y en líderes institucionales dentro de una visión compartida del clima escolar, reconociendo que la disminución del estrés y mejora del bienestar docente es una condición para la mejora de los aprendizajes. Avanzar en esta dirección requiere tanto investigación más rigurosa sobre los

mecanismos de acción de estas intervenciones como políticas públicas de instalar el bienestar docente como una prioridad.

Referencias

- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461. <https://doi.org/10.3102/0002831208329598>
- Baelen, R. N., Lovett, J. M., Thursby Bourke, K., Galloway, C., Parker, A., Baghdady, A., & Schonert-Reichl, K. A. (2026). Leveraging evidence on relations between teacher well-being and student well-being and learning: A scoping review. *Review of Educational Research*, Article 00346543251413248. <https://doi.org/10.3102/00346543251413248>
- Balcikanli, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1331. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Braun, S. S., & Roeser, R. W. (2025). Conceptualizing teachers' occupational health and personal well-being for research on adult SEL: The

- Domain-Specific Valence Model. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, Article 100157. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100157>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence*, 19(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298>
- Capp, G. P., Astor, R., & Moore, H. (2022). Positive school climate for school staff? The roles of administrators, staff beliefs, and school organization in high and low resource school districts. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1060-1082. <https://doi.org/10.1002/jcop.22701>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Cohen, J., Espelage, D., Twemlow, S., Berkowitz, M., & Comer, J. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention efforts: Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International Journal of Violence and Schools*, 15, 2-40. https://www.researchgate.net/publication/281593701_Rethinking_Effective_Bully_and_Violence_Prevention_Efforts_Promoting_Healthy_School_Climates_Positive_Youth_Development_and_Preventing_Bully-Victim-Bystander_Behavior
- Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2017). School context and educational system factors impacting educator stress. En T. McIntyre, S. McIntyre & D. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 3-22). Springer.
- de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*, 12, 1719-1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17-32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Feldon, D. F. (2007). Cognitive load and classroom teaching: The double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3), 123-137. <https://doi.org/10.1080/00461520701416173>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and

- their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Gebre, Z. A., Demissie, M. M., & Yimer, B. M. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1526371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371>
- Girotti, M., Adler, S. M., Bulin, S. E., Fucich, E. A., Paredes, D., & Morilak, D. A. (2018). Prefrontal cortex executive processes affected by stress in health and disease. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 85, 161-179. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2017.07.004>
- Giuliani, M. F., & Urquijo, S. (2025). Personalidad y metacognición sobre la enseñanza en educadores en cuatro niveles educativos en la Argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (94), e20372. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-20372>
- Giuliani, M. F., Llobenes, L., & Mernies, G. (2026). Fostering presence in education: A pilot study of a social-emotional learning intervention for public school educators in Argentina. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, Article 100191. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100191>
- Giuliani, M. F., Mernies, G., Duro, E., & Llobenes, L. (2025, 8-9 de mayo). *Bienestar en red: Una intervención innovadora para promover las competencias socioemocionales en educadores* [Ponencia]. XVII Jornadas Internacionales de Innovación Docente, Oviedo, España. <https://jornadasinnova.uniovi.es/>
- Gutierrez de Blume, A. P., & Montoya Londoño, D. M. (2020). El Inventario de Conciencia Metacognitiva para Docentes (MAIT): Adaptación cultural y validación en una muestra de docentes colombianos. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 14(1), 115-130. <https://doi.org/10.21500/19002386.4584>
- Herman, N. (2024). Unveiling the significance of transformative social and emotional learning: Empowering agents of social transformation. In N. Ramsay-Jordan & A. Crenshaw (Eds.), *Supporting Activist Practices in Education* (pp. 293-311). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0537-9.ch015>
- Iacolino, C., Cervellione, B., Isgrò, R., Lombardo, E. M. C., Ferracane, G., Barattucci, M., & Ramaci, T. (2023). The role of emotional intelligence and metacognition in teachers' stress during pandemic remote working: A moderated mediation model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 81-95. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010006>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teacher competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, Article 104055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base.

- School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R Package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2020). *Practical Research: Planning and Design* (12th ed.). Pearson.
- Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2023). Impact of a schoolwide social and emotional learning implementation model on student outcomes: The importance of social-emotional leadership. *Journal of School Psychology*, 98, 78-95. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.006>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mahfouz, J., & Greenberg, M. T. (2025). Social and emotional competencies of principals. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 428-441). Guilford Press.
- Marsollier, R., Expósito, C. D., Varela, J. J., Miranda, R., Guzmán, P., & López-Orellana, C. (2024). Burnout syndrome prevalence among Latin American teachers during the pandemic. *Mental Health & Prevention*, 34, Article 200346. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200346>
- McCarthy, C. J., Lineback, S., Fitchett, P. G., Lambert, R. G., Eyal, M., & Boyle, L. H. (2017). The role of culture and other contextual factors in educator stress. In T. McIntyre, S. McIntyre & D. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 157-177). Springer.
- McAnally, K., & Hagger, M. S. (2024). Self-determination theory and workplace outcomes: A conceptual review and future research directions. *Behavioral Sciences*, 14(6), Article 428. <https://doi.org/10.3390/bs14060428>
- Mennes, H., Von Der Embse, N., Kim, E., Sundar, P., Hines, D., & Welliver, M. (2024). Are "well" teachers "better" teachers? A look into the relationship between first-year teacher emotion and use of evidence-based instructional strategies. *School Psychology*, 39(3), 325-335. <https://doi.org/10.1037/spq0000593>
- Ministerio de Educación y Deportes. (2014). *CENPE 2014. Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos: Datos generales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Olafsen, A. H., Niemiec, C. P., Halvari, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2017). On the dark side of work: a longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 275-285. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1257611>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>

- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2023). Development of the social and emotional competence assessment battery for adults. *Assessment*, 30(6), 1848-1896. <https://doi.org/10.1177/10731911221127922>
- Plate, R. C., Schwartz, H. N., Meyers, G., & Skoog-Hoffman, A. (2025). *Educators' Social and Emotional Learning: A Landscape Analysis of Strategies and Outcomes for Thriving Schools*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/educators-social-and-emotional-competence-a-landscape-analysis-of-strategies-and-outcomes-for-thriving-schools/>
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Rind, I. A. (2026). Conceptualizing the impact of AI on teacher knowledge and expertise: A cognitive load perspective. *Education Sciences*, 16(1), Article 57. <https://doi.org/10.3390/educsci16010057>
- Roeser, R. W., Braun, S. S., & Choles, J. R. (2024). Teacher expertise and contemplative SEL: Implications for teacher professional development. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed.). Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sourrouille, F., Coras Ávila, N., Díaz, N., Marcon, J., & Mac Donnel, M. (2025). *Trayectorias docentes en el sistema educativo: Permanencia, movilidad y rotación de los maestros de grado de nivel primario*. Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2025/04/23-04-25_trayectorias_docentes.pdf
- Taris, T. W., Leisink, P. L., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the job demands-resources model. En T. McIntyre, S. McIntyre & D. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 237-259). Springer.
- Templado, I., Catri, G., Nistal, M., & Volman, V. (2021). *Evidencia sobre desigualdad educativa en la Argentina*. Argentinos por la Educación. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Desigualdad_educativa.docx.pdf
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. McIntyre, S. McIntyre & D. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 23-54). Springer.
- UNESCO. (2024). *Caracterización de los docentes latinoamericanos: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>
- Van der Doef, M., & Verhoeven, C. (2017). The job demand-control (-support) model in the teaching context. In T. McIntyre, S. McIntyre & D. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 197-222). Springer.
- Vargas Rubilar, N., & Oros, L. B. (2021). Stress and burnout in teachers during times of pandemic.

Frontiers in Psychology, 12, Article 756007.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756007>

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate:
A review of the construct, measurement, and

impact on student outcomes. *Educational
Psychology Review*, 28, 315-352. [https://doi.
org/10.1007/s10648-015-9319-1](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1)

Material suplementario

Tabla S1. Estadísticos descriptivos de las variables del Estudio 2

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	Mín	Máx.
Estrés percibido	7.22	2.00	8.00	2.00	10.00
Gestión del estrés	6.43	2.09	7.00	1.00	10.00
SEC: Autoconciencia	3.77	0.74	3.92	2.00	5.00
SEC: Autorregulación	3.72	0.65	3.75	2.00	5.00
SEC: Manejo de conflictos	3.95	0.71	4.00	2.00	5.00
SEC: Relaciones positivas	3.83	0.62	3.88	2.12	5.00
SEC: Toma de decisiones	3.98	0.63	4.08	1.83	5.00
MAIT: Conocimiento declarativo	4.17	0.77	4.25	1.00	5.00
MAIT: Conocimiento procedimental	3.93	0.81	4.00	1.00	5.00
MAIT: Conocimiento condicional	4.00	0.77	4.00	1.00	5.00
MAIT: Planificación	3.84	0.83	4.00	1.00	5.00
MAIT: Monitoreo	3.89	0.76	4.00	1.00	5.00
MAIT: Evaluación	3.95	0.86	4.00	1.00	5.00
Estresor: Amenazas a la seguridad			1.00	0.00	3.00
Estresor: Enseñanza y aprendizaje			1.00	0.00	2.00
Estresor: Comunidad			0.50	0.00	2.00
Estresor: Sobrecarga laboral			1.00	0.00	2.00

Nota. *N* = 88. *M* = media; *DE* = desvío estándar; *Mdn* = mediana. El estrés percibido y la gestión del estrés se midieron con ítems únicos (Eddy et al., 2019) en escala 0-10. SEC = SECAB-A (Oliveira et al., 2023); MAIT = Balcikanli (2011). Los estresores se expresan como conteo de ítems afirmativos en el Listado de Estresores para Educadores Argentinos.

Tabla S2. Frecuencias y porcentajes de las categorías de las variables activas del
Análisis de Correspondencias Múltiples

Variable	Categoría	n	%
Estrés percibido	estres_alto	22	25%
	estres_bajo	66	75%
Gestión del estrés	gestion_alto	27	30.7%
	gestion_bajo	61	69.3%
Continúa			

Amenazas a la seguridad	segur_0	15	17%
	segur_1	45	51.1%
	segur_2+	28	31.8%
Enseñanza y aprendizaje	ensapr_0	24	27.3%
	ensapr_1	39	44.3%
	ensapr_2	25	28.4%
Comunidad	comun_0	44	50%
	comun_1+	44	50%
Sobrecarga laboral	sobrec_0	26	29.5%
	sobrec_1	29	33%
	sobrec_2	33	37.5%

Nota. $N = 88$. Las variables activas definen el espacio factorial del MCA. El estrés percibido y la gestión del estrés fueron dicotomizados por mediana (estrés: $Mdn = 8$; gestión: $Mdn = 7$). Los estresores se codificaron como variables ordinales con categorías naturales basadas en el número de ítems afirmativos reportados por cada participante: amenazas a la seguridad (0/1/2+), enseñanza y aprendizaje (0/1/2), comunidad (0/1+) y sobrecarga laboral (0/1/2). Las categorías con $n < 5$ deben interpretarse con cautela dado su efecto sobre la estabilidad de las coordenadas del MCA.

Tabla S3. Distribución de las puntuaciones en el Listado de Estresores para Educadores Argentinos

Dimensión	Mdn (RIC)	n con al menos 1	% con al menos 1
Amenazas a la seguridad	1.00 (1.00)	73	83%
Enseñanza y aprendizaje	1.00 (2.00)	64	72.7%
Comunidad	0.50 (1.00)	44	50%
Sobrecarga laboral	1.00 (2.00)	62	70.5%

Nota. $N = 88$. Mdn (RIC) = mediana e rango intercuartílico del número de ítems afirmativos por dimensión. Se reportan estadísticos de tendencia central resistentes dado el carácter discreto y acotado de las puntuaciones (rango 0-3 según dimensión). La columna ' n con al menos 1' indica cuántos docentes reportaron al menos un estresor en esa dimensión.

Table S4. Coordenadas y v-test de las variables suplementarias en el Análisis de Correspondencias Múltiples

Categoría	Coord. Dim. 1	v-test Dim. 1	Coord. Dim. 2	v-test Dim. 2
autoconc_alto	0.07	0.66	-0.11	-1.02
autoconc_bajo	-0.07	-0.66	0.11	1.02
autoreg_alto	0.16	1.36	-0.27	-2.34**
autoreg_bajo	-0.14	-1.36	0.23	2.34**
conflict_alto	0.25	2.20**	-0.18	-1.59
conflict_bajo	-0.22	-2.20**	0.16	1.59
relpos_alto	0.21	1.87*	-0.22	-1.95*
relpos_bajo	-0.19	-1.87*	0.20	1.95*
tomadec_alto	-0.06	-0.53	-0.03	-0.26
tomadec_bajo	0.06	0.53	0.03	0.26
compreh_alto	-0.03	-0.26	0.17	1.35
compreh_bajo	0.02	0.26	-0.12	-1.35
condit_alto	0.04	0.34	-0.01	-0.06
condit_bajo	-0.04	-0.34	0.01	0.06
declar_alto	0.13	1.11	-0.08	-0.64
declar_bajo	-0.11	-1.11	0.06	0.64
evaluat_alto	0.03	0.31	0.40	3.62***
evaluat_bajo	-0.03	-0.31	-0.38	-3.62***
planning_alto	0.13	0.97	0.26	1.90*
planning_bajo	-0.08	-0.97	-0.16	-1.90*
proced_alto	0.13	1.08	0.12	1.04
proced_bajo	-0.11	-1.08	-0.10	-1.04
Exp_alta	-0.13	-0.81	-0.07	-0.43
Exp_baja	0.11	0.78	0.13	0.97
Exp_media	-0.00	-0.02	-0.10	-0.59
Femenino	-0.08	-1.46	0.04	0.70
Masculino	0.29	1.46	-0.14	-0.70
Privada/Mixta	-0.02	-0.13	-0.04	-0.22
Pública	0.01	0.13	0.01	0.22

Nota. $N = 88$. Las variables suplementarias se proyectan en el espacio factorial sin participar en su construcción. $|v\text{-test}| > 1.96$ indica asociación significativa ($\alpha = .05$); $|v| > 2.58$ corresponde a $\alpha = .01$. Se presentan las dos primeras dimensiones: Dim. 1 (16.9%, tipo de estresor); Dim. 2 (15%, intensidad del estrés percibido).

* $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

Tabla S5. Contribuciones de las categorías activas a las dos primeras dimensiones del MCA

Categoría (variable activa)	Contribución Dim. 1 (16.9%)	Contribución Dim. 2 (15%)
estres_alto	1%	24.9%
estres_bajo	0.3%	8.3%
gestion_alto	5.6%	7.2%
gestion_bajo	2.5%	3.2%
sobrec_0	5.9%	3.7%
sobrec_1	4.5%	3.9%
sobrec_2	0%	0%
segur_0	0.9%	12.5%
segur_1	11.3%	0%
segur_2+	12.6%	6.4%
ensapr_0	9.6%	2%
ensapr_1	0.2%	5.4%
ensapr_2	6.4%	18.3%
comun_0	19.6%	2.1%
comun_1+	19.6%	2.1%

Nota. Las contribuciones indican el porcentaje de inercia de cada dimensión aportado por cada categoría. Varianza total explicada por las dos primeras dimensiones: 31.9%.

Tabla S6. Medianas del estrés percibido y la gestión del estrés según nivel de sobrecarga laboral (Prueba de Kruskal-Wallis)

Grupo	<i>n</i>	Estrés percibido		Gestión del estrés	
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	RIC	<i>Mdn</i>	RIC
Sobrecarga = 0	26	7.50	1.75	7.00	3.00
Sobrecarga = 1	29	8.00	2.00	7.00	2.00
Sobrecarga = 2	33	7.00	4.00	7.00	3.00

Nota. Kruskal-Wallis: estrés percibido $H(2) = 1.02$, $p = .60$; gestión del estrés $H(2) = 0.66$, $p = .72$.

Se reportan medianas e rangos intercuartílicos dado el carácter ordinal de las variables.

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.