



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Gestión Educativa y Tecnoestrés en docentes de Educación
Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTORA:

Huamán Carazas, Erika María (ORCID: [0000-0003-1969-6880](https://orcid.org/0000-0003-1969-6880))

ASESORA:

Dra. Sánchez Aguirre, Flor de María (ORCID: [0000-0001-6416-6817](https://orcid.org/0000-0001-6416-6817))

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LIMA – PERÚ

2021

DEDICATORIA

A mis padres María Carazas Córdova, Ruperto Huamán Puicón y abuelos Manuel Jesús Carazas Calderón, Dolores Córdova de Carazas por estar conmigo siempre, por apoyarme e impulsarme a crecer personal y profesionalmente cada día.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme la vida y la capacidad de ser quién soy. A la Universidad César Vallejo por la oportunidad de llevar a cabo mis estudios de maestría a pesar de atravesar momentos difíciles en este contexto de pandemia mundial. A mi maestra de investigación Dra. Flor de María Sánchez Aguirre, por las enseñanzas brindadas y la guía constante. A mi amigo asesor Henry Valderrama, por orientarme en este camino de investigación. A mis padres María y Ruperto, y abuelos Lolito y Lolita por apoyarme siempre a cumplir mis objetivos y estar siempre que los necesito. A mi hermano Eric, quién con su madurez, ejemplo y palabras me enseñó a perseverar.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.	iii
Índice de contenidos.	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	8
III. METODOLOGÍA.....	21
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	21
3.2. Variables y operacionalización.....	21
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.....	22
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	23
3.5. Procedimientos.....	23
3.6. Método de análisis de datos.....	24
3.7. Aspectos éticos.....	24
IV. RESULTADOS.....	25
V. DISCUSIÓN.....	36
VI. CONCLUSIONES.....	42
VII. RECOMENDACIONES.....	43
REFERENCIAS.....	45
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1.	Genero de los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio.....	25
Tabla 2.	Años de servicio de los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio.	25
Tabla 3.	Edad de los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio.....	26
Tabla 4.	Tabla de frecuencias de la variable Gestión Educativa.....	26
Tabla 5.	Tabla de frecuencias de la dimensión pedagógica curricular.....	27
Tabla 6.	Tabla de frecuencias de la dimensión organizativa administrativa.....	27
Tabla 7.	Tabla de frecuencias de la dimensión participación social comunitaria.....	28
Tabla 8.	Tabla de frecuencias de la variable tecnoestrés.....	28
Tabla 9.	Tabla de frecuencias de la dimensión escepticismo.....	29
Tabla 10.	Tabla de frecuencias de la dimensión fatiga.....	29
Tabla 11.	Tabla de frecuencias de la dimensión ansiedad.....	30
Tabla 12.	Tabla de frecuencias de la dimensión ineficacia.....	30
Tabla 13.	Tabla de fiabilidad del instrumento de gestión educativa.....	31
Tabla 14.	Tabla de fiabilidad del instrumento de tecnoestrés.....	31
Tabla 15.	Tabla de contrastación de la hipótesis general.....	32
Tabla 16.	Tabla de contrastación de la hipótesis específica 1.....	33
Tabla 17.	Tabla de contrastación de la hipótesis específica 2.....	34
Tabla 18.	Tabla de contrastación de la hipótesis específica 3.....	35

RESUMEN

Este estudio fue realizado en el Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” en Bellavista, Callao y tuvo como principal propósito determinar la relación entre la gestión educativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial del mencionado centro. El enfoque fue cuantitativo, diseño no experimental transversal, de tipo básica y un alcance correlacional. La población estuvo integrada por 81 docentes, se utilizó el instrumento relacionado con la percepción de los docentes en gestión educativa elaborado por Lujan (2021), el cual consta de 30 reactivos valorados por una escala de Likert de cinco puntos. Asimismo, para conocer el nivel de tecnoestrés que experimentan los docentes se aplicó el cuestionario de Tecnoestrés elaborado por Salanova, Llorens y Cifre (2007), el cual consta de 16 reactivos valorados por una escala de Likert de siete puntos. Luego de la recolección de los datos, fueron procesados a través del programa SPSS V. 21. Los datos descriptivos de la población arrojaron que el 97.5 % de los docentes percibe de manera eficiente la gestión educativa del CEBE “San Antonio”, mientras que el 2.5% la percibe de manera regular. Asimismo, el 42% de los docentes presentó un nivel medio alto de tecnoestrés; el 24,7% un nivel alto, el 14,8% un nivel medio bajo, otro 14,8% presentaron un nivel muy alto; el 2,5% un nivel bajo y un 1,2% un nivel muy bajo. En la investigación se concluyó, que existe una relación negativa y significativa entre la gestión educativa y el tecnoestrés obteniendo un coeficiente Rho de Spearman de $-,375^{**}$. Así mismo, entre la gestión organizativa administrativa, la participación social comunitaria y el tecnoestrés, obteniendo un coeficiente Rho de Spearman de $-,339^{**}$ y $-,368^{**}$ respectivamente; a excepción de la relación entre la gestión pedagógica curricular y el tecnoestrés, obteniendo un valor=P mayor a 0,05.

Palabras clave: Gestión Educativa, Tecnoestrés, Educación Básica Especial, Docentes.

ABSTRACT

This study was carried out at the "San Antonio" Special Basic Education Center in Bellavista, Callao and its main purpose is to determine the relationship between educational management and techno-stress in Special Basic Education teachers at this educational center. The research had a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, of a basic type and a correlational scope. The population consisted of 81 teachers. To evaluate the teachers' perception of Educational Management, the educational management questionnaire prepared by Lujan (2021) was used, which consists of 30 items valued by a five-point Likert scale. Likewise, to know the level of techno-stress experienced by teachers, the Techno-stress questionnaire prepared by Salanova, Llorens and Cifre (2007) was applied, which consists of 16 items valued by a seven-point Likert scale. After data collection, they were processed through the SPSS V. 21 program. Consequently, the reliability, descriptive data of the population were obtained, which indicated that 97.5% of the teachers perceive the management efficiently. CEBE "San Antonio" education, while 2.5% receive it on a regular basis. Likewise, 42% of teachers presented a medium high level of techno-stress, 24.7% a high level, 14.8% a medium low level, another 14.8% presented a very high level, 2.5 % a low level and 1.2% a very low level. The investigation concluded that there is a negative and significant relationship between Educational Management and Techno-stress, obtaining a Spearman Rho coefficient of $-.375^{**}$. As well as between Administrative Organizational Management, Community Social Participation and Techno-stress, obtaining a Spearman Rho coefficient of $-.339^{**}$ and $-.368^{**}$ respectively; With the exception of the relationship between Curricular Pedagogical Management and Techno-stress, obtaining a value = P greater than 0.05.

Keywords: Educational Management, Techno-stress, Special Basic Education, Teachers.

I. INTRODUCCIÓN

Toda institución requiere de una organización adecuada, en la cual se lleven a cabo una serie de procesos y acciones que se dirijan al logro de los objetivos institucionales y garantizar su cumplimiento. La gestión educativa es aquella disciplina encargada de hacer cumplir dichos procesos para un adecuado funcionamiento. Sin embargo, existen situaciones en que la gestión educativa se ve debilitada, careciendo de estrategias de planificación, de implementación de programas, de distribución de funciones y manejo de un clima laboral favorable.

En este sentido, Garrido et al. (2012), en una investigación realizada en Chile, sostuvieron que los directivos priorizan variables externas relacionadas con los aprendizajes de los alumnos y les atribuyen mayor importancia que los procesos de gestión interna; por esta razón la carencia de tiempo para las distintas tareas de gestión, la ausencia de facultades para gestionar recursos materiales, así como la mala administración de los procesos de cambio y la poca variación en las estrategias de enseñanza, traen como consecuencia que las labores se desenvuelvan en condiciones institucionales poco favorables.

Sin embargo, en México, Farfán y Reyes (2017), señalaron que la gestión educativa es considerada una respuesta a las diversas necesidades y problemas educativos actuales; así como una propuesta que sugiere una serie de procesos que involucran tanto a estudiantes, maestros y líderes de las instituciones educativas

Es así que, una gestión educativa inadecuada adherida a la realidad actual en la que todos los procesos de gestión deben llevarse a cabo de manera remota, dificultan aún más el trabajo de la comunidad educativa, en su organización, distribución de funciones, ejecución de actividades didácticas e interacción con las familias. Sumado a ello, estas labores desde la modalidad remota, implican el uso de tecnologías, las mismas que forman parte del desarrollo de las funciones pedagógicas.

En este contexto, las herramientas tecnológicas han tomado mayor relevancia en diferentes sectores; así como en todas las áreas de una organización.

El cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual, demandan una adaptación que pone en manifiesto el requerimiento de prevención y asesoramiento para prevenir situaciones contraproducentes asociadas al uso de las herramientas tecnológicas. Novoa & Sanchez (2020), indicaron la necesidad de contar con docente 4.0, comprendidas como el dominio de las competencias digitales que todo maestro debe tener a futuro. En este sentido, el sector educativo ha formado parte de esta adaptación hacia el trabajo que involucra el uso de tecnologías; sin embargo, la falta de recursos de los trabajadores ha causado la experimentación de tecnoestrés en diversas partes del mundo. Por ejemplo, González y Pérez (2019) estudiaron las experiencias de tecnoestrés presentadas por maestros de un colegio privado en Paraguay en la cual los docentes expresaron malestares como dolor corporal, de cabeza, cansancio ocular, tensión muscular, ansiedad, fatiga y dificultades de concentración.

De igual forma Annalakshmi y Jayanthi (2019), investigaron los efectos psicológicos negativos en la introducción de la tecnología en las escuelas de la India, en las cuales se reemplazaron las clases presenciales por las pizarras interactivas y digitales, las mismas que con el tiempo significaron herramientas causantes de estrés y depresión en maestros, causando también discusiones sobre las estrategias de afrontamiento sobre la reducción del estrés y la promoción de estrategias sobre el uso adecuado de herramientas tecnológicas.

Asimismo, ante la coyuntura de emergencia sanitaria y con la finalidad de aplanar la curva de infecciones, empresas de todo el mundo han optado por priorizar la salud de sus colaboradores, por lo que, en la medida en que el rubro de la empresa lo permita, muchos de estos colaboradores han pasado del trabajo presencial al trabajo remoto. (Organización Internacional del trabajo, 2020).

En este contexto, existen investigaciones que coinciden en demostrar que los niveles de estrés causados por el incremento en el uso de herramientas tecnológicas siguen siendo un problema en diversas partes del mundo.

Al respecto Araya y Ormeño (2020), en una investigación realizada en Chile durante el desarrollo de las clases remotas, indicaron que el tecnoestrés ocasionado por el exceso laboral, la ambigüedad y el compromiso trabajo hogar

generaron secuelas negativas en docentes en cuanto a su compromiso laboral, agrado y desempeño.

Del mismo modo, Hinojosa, Salas y Reyna (2021), en una investigación realizada bajo la coyuntura de Pandemia concluyeron que los recursos, el equilibrio laboral familiar y la independencia para el trabajo virtual, los cuales caracterizan al trabajo remoto demostraron ser causantes de la fatiga, ansiedad e ineficacia en los docentes de México.

Sin embargo, existen investigaciones como la que realizaron Dong, Xu, Chai y Zhai (2019) en China, quienes proponen suministrar a la comunidad educativa de estrategias para facilitar el uso de las herramientas tecnológicas con el fin de reducir los efectos del tecnoestrés.

En el Perú, desde el inicio de la pandemia, el estado anunció decretos con el fin de prevalecer la salud de los colaboradores. Entre estos se encuentran el Decreto de Urgencia N° 26-2020 y el Decreto Supremo N° 10-2020-TR, a través de los cuales se establecieron orientaciones para la aplicación del trabajo virtual, autorizando a las organizaciones la implementación de esta nueva modalidad de trabajo (El Peruano, 2020).

El sector educativo se encuentra dentro de los rubros que implementaron el trabajo remoto. De esta manera, las instituciones educativas formaron parte de las organizaciones que experimentaron el cambio hacia esta nueva modalidad.

A consecuencia de ello, los docentes se vieron obligados a adaptarse a las clases virtuales usando herramientas tecnológicas. Y es que a pesar de que para muchos era lógico pensar que estas tecnologías tendrían un efecto positivo en el sector educativo, la realidad actual muestra que su uso puede ser contraproducente en el entorno docente debido a que para muchos significa una variación drástica en su modo de enseñanza transmitida de manera presencial.

De manera particular, docentes de muchos de centros educativos, al no contar con los suficientes recursos para hacer frente a las exigencias del manejo de las herramientas tecnológicas se vieron afectados por el cambio hacia la modalidad virtual, lo cual ha generado en ellos mayor ansiedad por no contar con recursos personales que les permitan manejar las herramientas tecnológicas, así

como sobrecarga mental y sobre todo estrés ocasionado por el constante uso de las herramientas tecnológicas, el cual según el Observatorio permanente de riesgos psicosociales (2009) hace referencia al tecnoestrés.

Por su parte, Llorens, Salanova y Ventura afirman que el tecnoestrés representa “un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro”. (2011, p. 17)

Según Bakker y Demerouti (2013) la teoría de las demandas y recursos laborales postula, que recursos personales amortiguan el impacto de las demandas, las cuales son características del trabajo que requieren actitudes positivas y esfuerzos por parte del colaborador, y que al realizarse traen consigo un costo físico o psicológico, como lo hace el tecnoestrés.

En este sentido, una eficiente gestión educativa requiere que colaboradores de las instituciones educativas además de contar con recursos para manejar la tecnología, ejecuten modificaciones estratégicas en la institución que beneficien la adecuación de estas a las exigencias educativas actuales (Flores, 2017).

Ramírez, afirma que la gestión educativa “es un proceso que se desarrolla de manera específica en las instituciones y que tiene como propósito elevar la calidad en cuanto a la práctica pedagógica, la gerencia, la relación escuela-comunidad y las funciones administrativas”. (2020, p.51). Es decir, la gestión educativa cumple la función de mejorar los procesos con la finalidad de lograr prácticas educativas de calidad que optimicen el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, cuando no se logra una gestión educativa óptima en el presente contexto de trabajo remoto, puede generar una desorganización que termine perjudicando la labor docente. Este es el caso del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” del distrito de Bellavista – Callao, en el cual se identificó que, debido a la situación actual de pandemia y la nueva forma de trabajo virtual a través del programa aprendo en casa señalado por el Ministerio de Educación, todos los docentes se vieron obligados a trabajar de manera remota empleando medios tecnológicos para impartir sus actividades de aprendizaje y realizar sus labores escolares, así como cumplir con sus diferentes funciones. Lo que trajo como consecuencia que la gran mayoría de ellos se sienta preocupado

sobre la nueva forma de trabajo, debido al desconocimiento, poca práctica y carencia de recursos; incluso hubo quienes rechazaron la propuesta de trabajo, negándose a emplear la tecnología; generando en los docentes estrés, ansiedad, perturbación y confusión. De manera similar, el personal directivo se vio en la necesidad de organizar la Institución y las acciones educativas desde la virtualidad, observándose también el escaso conocimiento para dirigir las acciones institucionales y pedagógicas de manera remota, dándose a notar la poca práctica en el manejo de entornos virtuales, a consecuencia de lo cual se generó una desorganización en el tratamiento de los procesos, afectando el buen desarrollo de las acciones educativas y la práctica docente. En función a lo enunciado, se formuló como problema general ¿Cómo se relaciona la gestión educativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021? Y los problemas específicos, ¿Cómo se relacionan la gestión organizativa - administrativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021?, ¿Cómo se relacionan la gestión pedagógica - curricular y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021?, ¿Cómo se relacionan la gestión de participación social - comunitaria y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021?

La presente investigación resulta conveniente en la coyuntura actual de crisis sanitaria debido a la pandemia, en la cual se han incrementado los casos de ansiedad, angustia, depresión y estrés en todos los sectores. En el caso particular del sector educativo, los docentes se encuentran expuestos a horarios prolongados de trabajo que implican el uso de diferentes aparatos tecnológicos, lo cuál podría ser un estimulante de este incremento de casos. Por ello, es importante que empresas del sector consideren como parte de la gestión educativa, la implementación de estrategias para la reducción del estrés causado por el trabajo virtual, evitando estos síntomas en la comunidad educativa.

De igual manera, este estudio es relevante para la sociedad, puesto que a través de sus hallazgos contribuye a que la gestión educativa lleve a cabo acciones que aportan beneficios con el propósito de contribuir a una buena condición de vida laboral y personal de todos los maestros y sus hogares. Asimismo, fueron

beneficiados los estudiantes, contando con maestros en óptimas condiciones emocionales y de salud que le faculten enriquecer la práctica pedagógica.

Asimismo, este estudio resulta práctico ya que los hallazgos que se obtuvieron favorecieron a que se tomen acciones de mejora en la gestión organizativa, pedagógica y social-comunitaria en el Centro de Educación Básica Especial San Antonio con la finalidad de reducir el tecnoestrés que puedan estar experimentando los docentes al realizar sus labores desde la modalidad remota.

Por otro lado, la investigación se sustenta etimológicamente en la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1984) y en la teoría de demandas-control de Karasek (1979), las cuales son comprobadas de manera empírica mediante la evaluación a los docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”.

De igual manera, el presente trabajo se sustenta desde el punto de vista metodológico debido a que permitió validar el cuestionario de tecnoestrés de Salanova, Llorens y Cifre (2007) y el cuestionario gestión educativa de Lujan (2020), en un contexto nacional, específicamente en el ámbito educativo remoto.

Finalmente, esta investigación apoyó las teorías de gestión educativa de Ramírez (2020) y la teoría de la experiencia de tecnoestrés de Llorens, Salanova y Ventura (2011) estudiándolas de manera empírica en un contexto educativo de emergencia sanitaria donde se viene priorizando el trabajo remoto.

La realidad problemática justificada obtuvo como objetivo general determinar la relación entre la gestión educativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, así como los objetivos específicos: determinar la relación entre la gestión organizativa - administrativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, determinar la relación entre la gestión pedagógica - curricular y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, determinar la relación entre la gestión de participación social - comunitaria y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

Del mismo modo, se planteó la hipótesis general: la Gestión Educativa y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021. Y las hipótesis específicas: la gestión organizativa - administrativa y el tecnoestrés se relacionan de manera

significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, la gestión pedagógica - curricular y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, la gestión de participación social - comunitaria y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

II. MARCO TEÓRICO

El tema de investigación presentado ha sido estudiado a nivel internacional y nacional. En relación a estudios anteriores en el marco internacional sobre la variable tecnoestrés, resalta el trabajo realizado por Hinojosa, Salas y Reyna (2021), quienes estudiaron la influencia del teletrabajo que los docentes poseen sobre el tecnoestrés en las instituciones educativas mexicanas públicas. Este trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental transversal y de alcance explicativo. En ella se evaluaron mediante encuestas a 835 docentes, llegando a la conclusión de que los recursos, la independencia laboral y el equilibrio laboral familiar, son particularidades del trabajo remoto desarrollado por los docentes, quienes manifiestan el aumento del tecnoestrés experimentando fatiga, ansiedad e ineficacia al llevar a cabo las clases virtuales.

De igual forma, en Chile, Araya y Ormeño (2020), investigaron acerca de las consecuencias del tecnoestrés en los docentes en un contexto de educación remota. El propósito fue estudiar la influencia de la sobrecarga de trabajo, la ambigüedad de rol, el conflicto laboral familiar y los rasgos de personalidad en el tecnoestrés de 189 estudiantes universitarios y 172 docentes de diferentes niveles. El enfoque fue cuantitativo, de alcance explicativo. Se concluyó que las variables detalladas son causantes de los niveles de tecnoestrés en docentes y estudiantes, siendo especialmente significativo en los estudiantes. Sin embargo, se demostró que el factor de hacinamiento no influye en el tecnoestrés.

Dong, Xu, Chai y Zhai (2019), también realizaron una investigación que tuvo como propósito facilitar la mejora del uso de la tecnología en los docentes y ayudar a los administrativos de instituciones educativas al desarrollo de estrategias de manejo preventivo del tecnoestrés, para ello en esta investigación se construyó un modelo estructural que permite conocer el estrés tecnológico en maestros que se encuentran de servicio en China. Con un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y alcance explicativo. Para evaluar el conocimiento tecnológico-pedagógico se aplicó el cuestionario de administración y apoyo al colegiado y al administrado, traducido del inglés al chino por Lam et. al (2010). Y para evaluar el tecnoestrés se construyó el instrumento de autoeficacia informática. En este estudio se concluyó que el instrumento adaptado tenía una validez y fiabilidad adecuada.

Además, se demostró que el apoyo de la administración predice la autoeficacia informática de los profesores, y que el apoyo colegiado predice también la autoeficacia informática, los cuales a su vez predicen negativamente su tecnoestrés. De esta manera, se concluyó que los directivos de instituciones del nivel primaria y secundaria deben apoyar a los docentes tanto administrativamente como por medio del establecimiento de círculos de aprendizaje profesional colegiado para desarrollar recursos y la eficacia de las computadoras para reducir el tecnoestrés de los docentes.

Por su parte, González y Pérez (2019), analizaron el Tecnoestrés de docentes dentro de su contexto de trabajo, por ello se propusieron describir estas experiencias y aquellos mecanismos preventivos que manifiestan los maestros de un colegio de Asunción, Paraguay. Para ello, se aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas y semi abiertas, así como encuestas. El enfoque del estudio fue cuantitativo, de alcance descriptivo. De acuerdo con los hallazgos obtenidos se pudo conocer que los docentes presentan molestias como dolores de espalda, cabeza, problemas de visión, músculos tensos, además de ansiedad, fatiga, complicaciones para concentrarse, entre otros; mientras que en lo que respecta a las pautas de prevención, entre las más destacadas se encuentran los métodos de relajación y los pensamientos positivos con respecto a la utilización de las herramientas tecnológicas.

De igual manera, Liu (2019), mediante su investigación ayudó a comprender con más claridad el tecnoestrés en un entorno de políticas de adopción obligatoria. Empleando un enfoque de investigación cuantitativo y de alcance correlacional. Para obtener los datos fue aplicada una adaptación de la escala original de Jena (2015), esta escala estuvo conformada por cuatro dimensiones, creadores de tecnoestrés, inhibidores de tecnoestrés, satisfacción laboral y desempeño habilitado por la tecnología. En cuanto a sus hallazgos se destacan que la experiencia de tecnoestrés y los niveles reportados de desempeño tecnológico mejorado en el entorno de políticas de adopción obligatoria varía. Asimismo, los maestros informaron que los inhibidores del tecnoestrés de la documentación clara, la mesa de ayuda receptiva y el énfasis en el trabajo en equipo para las soluciones tecnológicas están presentes en gran medida en este contexto. Sumado a ello, se demostró que el 90% de los docentes demostraron una alta satisfacción laboral en

este contexto de adaptación obligatoria a la virtualidad. Por último, se comprobó diferencias entre los maestros de escuela intermedia y secundaria en el desempeño habilitado por la tecnología. Los maestros de escuela intermedia obtuvieron puntajes más altos respecto a su desempeño tecnológico después de la introducción de las políticas de adopción obligatoria en comparación con los puntajes de los maestros de secundaria.

Por otro lado, Ju, Yon y Kim (2015), investigaron las relaciones entre los docentes de escuelas secundarias de Corea, su percepción del apoyo escolar al uso de la tecnología, el tecnoestrés y su intención de utilizar la tecnología. El enfoque fue cuantitativo y el alcance explicativo. Asimismo, para evaluar el tecnoestrés, se adaptó la escala desarrollada por Archambault y Crippen (2009); mientras que para evaluar el apoyo escolar se aplicó el instrumento desarrollado por Lam, Cheng y Choy (2010). En los resultados de esta investigación se destaca que el apoyo tuvo efectos significativos sobre el tecnoestrés experimentado por estos docentes. Además, el tecnoestrés influyó significativamente en las intenciones que tuvieron los maestros de utilizar la tecnología.

De igual forma, en relación a estudios anteriores en el marco nacional acerca de la mencionada variable Tecnoestrés, en una investigación, se planteó investigar la relación entre el tecnoestrés docente y la percepción de la calidad de servicio en una universidad peruana (Alcas, et. al., 2019). Tuvo un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional. Además, para evaluar el tecnoestrés se aplicó una adaptación del cuestionario Red (2004); mientras que, para evaluar la calidad del servicio, se aplicó el cuestionario del modelo ServQual (2009). En cuanto a los hallazgos, se encontró que las alteraciones psicofisiológicas podrían ser consecuencia del uso desproporcionado y consecuente de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de las tareas laborales.

Por su parte, Robinet y Pérez (2020), realizaron una investigación con el fin de determinar niveles de estrés en los maestros a consecuencia de la pandemia COVID-19. Esta investigación recopiló hallazgos de investigaciones de diversos lugares del mundo durante la pandemia a fin de analizar el estrés en los docentes sosteniendo que el causante fundamental fue la transición brusca de la educación presencial a la educación virtual.

Asimismo, Hernández, Orrego y Quiñones (2018), quienes en su artículo decidieron realizar un análisis teórico respecto al aprendizaje del docente en el uso de las tecnologías y su impacto en sus funciones cotidianas, así como en la influencia de los aprendizajes en los estudiantes. Concluyendo que los docentes deben adquirir competencias que le permitan hacer frente a las nuevas herramientas tecnológicas.

Por último, Hernández (2017), profundizó sobre la relevancia del uso de la tecnología, planteando mediante los resultados obtenidos, que para acceder a éstas es necesario romper brechas digitales y que los docentes deben adquirir competencias digitales con el fin de usar de manera óptima las diferentes herramientas analógicas.

Asimismo, en relación indagaciones anteriores en el marco internacional sobre la variable Gestión Educativa, tenemos a Rojas, Martines y Riffo (2020), los cuales estudiaron la relación de la gestión directiva y el estrés laboral en docentes, dentro del contexto de pandemia. El trabajo tuvo como propósito analizar la gestión directiva y el estrés de docentes de la escuela San Ignacio de Viña del Mar, de la Región Valparaíso – Chile. Presentó enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y exploratorio, en ella fueron evaluados 87 maestros de la institución mencionada, a través del cuestionario del Síndrome de Burnout y un cuestionario de gestión directiva que permitió evaluar la planificación, la organización y las habilidades. Como resultados se demostró que el 6.67% de la muestra percibe de manera positiva la gestión directiva, y que esta es capaz de proporcionar un entorno idóneo a los estudiantes para el desarrollo de sus emociones. Asimismo, el 60% de los evaluados perciben la gestión directiva como intermedia y el 33.33% percibe de manera negativa la gestión directiva. En esta investigación se llegó a la conclusión de que los docentes prefirieron marcar la opción intermedia en cuanto a su percepción de la gestión directiva, lo cual termina influyendo en su nivel de cansancio emocional, en su baja realización de labores y en su estrés en general.

Reyes y Cantos (2018), quienes en su investigación estudiaron el modelo innovador de gestión educativa aplicado en el Ecuador y su influencia en las instituciones de educación básica. Para ello, aplicaron un cuestionario de diez preguntas cerradas a 124 docentes, entre ellos 92 del género femenino y 32 del género masculino. Su enfoque fue cuantitativo, el alcance descriptivo; concluyendo

que este modelo desarrollado tiene una incidencia relevante en las instituciones, debido a que la gran mayoría de sus colaboradores conocen sus deberes y responsabilidades y cumplen sus objetivos, especialmente en lo relacionado al afianzamiento de la calidad educativa, a través de la renovación de los currículos.

Por su lado, Reyes, Trejo y Topete (2017), realizaron un trabajo cuyo objetivo fue identificar la apreciación de los estudiantes sobre las capacidades que son imprescindibles para llevar a cabo el liderazgo directivo y la gestión educativa del Instituto Nacional Politécnico de México. Tuvo un enfoque mixto, un diseño no experimental y un alcance exploratorio y descriptivo. Se aplicaron entrevistas a profundidad para conocer la labor del director y sondeos de opinión para evaluar las competencias que los estudiantes consideraron necesarias para que este director ejerza una gestión eficaz. Llegando a la conclusión que, para llevar a cabo una gestión eficaz, las competencias más importantes a desarrollar en el directivo son trabajar en equipo, mantener una adecuada comunicación, buen liderazgo, relaciones positivas, decisiones acertadas y solución de problemas, y en menor nivel de relevancia, las competencias de negociación, delegación, gestión estratégica y autoconocimiento.

Adicionalmente, Garrido et al. (2012), realizó un artículo que tuvo como objetivo determinar los problemas de gestión que reconocen los directivos de centros educativos municipales de la provincia de Concepción – Chile. Su enfoque fue cuantitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo, en ella fueron evaluados a través de un cuestionario 121 directores de establecimientos vulnerables y de instituciones básicas municipales urbanas de la provincia de concepción. En esta investigación se concluye que la mayoría de los problemas que afrontan estas instituciones, se atribuyen a factores internos. Sin embargo, los directivos se enfocan en la priorización de las demandas externas. Asimismo, al ser evaluados estas instituciones vulnerables, los resultados indicaron poca satisfacción con respecto a la gestión de los directivos de cada institución.

Igualmente, la variable Gestión Educativa, cuenta con investigaciones en el contexto nacional como la que realizaron Romero y Santa María (2021), quienes estudiaron los factores que engloba la gestión educativa dentro de los cuales involucran la gestión institucional, pedagógico, administrativo y comunitario. Este estudio tuvo un método hipotético deductivo, en esta investigación fueron

encuestados a través de un cuestionario 100 docentes, llegándose a la conclusión de que los factores institucional, pedagógico, administrativo no limitan la gestión educativa cuando tienen un nivel adecuado; mientras que el comunitario restringe la gestión educativa ya que la plana directiva carece de estrategias que favorezcan el vínculo del centro y la comunidad.

En suma, Sánchez y Delgado, desarrollaron una investigación con el fin de determinar las particularidades de la gestión educativa en el proceso de enseñanza de instituciones. Para la cual, aplicaron una guía de análisis bibliográfico. Tuvo una metodología hipotética – deductiva, en base a resultados de investigaciones previas sobre gestión educativa, concluyendo que:

La gestión educativa es un conjunto de procesos organizados que engloba la parte de gestión y educación. La primera, tiene que ver con planificación, organización y evaluación de procesos; la segunda, tiene que ver con los resultados de los servicios enfocados en la enseñanza aprendizaje. En ambos predomina el liderazgo y la cultura colaborativa para brindar servicios de calidad a los estudiantes. (2020, p. 95)

De modo similar, Aparicio y Flores (2018), investigaron la relación entre la gestión administrativa y el estrés laboral en un colegio de Fe y Alegría, en la cual evaluaron a 21 docentes a través de un cuestionario de gestión administrativa de 40 ítems de Hurtado Cuartas (2008); mientras que para evaluar el estrés laboral se empleó el cuestionario de Maslach Burnout Inventory (MBI), (2009). De diseño no experimental, alcance correlacional y enfoque cuantitativo. Los resultados demostraron que existe una asociación negativa y alta entre la gestión administrativa y el estrés laboral de los docentes. Concluyendo que, el 47.6% consideran que la gestión administrativa es deficiente; mientras que el 52,4% regular. Asimismo, el 14.3% presenta un bajo nivel de estrés, el 47.6% un nivel de estrés medio y el 38.1% un nivel alto.

También, Torres (2015), en su investigación referida a identificar la asociación entre la Gestión Educativa y la Práctica Docente en organizaciones emblemáticas de Puno. El enfoque fue cuantitativo, de alcance descriptivo

correlacional; recolectando datos a través el fichaje bibliográfico, encuestas, transcripciones y resúmenes. Finalmente, se concluyó que la práctica docente se relaciona significativamente con la gestión educativa, planeamiento, organización, dirección y evaluación.

Por su parte, Meza, Torres y Mamani, realizaron un trabajo con el propósito de ilustrar la influencia de la gestión educativa en el rendimiento docente de Educación Básica Regular de Puno en la pandemia. Su estudio tuvo un diseño no experimental, transversal. Asimismo, para evaluar el desempeño docente se aplicó el cuestionario adaptado por Reyes (2012) y para evaluar la gestión educativa se empleó la escala desarrollada por Pérez (2010). Finalmente, se concluyó que:

La gestión educativa, que puede ser entendida como el fortalecimiento de los Proyectos Educativos y el enriquecimiento de los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales y regionales, es un factor determinante que explica el nivel de desempeño que logran los profesores de Educación Básica Regular de Puno durante la Pandemia COVID-19. (2021, p. 46)

También, Luján (2021), hizo un estudio sobre la gestión educativa y desempeño docente, en la cual se tuvo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y un alcance correlacional; aplicándose una encuesta vía internet, mediante la que se estableció que hay una asociación positiva moderada de las variables. Concluyendo que, mientras exista una gestión educativa adecuada, será posible mejorar el desempeño de los docentes.

Prosiguiendo con el desarrollo de la investigación, se presentan las bases teóricas de ambas variables. Brod presentó el término Tecnoestrés; considerándolo “una enfermedad moderna de adaptación, causada por la falta de habilidad para tratar con las nuevas tecnologías informáticas de manera saludable” (1984, p. 14).

Otro concepto sobre esta variable viene dado por Weil y Rosen; quienes describieron el tecnoestrés “como cualquier impacto negativo en las actitudes, pensamientos, comportamientos o fisiología corporal que es causado directa o indirectamente por la tecnología” (1997, p. 5).

El Tecnoestrés según Hamborg y Greif (2003), se describe como un término común que se usa en la vida cotidiana y en el contexto de trabajo, refiriéndose a estrés relacionado directa o indirectamente con el uso de la tecnología. Según estos autores “la tecnología per se no es una fuente de estrés; sino que las consecuencias directas o mediadas esperadas de su implementación causa estrés a los individuos” (2003, pp. 162-163). Sin embargo, existen teorías que explican la manera de hacer frente a estas consideraciones.

Al respecto, Lazarus y Folkman (1984), mediante la teoría transaccional de estrés y afrontamiento sugieren que una persona inicia el afrontamiento ante una situación estresante desde el momento que ve amenazado sus valores y recursos. Asimismo, los autores sostienen que existen dos estrategias de afrontamiento del tecnoestrés, en primer lugar, el “coping” el cual involucra “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para controlar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que exceden o desbordan los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1984, p. 164). En el contexto educativo, entre las demandas externas se encuentran las herramientas tecnológicas usadas en el trabajo remoto, mientras que en las demandas internas se encuentra la necesidad que presentan los docentes de tener un mejor dominio de las tecnologías. En segundo lugar, la estrategia de evaluación de la situación, la cual se refiere a las valoraciones que los individuos realizan sobre las demandas que implican las herramientas tecnológicas y de los recursos con los que cuentan para hacer frente a estas demandas.

Por su parte, Karasek (1979), en la teoría de demandas-control, considera a las demandas como sobrecargas laborales, de tiempo y de interrupciones que el individuo enfrenta en su labor usando herramientas tecnológicas. De igual forma, el autor considera el control como un recurso con el que cuenta el individuo para hacer frente a la tecnología. Este control es el grado que tienen los colaboradores para manejar sus responsabilidades y sus conductas a lo largo de su jornada laboral.

En este sentido, Llorens, Salanova y Ventura definen el Tecnoestrés como:

Un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro. Esta experiencia se relaciona con los sentimientos de ansiedad, fatiga mental, escepticismo y creencias de ineficacia; pero también con un uso excesivo y compulsivo (2011, p. 17)

Por su parte Shamoail (2005), referido por Llorens, Salanova y Ventura (2011), relaciona al tecnoestrés con la ansiedad relacionada con la computadora.

Asimismo, para Llorens, Salanova y Ventura (2011), el Tecnoestrés engloba un problema complicado, así como un riesgo en aumento y actual. Es así que, entre sus particularidades físicas y emocionales que manifiesta un individuo con algún grado de Tecnoestrés, Lazarus y Folkman mencionan las siguientes:

Le duele el cuello, las cervicales y la espalda; le arden los ojos y tiene vista borrosa; tiene molestias en el brazo y hombro derecho; le duele la cabeza, presenta tensión muscular; no duerme muy bien; se angustia si no puede consultar su correo electrónico por varios días; se siente incapaz de apagar su teléfono móvil aunque esté en una exposición de arte o en misa; literalmente el dedo índice de su mano derecha se le queda enganchado al ratón y, entonces, pasa horas y horas navegando sin rumbo fijo por Internet. (1984, p.31)

Sumado a ello, estos autores plantean que el Tecnoestrés valorado como riesgo psicosocial engloba tres dimensiones:

En primer lugar, se encuentra la dimensión afectiva la cual incluye la ansiedad y la fatiga asociadas a la tecnología. Llorens, Salanova y Ventura definen la ansiedad como el “estado de gran excitación emocional que contiene un sentimiento de aprehensión o miedo. Este miedo provoca que el sujeto se sienta amenazado” (2011, p. 17). Existen tres clases de Ansiedad hacia las tecnologías:

Ansiedad Psicológica, definida como el “temor a dañar el ordenador”.
Ansiedad Social, definida como la “necesidad de contacto social y temor a ser sustituido por una máquina”.
Ansiedad en el funcionamiento: definida

como la “imposibilidad de utilizar la tecnología. (Llorens, Salanova y Ventura, 2011, p. 17)

Del mismo modo Llorens, Salanova y Ventura (2011), afirmaron que la fatiga relacionada con la tecnología o “Síndrome de fatiga informativa”, surge a causa de la demanda de la sociedad tecnológica en la que vivimos actualmente, reside en una carga excesiva de datos que sucede cuando exploramos en línea y se representa por una escasa competencia para asimilar y acomodar la información obtenida por la web, lo que genera la aparición de fatiga mental.

En segundo lugar, la dimensión actitudinal que incluye el escepticismo hacia la tecnología, el cual se refiere a las “valoraciones negativas que se generan respecto del uso de la tecnología” (Llorens, Salanova y Ventura, 2011, p.19). El escepticismo o cinismo es también una dimensión del síndrome de burnout que refleja desinterés y actitudes negativas hacia el trabajo.

En tercer lugar, la dimensión Cognitiva que incluye la ineficacia en el uso de la tecnología, la cual refiere a “los pensamientos negativos sobre la propia capacidad para utilizar la tecnología con éxito”. (Llorens, Salanova y Ventura, 2011, p.20)

De igual manera, Llorens, Salanova y Ventura, presentan los tipos de Tecnoestrés asociados, tales como: La tecnostrain, entendido como “altos niveles de activación fisiológica no placentera que se materializa en ansiedad, tensión y malestar” (2011, p.18). Otra de ellas es la tecnoadicción, definido como “una experiencia específica de tecnoestrés debido a un uso excesivo y una incontrolable compulsión a utilizar la tecnología en todo momento y en cualquier lugar durante largos períodos de tiempo”. (Llorens, Salanova y Ventura, 2011, p.22)

En referencia a la Gestión Educativa, se mencionan las diferentes bases teóricas que la sustentan:

Según Betancourt, la gestión educativa es un proceso en la cual intervienen responsabilidades y obligaciones administrativas, decisorias, ejecutorias, de control y vigilancia, encaminadas a un mejoramiento permanente de la educación impartida, atendiendo a requerimientos socioeconómicos,

políticos, jurídicos, histórico culturales, de distintos contextos, estructurados dentro de los parámetros establecidos por el sistema educativo. (2002, p.60)

Del mismo modo, Amarante citada por Chacón indica que “la palabra gestión hoy en día es muy usada en educación cuando se quiere describir o analizar el funcionamiento de una escuela. Sugiere actuación” (2014, p.153). Lo cual se refiere a actividades como la planificación, delegación de tareas, coordinaciones, toma de decisiones, evaluación, entre otras acciones que se ejecutan diariamente.

La gestión educativa se lleva a cabo en distintas partes del mundo desde hace muchos años, relacionándose estrechamente a las actividades educativas y donde los líderes pedagógicos han tenido que adoptar nuevos roles, “donde tengan la capacidad para actuar de manera autónoma y tomar decisiones que le permitan acceder al mundo globalizado de la educación y de la sociedad en general”. (Rico, 2016, p.57).

Es así que los actores educativos deben gestionar procesos adecuados y coherentes, que deben asumir con responsabilidad con el fin de obtener resultados exitosos. Bajo esta premisa, “la gestión educativa es entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (Rico, 2016, p.57)

Asimismo, Correa, Álvarez y Correa definieron a la gestión educativa como: un proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas. (2017, p. 13)

Desde este marco conceptual, la gestión educativa incluye a los diversos actores educativos que contribuyen en las decisiones asociadas a las actividades institucionales o que están asociadas a ellas. Es así que, además del personal

administrativo, directivo y docentes, también las familias y comunidades participan en acciones propias de la gestión. (Mora, 2009).

Bajo este punto de vista, la gestión educativa es definida como “un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan”. (Rico, 2016, p. 57). Por tanto, la institución educativa puede definir sus propios criterios de gestión más acordes a sus necesidades resultantes de la comunidad, respetando siempre las directivas nacionales.

Ramírez, manifiesto que la gestión educativa “es un proceso que se desarrolla de manera específica en las instituciones y que tiene como propósito elevar la calidad en cuanto a la práctica pedagógica, la gerencia, la relación escuela-comunidad y las funciones administrativas”. (2020, p.51). Es por ello que la gestión educativa contribuirá a mejorar la planificación y organización de las actividades pedagógicas que se realicen en instituciones educativas con el fin de facilitar el trabajo docente.

Asimismo, Ramírez divide la gestión educativa en tres dimensiones: pedagógica - curricular, organizativa – administrativa y participación social-comunitaria. Primero define la dimensión pedagógica - curricular como:

El proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la integran. Ésta involucra el proceso enseñanza aprendizaje, la diversificación curricular, las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación del aprendizaje, el uso de materiales educativos y recursos didácticos. Asimismo, comprende la labor del docente, las prácticas pedagógicas, el uso de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias. (2020, p.53)

En la dimensión Organizativa – Administrativa, Ramírez converge con la definición de Chipana para quien esta dimensión incluye:

Acciones y estrategias de conducción de los recursos humanos, materiales y económicos; procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y control de la información relacionada a todos los miembros de la institución educativa; de igual manera el cumplimiento de la normatividad y la supervisión de las funciones con el único objetivo de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. (2020, p.54)

De igual manera en la dimensión Participación Social-Comunitaria, Ramírez converge con la definición de Chipana para quien esta dimensión se refiere a:

La forma en la que la institución se relaciona con la comunidad conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas; asimismo, cómo se integra y participa de la cultura comunitaria. De igual forma se refiere a las relaciones de la institución educativa con el entorno social e interinstitucional, considerando a los padres de familia y organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizacionales civiles y eclesiales, entre otras. (2020, p.54)

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación:

Tipo de investigación:

La investigación es básica puesto que “está dirigida a determinar a través del conocimiento científico, los medios por los cuales se puede cubrir una necesidad reconocida y específica” (CONCYTEC, 2018, p.2). En este sentido, el presente trabajo pretende conocer a través de la investigación empírica la manera en que una adecuada gestión educativa puede contrarrestar los efectos del tecnoestrés evidenciado en los docentes de la institución en estudio.

Diseño de investigación:

El estudio, se llevó a cabo mediante un diseño no experimental transversal. No experimental, debido a que “se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, no se variaron en forma intencional para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 174). Lo que quiere decir que las variables gestión educativa y tecnoestrés, no fueron modificadas intencionalmente; sino que se analizó la relación entre ambas en su contexto natural.

Transversal, puesto que “se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 176). Es decir, los docentes fueron evaluados en un tiempo específico.

Por otro lado, se consideró un enfoque cuantitativo, ya que se estudiaron y relacionaron las mediciones alcanzadas empleando métodos estadísticos, y se obtuvieron conclusiones respecto de las hipótesis. (Hernández y Mendoza, 2018). Finalmente, la investigación tuvo un alcance correlacional ya que su intención fue investigar la relación entre la gestión educativa y el tecnoestrés. (Hernández y Mendoza, 2018)

3.2. Variables y operacionalización:

Como variables de estudio se consideraron la gestión educativa y el tecnoestrés, las mismas que fueron procesadas de manera cuantitativa.

Variable X: Gestión educativa

“Es un proceso que se desarrolla de manera específica en las instituciones y que tiene como propósito elevar la calidad en cuanto a la práctica pedagógica, la gerencia, la relación escuela-comunidad y las funciones administrativas”. (Ramírez, 2020, p.51). Siendo la gestión educativa un factor clave para una adecuada organización del trabajo.

Operacionalización de gestión educativa

La gestión educativa será medida en base a las tres dimensiones establecidas por Ramírez (2020): pedagógica curricular, organizativa administrativa y participación social comunitaria; para ello se utilizará el cuestionario de gestión educativa elaborado por Lujan (2021), el cual consta de 30 reactivos valorados por una escala Likert de cinco puntos, donde 1 representa nunca, 2 casi nunca, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre. Finalmente, los datos obtenidos serán categorizados en niveles deficiente, regular y eficiente.

Variable Y: Tecnoestrés

Para Llorens, Salanova y Ventura, el tecnoestrés hace referencia a "un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro" (2011, p.17)

Operacionalización de Tecnoestrés

El tecnoestrés será medido en base a las cuatro dimensiones establecidas por Llorens, Salanova y Ventura (2011): ansiedad, fatiga, escepticismo e ineficacia; para ello se utilizará el Cuestionario de Tecnoestrés elaborado por Salanova, Llorens y Cifre (2007), el cual consta de 16 reactivos valorados por una escala de Likert de siete puntos, donde 0 nada, 1 casi nunca, 2 raramente, 3 algunas veces, 4 bastantes veces, 5 casi siempre y 6 siempre. Finalmente, los datos obtenidos serán categorizados en niveles muy bajo, bajo, medio bajo, medio alto, alto y muy alto.

3.3. Población, muestra y muestreo:

Para Hernández y Mendoza, la población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas características, como de contenido, lugar y tiempo”. (2018, p.195). Lo que quiere decir que una población representará un grupo de personas con cualidades comunes o que los diferencien de otros grupos.

En esta investigación se evaluó a todo el universo conformado por 81 personas, quienes conforman el personal docente del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” del distrito de Bellavista – Callao, entre los cuales existen 64 docentes nombrados y 17 docentes contratados, los cuales tienen entre los 30 y 64 años de edad y vienen laborando en la Institución entre 1 y 30 años.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Hernández y Mendoza, consideran que “Recolectar los datos significa aplicar uno o varios instrumentos de medición para recabar la información pertinente de las variables del estudio en la muestra”. (2018, p.235). En ese sentido, se aplicaron los cuestionarios de gestión educativa y tecnoestrés los cuales permitieron obtener información relevante que sirvió para determinar la relación entre ambas variables.

3.5. Procedimientos:

Para llevar a cabo el presente estudio se realizaron las coordinaciones con la directora de la Institución en estudio. Para ello, se envió una carta de presentación oficial de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, la cual obtuvo la aprobación correspondiente. Posteriormente, se emplearon los cuestionarios elaborados a través de los formularios de Google, a la población determinada, dichos cuestionarios fueron previamente validados por tres expertos. Asimismo, se empleó una prueba piloto a 20 docentes con características comunes al de la población en estudio, trabajadores de Centros de Educación Básica Especial del Callao. Luego de obtener la respuesta de los 20 evaluados, se analizó la fiabilidad de cada instrumento aplicado, tomando como referencia el coeficiente alfa de Cronbach, y su interpretación de acuerdo a Pallella y Martins (2003). Posteriormente, se evaluó a los 81 docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, por medio del formulario de Google con el consentimiento formal de la directora, este formulario fue enviado a través de un comunicado mediante el grupo general de WhatsApp de la Institución, los datos de los evaluados fueron obtenidos durante el día 07 de junio entre las nueve de la mañana y nueve de la noche. Luego de obtener la data, se descargó el archivo Excel del formulario

de Google aplicado a los 81 docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” y se procesaron los datos utilizando el Sistema SSPS v.21.

3.6. Método de análisis de datos:

Como se detalló anteriormente, los cuestionarios fueron aplicados por medio de un formulario de Google, del cual luego se descargó la base de datos en Excel. Posteriormente, esta base de datos fue importada en el programa estadístico SPSS v.21, llevando a cabo las correlaciones que sirvieron para contrastar las hipótesis mediante el coeficiente Rho de Spearman. De igual manera, se consideraron la interpretación de la magnitud según los criterios de Orozco, Labrador y Palencia (2002).

3.7. Aspectos éticos:

Para realizar el trabajo se consideraron los siguientes criterios que garantizaron la ética a lo largo del desarrollo de la investigación: Se coordinó y se pidió la autorización a través de una carta formal de presentación, dirigida a la directora de la institución en estudio, se garantizó la confidencialidad de los datos que se obtuvieron de cada uno de los evaluados, se respetó la autoría de las diversas investigaciones citándolas debidamente y finalmente los resultados obtenidos del cuestionario serán utilizados únicamente con fines académicos.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1.

Genero de los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Femenino	74	91,4
	Masculino	7	8,6
	Total	81	100,0

Del total de los 81 docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, se evidencia que el 91.4% pertenecen al género femenino (74 docentes), mientras que el 8.6% restante pertenece al género masculino.

Tabla 2.

Años de servicio de los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De 1 a 5 años	15	18,5
	De 5 a 10 años	7	8,6
	De 10 a 15 años	7	8,6
	De 15 a más	52	64,2
	Total	81	100,0

Del total de los 81 docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, se evidencia que el 18.5% tienen entre 1 y 5 años de servicio, el 8,6% tienen entre 5 y 10 años de servicio, otro 8.6% tienen entre 10 y 15 años de servicio, mientras que la gran mayoría con 64.2% tienen de 15 a más años de servicio.

Tabla 3.*Edad de los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De 25 a 35 años	7	8,6
	De 36 a 55 años	55	67,9
	De 56 a más años	19	23,5
	Total	81	100,0

Del total de los 81 docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, se evidencia que el 8.6% se encuentran dentro del rango de edad de 25 a 35 años, el 23.5% se encuentran entre los 56 a más años, mientras que la mayoría con un 67.9% se encuentran entre los 36 a 55 años.

Resultados de la variable Gestión Educativa

El presente estudio tiene como resultados la percepción que los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio tienen de la Gestión Educativa; obtenidos a través del cuestionario gestión educativa.

Tabla 4.*Tabla de frecuencias de la variable Gestión Educativa.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Regular	2	2,5
	Eficiente	79	97,5
	Total	81	100,0

En la tabla 4 se observa que 2 docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio perciben de manera regular la gestión educativa de este centro, mientras que los otros 79 restantes perciben que en la institución se maneja una gestión educativa eficiente.

Resultado de la dimensión pedagógica curricular

Tabla 5.

Tabla de frecuencias de la dimensión pedagógica curricular

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Regular	1	1,2
	Eficiente	80	98,8
	Total	81	100,0

En la tabla 5 se observa que 1 docente del Centro de Educación Básica Especial San Antonio percibe de manera regular la gestión pedagógica curricular de este centro, mientras que los otros 80 restantes perciben que en la institución se maneja una gestión pedagógica curricular eficiente.

Resultado de la dimensión organizativa administrativa

Tabla 6.

Tabla de frecuencias de la dimensión organizativa administrativa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Regular	9	11,1
	Eficiente	72	88,9
	Total	81	100,0

En la tabla 6 se observa que 9 docente del Centro de Educación Básica Especial San Antonio perciben de manera regular la gestión organizativa administrativa de este centro, mientras que los otros 72 restantes perciben que en la institución se maneja una gestión organizativa administrativa eficiente.

Resultado de la dimensión participación social comunitaria

Tabla 7.

Tabla de frecuencias de la dimensión participación social comunitaria

	Frecuencia	Porcentaje
Regular	3	3,7
Válidos Eficiente	78	96,3
Total	81	100,0

En la tabla 7 se observa que 3 docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio perciben de manera regular la participación social comunitaria de este centro, mientras que los otros 78 restantes perciben que en la institución se maneja una participación social comunitaria eficiente

Resultados de la variable tecnoestrés

Tabla 8.

Tabla de frecuencias de la variable tecnoestrés

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	1	1,2
Bajo	2	2,5
Medio bajo	12	14,8
Válidos Medio alto	34	42,0
Alto	20	24,7
Muy alto	12	14,8
Total	81	100,0

En la tabla 8 se observa que 1 docente del Centro de Educación Básica Especial San Antonio presenta un nivel muy bajo de tecnoestrés, 2 docentes presentan un nivel bajo y 12 presentan un nivel medio bajo. Sin embargo, 34 docentes presentan un nivel medio alto de tecnoestrés, además 20 de ellos presentan un nivel alto y 12 un nivel muy alto de tecnoestrés.

Resultado de la dimensión escepticismo

Tabla 9.

Tabla de frecuencias de la dimensión escepticismo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo / Muy bajo	8	9,9
	Medio bajo	18	22,2
	Medio alto	28	34,6
	Alto	26	32,1
	Muy alto	1	1,2
	Total	81	100,0

En la tabla 9 se observa que 8 docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio presenta un nivel muy bajo y bajo de escepticismo, 18 docentes presentan un nivel medio bajo. Sin embargo, 28 presentan un nivel medio alto, 26 docentes presentan un nivel alto de escepticismo y 20 presentan un nivel muy alto.

Resultado de la dimensión fatiga

Tabla 10.

Tabla de frecuencias de la dimensión fatiga

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy bajo	3	3,7
	Bajo	2	2,5
	Medio bajo	11	13,6
	Medio alto	28	34,6
	Alto	29	35,8
	Muy alto	8	9,9
	Total	81	100,0

En la tabla 10 se observa que 3 docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio presentan un nivel muy bajo de fatiga, 2 docentes presentan un nivel bajo y 11 presentan un nivel medio bajo. Sin embargo, 28 docentes presentan un nivel medio alto de fatiga, además 29 presentan un nivel alto y 8 un nivel muy alto.

Resultado de la dimensión ansiedad

Tabla 11.

Tabla de frecuencias de la dimensión ansiedad

	Frecuencia	Porcentaje	
	Muy bajo	5	6,2
	Medio bajo	2	2,5
	Medio bajo	16	19,8
Válidos	Medio alto	21	25,9
	Alto	22	27,2
	Muy alto	15	18,5
	Total	81	100,0

En la tabla 11 se observa que 5 docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio presentan un nivel muy bajo de ansiedad 2 docentes presentan un nivel bajo y 16 presentan un nivel medio bajo. Sin embargo, 21 docentes presentan un nivel medio alto de ansiedad además 22 presentan un nivel alto y 15 un nivel muy alto.

Resultado de la dimensión ineficacia

Tabla 12.

Tabla de frecuencias de la dimensión ineficacia

	Frecuencia	Porcentaje	
	Bajo / Muy bajo	9	11,1
	Medio bajo	11	13,6
Válidos	Medio alto	29	35,8
	Alto	24	29,6
	Muy alto	8	9,9
	Total	81	100,0

En la tabla 12 se observa que 9 docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio presenta un nivel muy bajo y bajo de ineficacia, 11 docentes presentan un nivel medio bajo. Sin embargo, 29 presentan un nivel medio alto, 24 docentes presentan un nivel alto de escepticismo y 8 presentan un nivel muy alto.

Análisis de fiabilidad del instrumento de gestión educativa

Tabla 13.

Tabla de fiabilidad del instrumento de gestión educativa

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	30

Con respecto al análisis de fiabilidad del instrumento de la Gestión Educativa, se demuestra que se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.892, lo cual se interpreta con un nivel de confiabilidad muy alto. Por esta razón el instrumento es apto para realizar el análisis estadístico inferencial.

Análisis de fiabilidad del instrumento de Tecnoestrés

Tabla 14.

Tabla de fiabilidad del instrumento de tecnoestrés

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	16

Con respecto al análisis de fiabilidad del instrumento de Tecnoestrés, se demuestra que se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.943, lo cual se interpreta con un nivel de confiabilidad muy alto. Por esta razón el instrumento es apto para realizar el análisis estadístico inferencial.

4.2. Análisis Inferencial

4.2.1. Toma de decisiones

Con un nivel de confianza de 95%, el nivel de significancia ($\alpha=0.05$) y la regla de decisión si p es mayor a α se acepta la H_0 , si p es menor a α , se rechaza la H_0 .

Para contrastar las hipótesis se aplicó la prueba estadística Rho de Spearman; asimismo, el resultado de ésta fue interpretado en base a los rangos establecidos por Orozco, Labrador y Palencia (2002).

4.2.2. Contrastación de las hipótesis

A continuación, se realiza la prueba Rho de Spearman con la finalidad de tomar la decisión de aceptar o rechazar lo planteado en la hipótesis general de la investigación.

Hipótesis General

H0 La gestión educativa y el tecnoestrés no se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

HA La gestión educativa y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

Tabla 15.

Tabla de contrastación de la hipótesis general

		Correlaciones		
			Gestión_educativa	Tecnoestrés
Rho de Spearman	Gestión_educativa	Coefficiente de correlación	1,000	-,375**
		Sig. (bilateral)	.	,001
	Tecnoestrés	N	81	81
		Coefficiente de correlación	-,375**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	81	81

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto a la correlación entre la Gestión Educativa y el Tecnoestrés, se obtuvo un nivel de significancia (p valor =0.001) el cual al ser menor a 0.05 demuestra la existencia de una relación significativa entre las variables. Asimismo, se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de -0.375, lo que evidencia que esta

relación es negativa y de nivel bajo. De esta manera, se infiere que la hipótesis general es aceptada.

Contrastación de las hipótesis específicas

A continuación, se realiza la prueba Rho de Spearman con la finalidad de tomar la decisión de aceptar o rechazar lo planteado en las hipótesis específicas de la investigación.

Hipótesis Específica 1

H0 La gestión organizativa-administrativa y el tecnoestrés no se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

HA La gestión organizativa-administrativa y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

Tabla 16.

Tabla de contrastación de la hipótesis específica 1

Correlaciones				
			Organizativa- Administrativa	Tecnoestrés
Rho de Spearman	Organizativa_ Administrativa	Coeficiente de correlación	1,000	-,339**
		Sig. (bilateral)	.	,002
	N		81	81
	Tecnoestrés	Coeficiente de correlación	-,339**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
	N		81	81
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).				

Con respecto a la correlación entre la Gestión Administrativa Organizativa y el Tecnoestrés, se obtuvo un nivel de significancia (p valor =0.002) el cual al ser menor a 0.05 demuestra la existencia de una relación significativa entre las variables. Asimismo, se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de -0.339, lo que evidencia que esta relación es negativa y de nivel bajo. De esta manera, se infiere que la hipótesis específica 1 es aceptada.

Hipótesis Específica 2

H0 La gestión pedagógica-curricular y el tecnoestrés no se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

HA La gestión pedagógica-curricular y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

Tabla 17.

Tabla de contrastación de la hipótesis específica 2

Correlaciones				
			Pedagógica a_curricula	Tecnoestrés
			r	r
Rho de Spearman	Pedagógica a_curricula	Coeficiente de correlación	1,000	-,082
		Sig. (bilateral)	.	,467
	r	N	81	81
	Tecnoestrés	Coeficiente de correlación	-,082	1,000
Sig. (bilateral)		,467	.	
		N	81	81

Con respecto a la correlación entre la Gestión Pedagógica curricular y el Tecnoestrés, se obtuvo un nivel de significancia (p valor =0.467) el cual al ser mayor a 0.05 demuestra que no existe una relación significativa entre las variables. De esta manera se infiere que la hipótesis específica 2 es rechazada.

Hipótesis Específica 3

H0 La gestión participación social comunitaria y el tecnoestrés no se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

HA La gestión participación social comunitaria y el tecnoestrés se relacionan de manera significativa en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021.

Tabla 18.

Tabla de contrastación de la hipótesis específica 3

Correlaciones				
			Participación_social_comunitaria	Tecnoestrés
Rho de Spearman	Participación_social_comunitaria	Coeficiente de correlación	1,000	-,368**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	81	81
	Tecnoestrés	Coeficiente de correlación	-,368**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	81	81

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto a la correlación entre la Participación_social_comunitaria y el Tecnoestrés, se obtuvo un nivel de significancia (p valor =0.001) el cual al ser menor a 0.05 demuestra la existencia de una relación significativa entre las variables. Asimismo, se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de -0.368, lo que evidencia que esta relación es negativa y de nivel bajo. De esta manera, se infiere que la hipótesis específica 3 es aceptada.

V. DISCUSIÓN

Para determinar el objetivo general de la investigación, se aplicaron cuestionarios de cada variable de manera virtual obteniendo los resultados anteriormente detallados. Sin embargo, se observó que en el transcurso de la investigación se pudo obtener resultados mucho más fiables, ya que se tuvo que encuestar a los docentes del Centro de Educación Básica Especial San Antonio a través de formularios de Google y en horas indistintas durante el día, debido a los horarios de trabajo; lo cual no permitió poder evidenciar si las respuestas fueron fehacientes, y si fueron resueltas por ellos mismos. Otro aspecto que se pudo identificar, es que, debido a que el cuestionario fue presentado por la directora del centro educativo y difundido de manera formal, podría haber condicionado las respuestas en la variable gestión educativa y no obtener posiciones reales. Por lo que considero, que sería ideal aplicar los cuestionarios en una sesión sincrónica y en un horario determinado, con el fin de obtener respuestas más confiables.

Enseguida, se muestran los resultados que en el presente capítulo se comparan con los hallazgos obtenidos a través de investigaciones previas y se comprueban teorías en base a las cuales se plantearon las hipótesis de investigación.

En primer lugar, se halló una correlación negativa, significativa y de nivel bajo, entre la gestión educativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021; al obtenerse un valor $P= 0,001$ y un coeficiente Rho de Spearman de $= -0,375^{**}$. Mediante este hallazgo, se constata que el proceso de mejora permanente de la educación en el cual intervienen la comunidad educativa de esta institución mediante sus funciones administrativas, decisivas y ejecutoras se encuentra asociado con el estado psicológico negativo que presentan los docentes de esta institución al cumplir sus labores desde la modalidad remota, empleando herramientas tecnológicas que en muchas ocasiones significan un obstáculo para impartir adecuadamente sus actividades de aprendizaje. Este hallazgo, concuerda con el resultado de la investigación de Aparicio y Flores (2018), donde los niveles de gestión administrativa percibidos por los maestros del Centro del nivel primario Fe y Alegría, también se encuentran asociada a sus niveles de estrés laboral. Asimismo, este resultado comprueba que mediante una gestión educativa óptima que ejecuten los miembros de la institución,

será posible reducir la fatiga, la ansiedad, la ineficacia y el escepticismo, asociados con el uso de estas herramientas tecnológicas que presentan estos docentes. Si bien se encontró una asociación significativa entre la gestión educativa y el tecnoestrés, esta relación es baja, lo que podría darse a consecuencia de la modalidad en la que labora la comunidad educativa donde se presentan dificultades como: la conectividad que lleva a una comunicación dificultosa, la poca continuidad para realizar coordinaciones, el problema de adaptación al uso de las nuevas plataformas de reuniones mediante herramientas digitales, la poca organización que hubo en el inicio de la nueva modalidad de trabajo.

Por otro lado, esta afirmación coincide con el hallazgo obtenido por Dong, Xu, Chai y Zhai (2019), en la cual se concluye que es posible facilitar el uso de las herramientas tecnológicas en docentes, mejorando la gestión de la comunidad educativa y priorizando la prevención del tecnoestrés. Si bien en el CEBE “San Antonio” los maestros perciben una correcta gestión educativa, no se han implementado estrategias para la prevención del tecnoestrés, de lo cual estaría careciendo la institución, debido a que no basta con la correcta gestión educativa que se presenta; sino que se deberían ejecutar talleres de control y prevención del estrés en los docentes. A consecuencia de ello, es que se podría explicar la relación baja que denotan ambas variables. Sumado a ello, se encuentran resultados similares a los obtenidos en la investigación de Araya, Ormeño y Cataldo (2020), quienes consideran que la ambigüedad de rol a consecuencia de una mala gestión educativa influye de manera significativa en el tecnoestrés en docentes de Chile. Sin embargo, se discrepa de la conclusión obtenida por Garrido et al. (2012), en la que se demuestra que en una institución educativa en la que se mantiene una correcta gestión educativa, trae como consecuencia condiciones poco favorables para el desarrollo de las labores. Finalmente, con ello se comprueba de manera empírica lo postulado en la teoría de demandas-control de Karasek (1979), constatando que ante las sobrecargas de trabajo que incluye el uso de herramientas tecnológicas, los recursos personales con los que cuentan los docentes de esta institución para hacer frente a estas demandas, podrán verse beneficiados con una correcta gestión educativa de los directivos, permitiéndoles un mejor manejo de estas herramientas experimentando menos tecnoestrés. Asimismo, se comprueba la teoría transaccional de estrés y afrontamiento

planteado por Lazarus y Folkman (1984), al evidenciarse que los docentes sienten las herramientas tecnológicas como una barrera de enseñanza que no les permite desenvolverse en su totalidad y por ende se ve perjudicado su desempeño. Asimismo, sienten que las demandas del trabajo remoto exceden a los recursos con los que cuentan para dominar las herramientas tecnológicas y para afrontar el estrés que esto conlleva.

En segundo lugar, se comprobó una correlación negativa, significativa y de nivel bajo, entre la gestión administrativa organizativa y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021; al obtenerse un valor $P= 0,002$ y un coeficiente Rho de Spearman de $= -0,339^{**}$. Considerando lo planteado por Ramírez (2020), mediante este hallazgo, se comprueba que la estrategia de conducción del recurso humano, material y económico que llevan a cabo los directivos con el fin de cumplir la normatividad y optimizar la calidad de los procesos educativos, se encuentra asociado a los niveles de ansiedad, fatiga, escepticismo e ineficacia en el empleo de herramientas tecnológicas que experimentan los docentes de esta institución al llevar a cabo sus sesiones de aprendizaje bajo una supervisión permanente. Este hallazgo coincide con las conclusiones de la investigación realizada por Rojas, Martines y Riffo (2020), en donde también se demostró que la gestión administrativa que perciben los docentes se encuentra asociado con los niveles de estrés que experimentan. Finalmente, este resultado constata que, con una correcta gestión administrativa organizativa, se pueden reducir levemente los niveles de estrés asociados a las tecnologías que muestran estos maestros.

En tercer lugar, no se identificó una correlación significativa entre la gestión pedagógica curricular y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, al obtener un valor $P=0,467$. Con ello se demuestra que el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias, la evaluación, la concreción curricular, el uso de recursos educativos y didácticos, no tienen una relación relevante con el tecnoestrés que experimentan los maestros. Es decir que, tomando en cuenta lo indicado por Ramírez (2020), el quehacer pedagógico de los docentes es una demanda que es tan propia, que no genera mayor ansiedad; sino más bien es la forma de trabajo virtual a la que han tenido que adaptar su práctica pedagógica, la que les genera mayor nivel de estrés tecnológico.

En cuarto lugar, se comprobó una correlación negativa, significativa y de nivel bajo, entre la gestión participación social comunitaria y el tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021; al obtenerse un valor $P= 0,001$ y un coeficiente Rho de Spearman de $= -0,368^{**}$. De esta manera, se comprueba según Ramírez (2020), que la relación que mantiene este centro educativo con su comunidad entendiendo sus necesidades, demandas realizando actividades de integración en la que involucre a la comunidad educativa, padres de familia, organizaciones civiles, organizaciones municipales y regionales; podría ayudar a la reducción del estrés que generan las herramientas tecnológicas en los maestros. Esto se podría lograr generando vínculos estrechos con la familia, comprometiéndolos en el logro de aprendizajes de sus hijos, estando presentes y apoyándolos en las sesiones sincrónicas. De igual forma, con el apoyo de las diferentes organizaciones para brindar un mejor servicio a través de las herramientas virtuales.

Por otro lado, se encontró que la mayoría (97.5%) de los docentes perciben que la gestión educativa de esta institución se desarrolla de manera eficiente. Además, se comprobó que ningún docente la percibe de manera ineficiente; lo que demuestra que la administración de los directivos de esta institución es percibida de manera correcta por los docentes.

En referencia a la dimensión pedagógica curricular, se halló que la mayoría (98.8%) de los docentes del centro perciben la gestión pedagógica curricular de manera eficiente. Mientras que ninguno la percibe de manera ineficiente.

De igual forma, se encontró también que en la dimensión organizativa administrativa la mayoría (88.9%) de docentes perciben la gestión organizativa administrativa de manera eficiente. Observando que algunos de ellos la perciben de manera regular. Lo que concuerda con la investigación de Rojas, Martines y Riffo (2020), donde la mayoría de docentes percibe también la gestión organizativa en un nivel intermedio y negativo. Sin embargo, se discrepa de los resultados identificados en la investigación de Aparicio y Flores (2018), en donde la mayoría percibió la gestión administrativa de manera regular.

Asimismo, se halló que la mayoría (96.3%) de los docentes perciben que la gestión participación social comunitaria de este centro educativo se desenvuelve de forma

eficiente. Finalmente, se debe mencionar que ningún docente percibe esta gestión de manera ineficiente.

Cabe resaltar, que la recolección de datos se dio con el conocimiento del directivo de la institución, lo que pudo condicionar las respuestas obtenidas por los docentes, donde se muestra una percepción favorable de la gestión educativa.

Por otro lado, se encontró que la mayor parte (42.0%) de los docentes experimenta un nivel de tecnoestrés medio alto, seguido de un porcentaje significativo que experimenta un nivel de tecnoestrés alto, lo cual comprueba que los niveles de tecnoestrés que experimentan los docentes de esta institución laborando desde la modalidad remota, coincide con los niveles de tecnoestrés encontrados en investigaciones previas como la de González y Pérez (2019), en la cual se evaluaron también a docentes de un colegio de la Asunción-Paraguay quienes se encontraban trabajando de manera presencial. Si bien es un contexto regular, el tecnoestrés sigue experimentándose en los trabajadores. De igual forma, se encontraron coincidencias con el resultado obtenido por Aparicio y Flores (2018), en el cual la mayoría de docentes experimentó un nivel regular de estrés laboral.

También, se obtuvo como resultado que la mayor parte (34.6%) de los docentes muestra un nivel medio alto de escepticismo con respecto a la utilidad de las herramientas tecnológicas para llevar a cabo sus funciones, valorándolas de manera negativa. Esto demuestra que la mayoría considera estas herramientas tecnológicas como un impedimento para el correcto desarrollo de sus labores.

Además, se comprobó que en lo que respecta a la fatiga relacionada a la tecnología, la mayor parte (34.6%) de los docentes señala experimentar un nivel medio alto de carga excesiva de información digital, la cual, en conjunto con su escasa competencia para asimilar y organizar esta información, le genera un alto nivel de fatiga mental.

De manera similar, se evidenció que la mayor parte (27.2%) de los docentes del centro educativo San Antonio experimentan altos niveles de ansiedad, lo que demuestra que los docentes se sienten en gran medida amenazados por no contar con las capacidades necesarias para manejar adecuadamente las herramientas tecnológicas, limitando su calidad de enseñanza.

Igualmente, se demostró que la mayor parte (35.8%) de los docentes obtuvo un nivel medio alto de ineficacia asociada al uso de la tecnología, por lo que, creen no

poder manejar de manera eficaz las herramientas tecnológicas lo que le significa un inconveniente en el desarrollo de sus actividades pedagógicas.

Por último, al comprobarse relaciones negativas entre la gestión educativa, sus dimensiones, organizativa administrativa y participación social comunitaria con el tecnoestrés que experimentan los docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, se puede comprobar que mediante una mejora de esta gestión se pueden reducir en gran medida, la ansiedad, la ineficacia, el escepticismo y la fatiga que significa el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo del trabajo remoto de estos docentes. Sin embargo, ante lo mencionado por Hinojosa, Salas y Reyna (2021), al tener poca independencia en el uso de las tecnologías que emplean en el trabajo virtual, puede resultar contraproducente ante la correcta gestión educativa que se percibe.

CONCLUSIONES

Primera. Se determinó la relación entre la gestión educativa y el tecnoestrés en los docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, de acuerdo al Rho Spearman siendo de $-0,375^{**}$; lo que significa que existe una correlación negativa y significativa; que a mejor gestión educativa menor nivel de tecnoestrés.

Segunda. Se determinó la relación entre la gestión organizativa administrativa y el tecnoestrés en los docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, de acuerdo al Rho Spearman siendo de $-0,339^{**}$; lo que significa que existe una correlación negativa y significativa; que a mejor gestión organizativa administrativa menor nivel de tecnoestrés.

Tercera. Se determinó que existe una relación no significativa entre la gestión pedagógica curricular y el tecnoestrés en los docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, de acuerdo al $P=0,467$; lo que significa que la gestión pedagógica curricular no se relaciona con el nivel de tecnoestrés.

Cuarta. Se determinó la relación entre la gestión participación social comunitaria y el tecnoestrés en los docentes del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio” Bellavista – Callao 2021, de acuerdo al Rho Spearman siendo de $-0,368^{**}$; lo que significa que existe una correlación negativa y significativa; que a mejor gestión de participación social comunitaria menor nivel de tecnoestrés.

RECOMENDACIONES

Primera. Al Ministerio de Educación, a la Dirección Regional de Educación del Callao, a la directora del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, con relación a la gestión educativa las autoridades por función deben ser organizados, planificadores, oportunos en las actividades educativas, orientando las acciones pedagógicas a los docentes manejando la emocionalidad, empatía de la comunidad educativa para el alcance de los aprendizajes. Realizando actividades como, brindando el cronograma de actividades con anterioridad, planificando acciones pedagógicas en conjunto, empleando la plataforma institucional de Google sites, la plataforma zoom y el aplicativo WhatsApp.

Segunda. Al personal directivo del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, con relación a la gestión organizativa administrativa; debe continuar con la organización adecuada del trabajo remoto; así como implementar nuevas estrategias que terminen de reducir el tecnoestrés que evidencia la mayoría de los docentes. Implementando sesiones de pausas activas, de relajación, de afrontamiento del estrés y ejercicios de reducción de la ansiedad. De igual forma, gestionar con entidades la adquisición de herramientas tecnológicas en óptimas condiciones para los docentes; que favorezca la ejecución de las actividades significativas en las sesiones sincrónicas.

Tercera. A la directora del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, con relación a la gestión pedagógica curricular; adecuar las actividades de aprendizaje que se imparten a través del programa aprendo en casa, por medio de la televisión, a los requerimientos de los estudiantes que presentan discapacidad, puesto que con ello se facilitaría la dinámica de la práctica pedagógica. Asimismo, planificar talleres de capacitación en el manejo de herramientas tecnológicas, aplicaciones y programas educativos. Facilitar software educativo para el trabajo remoto con los estudiantes, que permitan reducir las exigencias en la elaboración de material virtual a los docentes.

Cuarta. A la directora del Centro de Educación Básica Especial “San Antonio”, con relación a la gestión de participación comunitaria; seguir mejorando la relación con las familias del centro educativo para que continúen apoyando a sus hijos e hijas

en las sesiones sincrónicas. Mejorar la plataforma institucional haciéndola más dinámica e interactiva; para que los docentes tengan más facilidad en el acceso.

REFERENCIAS

- Alcas, N., Alarcón, H., Venturo, C., Alarcón, M., Fuentes, J. y Lopez, T. (2019). Tecnoestrés docente y percepción de la calidad de servicio en una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 231-247. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/388/730>
- Annalakshmi, N. y Jayanthi, C. (2019). Investigation and Analysis of Technostress among Teacher at Higher Secondary Level. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28 (19), 1228 – 1234. https://www.researchgate.net/publication/338763954_Investigation_and_Analysis_of_Technostress_among_Teacher_at_Higher_Secondary_Level
- Aparicio, F. y Flores, N. (2018). *Gestión administrativa y estrés laboral en el nivel primario de la Institución Educativa Fe y Alegría 20 de Santiago*. [tesis de maestría. Universidad César Vallejo. Escuela de posgrado]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34120/aparicio_mf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Araya, P. y Ormeño, V. (2020). *Efectos del tecnoestrés causado por la Transformación a clases online en Instituciones de educación superior*. [tesis de maestría. Universidad de Talca Facultad de economía y negocios Escuela de ingeniería informática empresarial]. Repositorio Universidad de Talca. <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/12455/3/2020A000176.pdf>
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 28(73), 45-62. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34056722004/34056722004.pdf>
- Garrido, J., Nail, O., Castro, A. y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociadas al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 121-129. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524158007.pdf>
- González, S. y Pérez, S. (2019). Tecnoestrés docente: el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los Docentes del Nivel Medio.

- Revista científica estudios e investigaciones*. 8(1), 21-35.
<http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/205/264>
- Bakker, A., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29 (3), 107-115.
<http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v29n3/original3.pdf>
- Betancourt, E. M. (2002). *La gestión educativa ante la violencia intrafamiliar en estudiantes de básica primaria del sector oficial, urbano - Melgar (Tol)*. [tesis de maestría. Universidad de la Salle Bogotá]. Repositorio Universidad De La Salle.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1319&context=maest_docencia
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost Of The Computer Revolution*. (1st ed.). Basic Books.
- CONCYTEC (2018). Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica - reglamento Renacyt.
https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S. (2017). La gestión educativa un nuevo paradigma. *Fundación Universitaria Luis Amigó*. 1-47.
<https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20un%20nuevo%20paradigma.pdf>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*. 20 (2), 150-161.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C., Zhai, X. (2019). Exploring the Structural Relationship Among Teachers' Technostress, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Computer Self-efficacy and School Support. *Asia-Pacific Edu Res*.
https://www.researchgate.net/publication/333757552_Exploring_the_Structural_Relationship_Among_Teachers'_Technostress_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_TPACK_Computer_Self-efficacy_and_School_Support

- El Peruano (24 de marzo de 2020). *Decreto Supremo N° 010-2020-TR*
<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-desarrolla-disposiciones-para-el-sector-decreto-supremo-n-010-2020-tr-1865130-2>
- Flores, M. (2017). Gestión educativa Y TIC en la docencia universitaria. caso: Universidad Simón Bolívar, *Revista Científica Ciencias Humanas*, 12 (36) 5-23 <https://www.redalyc.org/pdf/709/70950101001.pdf>
- Hamborg, K. C. y Greif, S. (2003). New technologies and Stress. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology*, 161-181. New York: John Wiley & Sons Ltd.
<http://dlcenter.lib.tsinghua.edu.cn/International%20Handbook%20of%20work%20and%20health%20psychology/ch11.pdf>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (1ra. ed.) McGRAW-HILL Interamericana editores.
- Hernández, R., Orrego, R. y Quiñones, S. (2018) Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6 (2), 671-701. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a14v6n2.pdf>
- Hinojosa, J. Salas, M. y Reyna, M. (2021). Teletrabajo y tecnoestrés en organizaciones educativas: aprendizajes ante la pandemia por la COVID-19 en México. *Contaduría y Administración*, 66 (5), 1-25.
<http://cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/3305/1623>
- Ju, Y., Yon, K. & Kim, N. (2015). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*. 95. 114–122. <https://www.sci-hub.ren/10.1016/j.compedu.2015.12.004>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job desing. *Administrative Science Quarterly*. 24(2), 285-308. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.2307/2392498>
- Lazarus R. & Folkman S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Liu, B. (2019). *Public school teacher's experience of technostress in a mandatory technology adoption policy environment*. [masters theses. James Madison University].
<https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1654&context=master201019>
- Llorens, S. Salanova, M. y Ventura, M. (2011). *Guías de intervención: Tecnoestrés*. Editorial Síntesis. https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2011_Llorens-Salanova-Ventura-Tecnoestres.pdf
- Luján, A. L. (2021). *Gestión educativa y desempeño docente en la I.E. N°1267 Lurigancho Chosica 2020* [tesis para obtener el grado académico de maestra, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio digital institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/55163/LujanRAL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Novoa, P. F. & Sanchez, F. de M. (2020). La docencia 4.0 diferencias prospectivas según género. *EDMETIC*, 9(2), 137-158
<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/12228>
- Meza, L., Torres, J. y Mamani, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios 2021*, 11(1), 46 - 58.
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/543/647>
- Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa*. 2 (3).
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300001
- Observatorio permanente de riesgos psicosociales (2009) *Tecnoestrés. Efecto sobre la salud y prevención*.
http://portal.ugt.org/saludlaboral/observatorio/publicaciones/cuader_guias/2008_folleto_03.pdf
- Organización Internacional del trabajo (2020). El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella: Guía práctica (1era ed.).

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf

Orozco C, Labrador M, Palencia A. (2002). *Metodología. Manual Teórico práctico de Metodología para Tesistas, Asesores, Tutores y Jurados de trabajos de Investigación y Ascenso*. Valencia, Venezuela: Ofimax de Venezuela, C.A

Pallella, S. y Martins F. (2003). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Editorial FEDUPEL.

<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2015/09/metodologc3ada-de-la-investigac3b3n-cuantitativa-3ra-ed-2012-santa-pallella-stracuzzi-feliberto-martins-pestana.pdf>

Ramírez, M. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*. 1 (2), 48-64.

<http://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/12/21>

Reyes, J. y Cantos, M. (2018). El nuevo modelo de gestión educativa y su impacto en las escuelas de educación básica del cantón Cañar, Ecuador. *Revista Killkana Sociales*. 2, (4), 1-8.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799305>

Reyes, V. Trejo, M. y Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15), 81-115.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00081.pdf>

Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Shopia*. 12(1). 55-70.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>

Robinet, A. y Pérez, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Revista Polo del Conocimiento*. 5 (12), 637-653.

https://www.researchgate.net/publication/347945564_Estres_en_los_docentes_en_tiempos_de_pandemia_Covid-19

Rojas, O., Martines, M. y Riffo, R. (2020). Gestión directiva y estrés laboral del personal docente: Mirada desde la pandemia covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24, (3), 1226-1241.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766245003>

- Romero, S. y Santa María, H. (2021). Factores que intervienen en la gestión educativa. *Revista Varela*, 21(58), 77-85.
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110>
- Salanova, M., Llorens, E. y Cifre, E. (2007) NTP 730: Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial. *Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*. 1-10
https://app.mapfre.com/documentacion/publico/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1033661
- Sánchez, M. y Delgado, J. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 83-96.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/196?articlesBySameAuthorPage=2>
- Weil, M.M. and Rosen, L.D. (1997) *Technostress: Coping with Technology @Work @Home @Play*. John Wiley & Sons Inc, Hoboken.
- Torres, DE. (2015). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno – 2014 - Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 6, (1), 56-64.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v6n1/a06v6n1.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
GESTIÓN EDUCATIVA	“Es un proceso que se desarrolla de manera específica en las instituciones y que tiene como propósito elevar la calidad en cuanto a la práctica pedagógica, la gerencia, la relación escuela-comunidad y las funciones administrativas”. (Ramírez, 2020, p.51)	Ramírez divide la gestión educativa en las dimensiones: Organizativa – administrativa, pedagógica – curricular y Participación social-comunitaria. (2020, p.53)	Organizativa – administrativa	1. Planeación. 2. Organización. 3. Dirección. 4. Monitoreo.	1=Nunca 2=Casi nunca
			Pedagógica - curricular	1. Metodologías. 2. Técnicas.	3= Algunas veces
			Social-comunitaria	1. Relación de padres de familia. 2. Proyección social. 3. Redes institucionales.	4= Casi siempre 5= Siempre
TECNOESTRÉS	Para Llorens, Salanova y Ventura, el tecnoestrés hace referencia a "un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o	Según Llorens, Salanova y Ventura, el tecnoestrés se manifiesta a través de tres dimensiones: La afectiva, que involucra la ansiedad y la fatiga. La actitudinal, que	Ansiedad	1. Ansiedad Psicológica. 2. Ansiedad Social. 3. Ansiedad en el funcionamiento.	0= Nada 1= Casi nunca 2= Raramente
			Fatiga	1. Sobrecarga de información.	3= Algunas veces

amenaza de su uso en un futuro" (2011, p.17)	involucra el escepticismo. Y, por último, la dimensión cognitiva, la cual involucra la ineficacia. (2011, p.17)	Escepticismo	2. Cansancio. 3. Agotamiento cognitivo. 1. Indiferencia hacia el trabajo. 2. Actitud distante del trabajo. 3. Valoración negativa de la tecnología.	4= Bastantes veces 5= Casi siempre 6= Siempre
		Ineficacia	1. Capacidad para utilizar la tecnología.	

Anexo 2: Instrumento de recolección de datos de la variable Gestión Educativa

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES
SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL TECNOESTRÉS EN EL CENTRO DE
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL “SAN ANTONIO”**

Instrucciones. Estimados colegas, estoy realizando una investigación sobre la gestión educativa y el tecnoestrés, por lo que solicito su colaboración en el llenado del instrumento, será anónimo y solo para uso académico. Agradezco su colaboración y honestidad.

Marcar con “X” sola una alternativa por ítem, según los siguientes criterios:

Instrumento: Gestión Educativa

NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

ÍTEMS	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: PEDAGÓGICA - CURRICULAR					
1. Le parece que es necesario aplicar estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de sus estudiantes.					
2. Considera que es importante desarrollar con sus estudiantes un ambiente acogedor, afectivo y seguro.					
3. Cree usted que es indispensable uso de material didáctico para el proceso de enseñanza - aprendizaje.					
4. Piensa que contar los recursos necesarios para desarrollar sus funciones pedagógicas de manera adecuada.					
5. Está en concordancia que se deben tener en cuenta las teorías constructivistas en sus sesiones de aprendizaje.					
6. Considera valioso trabajar con el enfoque de resolución de problemas en todas sus sesiones de aprendizaje.					
7. Opina que es primordial evaluar constantemente los aprendizajes de sus estudiantes haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación.					

8. Le parece necesario utilizar la retroalimentación como estrategia de la evaluación formativa.					
DIMENSIÓN: ORGANIZATIVA – ADMINISTRATIVA					
9. Es convocado por la dirección de su institución a participar en la elaboración de los documentos de gestión (PEI, RI, PAT).					
10. La dirección promueve elaborar proyectos institucionales para responder a los objetivos estratégicos planteados en su institución.					
11. El reglamento interno de su escuela es revisado y actualizado en reunión colegiada.					
12. Considera necesario conocer el manual de organizaciones y funciones de su institución					
13. La dirección propone la organización de comisiones de trabajo en función a criterios y características de los propios docentes.					
14. Se administra adecuadamente al potencial humano asignándoles comisiones, cargos, funciones para el normal y efectivo desarrollo de la I.E. a través del WhatsApp.					
15. La dirección promueve el cumplimiento y el uso efectivo de las horas pedagógicas.					
16. Se distribuye adecuadamente los recursos económicos para atender las necesidades prioritarias de la escuela en servicio a los estudiantes.					
17. Se proporciona recursos educativos en línea, necesarios para el trabajo pedagógico.					
18. La dirección mantiene una comunicación horizontal con todo el personal de la institución.					
19. Se supervisa el cumplimiento de la calendarización del año lectivo respetando los tiempos previstos para culminar las horas efectivas con los estudiantes.					
20. La dirección realiza monitoreo periódico de su práctica pedagógica a través de video llamada, zoom u otros medios.					
21. Se supervisa con regularidad el cumplimiento de funciones de todo el personal de la institución teniendo en cuenta el reglamento interno y/o el manual de funciones.					
22. Se vela por el cumplimiento de las normativas emitidas por el Ministerio de Educación.					
DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN SOCIAL-COMUNITARIA					
23. Los padres de familia y comunidad son considerados aliados estratégicos para la I.E.					
24. Considera fundamental fomentar el trabajo con padres de familia en favor del aprendizaje de los estudiantes.					
25. Existe participación activa entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en eventos a favor de la I.E. y comunidad					

26. Le parece conveniente tener iniciativa para realizar actividades a favor del desarrollo de la comunidad.					
27. Cree que es valioso realizar proyectos de investigación e innovación al servicio de la comunidad.					
28. Le parece necesario proyectar hacia la comunidad educativa los beneficios de las relaciones con otras instituciones.					
29. Opina significativo integrar en las prácticas de enseñanza, la cultura y recursos de la comunidad.					
30. Considera preponderante compartir con la comunidad educativa y autoridades locales los retos de una educación de calidad.					

Anexo 3: Baremo del cuestionario de gestión educativa

	Pedagógica curricular	Organización administrativa	Participación social comunitaria	Gestión educativa
Máximo	40	70	40	150
Mínimo	8	14	8	30
Diferencia	32	56	32	120
RANGO	10.3	18.6	10.3	40
Deficiente	8-18	14-32	8-18	30-70
Regular	19-29	33-51	19-29	71-110
Eficiente	30-40	52-70	30-40	111-150

Anexo 4: Instrumento de recolección de datos de la variable Tecnoestrés

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL TECNOESTRÉS EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL “SAN ANTONIO”

Instrucciones. Estimados colegas, estoy realizando una investigación sobre la gestión educativa y el tecnoestrés, por lo que solicito su colaboración en el llenado del instrumento, será anónimo y solo para uso académico. Agradezco su colaboración y honestidad.

Marcar con “X” sola una alternativa por ítem, según los siguientes criterios:

Instrumento: Tecnoestrés

Nada	Casi nunca	Raramente	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6

ÍTEMS	0	1	2	3	4	5	6
DIMENSIÓN: ESCEPTICISMO							
1. Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos.							
2. Cada vez me siento menos implicado en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación							
3. Soy incrédulo respecto de la contribución de las tecnologías en mi trabajo							
4. Dudo del significado del trabajo con estas tecnologías							
DIMENSIÓN: FATIGA							
5. Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizando la tecnología							
6. Cuando termino de trabajar con las herramientas tecnológicas, me siento agotado/a							
7. Estoy tan cansado/a cuando acabo trabajar con las herramientas tecnológicas, que no puedo hacer nada más							
8. Es difícil concentrarme después de trabajar con las herramientas tecnológicas							
DIMENSIÓN: ANSIEDAD							
9. Me siento tenso y ansioso al trabajar con las herramientas tecnológicas							

10. Me asusta pensar que puedo destruir una gran cantidad de información por el uso inadecuado de las mismas							
11. Dudo a la hora de utilizar las herramientas tecnológicas por miedo a cometer errores							
12. El trabajar con ellas me hace sentir incómodo, irritable e impaciente							
DIMENSIÓN: INEFICACIA							
13. En mi opinión, soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas							
14. Es difícil trabajar con tecnologías de la información y de la comunicación							
15. La gente dice que soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas.							
16. Estoy inseguro de acabar bien mis tareas cuando utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación							

Anexo 5: Baremo del cuestionario de Tecnoestrés

		Ansiedad	Fatiga	Escepticismo	Ineficacia
Muy bajo	> 5%	0.00	0.00	0.00	0.00
Bajo	5% - 25%	0.01 – 0.25	0.01 – 0.25	0.00	0.00
Medio (bajo)	25% - 50%	0.26 – 1.00	0.26 – 1.00	0.01 – 1.00	0.01 – 0.75
Medio (alto)	50% - 75%	1.01 – 2.00	1.01 – 2.25	1.01 – 2.00	0.76 – 1.75
Alto	75% - 95%	2.01 – 3.25	2.26 – 4.18	2.01 – 4.01	1.76 – 3.02
Muy alto	> 95%	> 3.26	> 4.18	> 4.01	> 3.02
Media aritmética		1.96	2.22	1.87	1.58
Desviación típica		1.26	1.24	1.28	1.28

Anexo 6: Validez de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Pedagógica - curricular							
1	Le parece que es necesario aplicar estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de sus estudiantes.	X		X		X		
2	Considera que es importante desarrollar con sus estudiantes un ambiente acogedor, afectivo y seguro.	X		X		X		
3	Cree usted que es indispensable uso de material didáctico para el proceso de enseñanza - aprendizaje.	X		X		X		
4	Piensa que contar los recursos necesarios para desarrollar sus funciones pedagógicas de manera adecuada.	X		X		X		
5	Está en concordancia que se deben tener en cuenta las teorías constructivistas en sus sesiones de aprendizaje.	X		X		X		
6	Considera valioso trabajar con el enfoque de resolución de problemas en todas sus sesiones de aprendizaje.	X		X		X		

7	Opina que es primordial evaluar constantemente los aprendizajes de sus estudiantes haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación.	X		X		X		
8	Le parece necesario utilizar la retroalimentación como estrategia de la evaluación formativa.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Organizativa – Administrativa	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Es convocado por la dirección de su institución a participar en la elaboración de los documentos de gestión (PEI, RI, PAT).	X		X		X		
10	La dirección promueve elaborar proyectos institucionales para responder a los objetivos estratégicos planteados en su institución.	X		X		X		
11	El reglamento interno de su escuela es revisado y actualizado en reunión colegiada.	X		X		X		
12	Considera necesario conocer el manual de organizaciones y funciones de su institución.	X		X		X		
13	La dirección propone la organización de comisiones de trabajo en función a criterios y características de los propios docentes.	X		X		X		
14	Se administra adecuadamente al potencial humano asignándoles comisiones, cargos, funciones para el normal y efectivo desarrollo de la I.E. a través del WhatsApp.	X		X		X		
15	La dirección promueve el cumplimiento y el uso efectivo de las horas pedagógicas.	X		X		X		
16	Se distribuye adecuadamente los recursos económicos para atender las necesidades prioritarias de la escuela en servicio a los estudiantes.	X		X		X		

17	Se proporciona recursos educativos en línea, necesarios para el trabajo pedagógico.	X		X		X		
18	La dirección mantiene una comunicación horizontal con todo el personal de la institución.	X		X		X		
19	Se supervisa el cumplimiento de la calendarización del año lectivo respetando los tiempos previstos para culminar las horas efectivas con los estudiantes.	X		X		X		
20	La dirección realiza monitoreo periódico de su práctica pedagógica a través de video llamada, zoom u otros medios.	X		X		X		
21	Se supervisa con regularidad el cumplimiento de funciones de todo el personal de la institución teniendo en cuenta el reglamento interno y/o el manual de funciones.	X		X		X		
22	Se vela por el cumplimiento de las normativas emitidas por el Ministerio de Educación.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Participación Social-Comunitaria	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Los padres de familia y comunidad son considerados aliados estratégicos para la I.E.	X		X		X		
24	Considera fundamental fomentar el trabajo con padres de familia en favor del aprendizaje de los estudiantes.	X		X		X		
25	Existe participación activa entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en eventos a favor de la I.E. y comunidad	X		X		X		
26	Le parece conveniente tener iniciativa para realizar actividades a favor del desarrollo de la comunidad.	X		X		X		

27	Cree que es valioso realizar proyectos de investigación e innovación al servicio de la comunidad.	X		X		X	
28	Le parece necesario proyectar hacia la comunidad educativa los beneficios de las relaciones con otras instituciones.	X		X		X	
29	Opina que es significativo integrar en las prácticas de enseñanza, la cultura y recursos de la comunidad.	X		X		X	
30	Considera preponderante compartir con la comunidad educativa y autoridades locales los retos de una educación de calidad.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Sanchez Aguirre Flor de María

Especialidad del validador: Dr. En Educación. Mg. En Investigación y Docencia universitaria: Gestión y administración de instituciones educativas DNI: 09104533

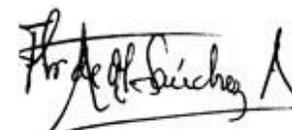
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima, 03 de junio de 2021



Dra. Flor de María Sánchez Aguirre
DOCENTE
Investigador Renacyt- P0080206

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL TECNOESTRÉS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Escepticismo	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos	X		X		X		
2	Cada vez me siento más confundido en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación	X		X		X		
3	Soy incrédulo respecto de la contribución de las tecnologías en mi trabajo	X		X		X		
4	Dudo del sentido del trabajo con estas tecnologías	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Fatiga	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizando la tecnología	X		X		X		
6	Cuando termino de trabajar con las herramientas tecnológicas, me siento agobiado/a	X		X		X		
7	Estoy tan agotado/a cuando acabo de trabajar con las herramientas tecnológicas, que no puedo hacer otra cosa	X		X		X		
8	Es difícil concentrarme después de trabajar con las herramientas tecnológicas	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Ansiedad	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Me siento tenso y ansioso al trabajar con las herramientas tecnológicas	X		X		X		

10	Me asusta pensar que puedo destruir una gran cantidad de información por el uso inadecuado de las mismas	X		X		X		
11	Dudo a la hora de utilizar las herramientas tecnológicas por miedo a cometer errores	X		X		X		
12	El trabajar con ellas me hace sentir incómodo, irritable e impaciente	X		X		X		
DIMENSIÓN 4 Ineficacia								
13	En mi opinión, soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas	X		X		X		
14	Es difícil trabajar con tecnologías de la información y de la comunicación	X		X		X		
15	Las personas dicen que soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas	X		X		X		Las personas, la gente es un término muy despectivo, salvo mejor parecer
16	Estoy inseguro de acabar bien mis tareas cuando utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Sanchez Aguirre Flor de María DNI: 09104533

Especialidad del validador: En Educación. Mg. En Investigación y Docencia universitaria: Gestión y administración de instituciones educativas

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima, 15 de junio de 2021



Dra. Flor de María Sánchez Aguirre

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Pedagógica - curricular							
1	Le parece que es necesario aplicar estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de sus estudiantes.	✓		✓		✓		
2	Considera que es importante desarrollar con sus estudiantes un ambiente acogedor, afectivo y seguro.	✓		✓		✓		
3	Cree usted que es indispensable uso de material didáctico para el proceso de enseñanza - aprendizaje.	✓		✓		✓		
4	Piensa que contar los recursos necesarios para desarrollar sus funciones pedagógicas de manera adecuada.	✓		✓		✓		
5	Está en concordancia que se deben tener en cuenta las teorías constructivistas en sus sesiones de aprendizaje.	✓		✓		✓		
6	Considera valioso trabajar con el enfoque de resolución de problemas en todas sus sesiones de aprendizaje.	✓		✓		✓		
7	Opina que es primordial evaluar constantemente los aprendizajes de sus estudiantes haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación.	✓		✓		✓		
8	Le parece necesario utilizar la retroalimentación como estrategia de la evaluación formativa.	✓		✓		✓		

	DIMENSIÓN 2 Organizativa – Administrativa	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Es convocado por la dirección de su institución a participar en la elaboración de los documentos de gestión (PEI, RI, PAT).	✓		✓		✓		
10	La dirección promueve elaborar proyectos institucionales para responder a los objetivos estratégicos planteados en su institución.	✓		✓		✓		
11	El reglamento interno de su escuela es revisado y actualizado en reunión colegiada.	✓		✓		✓		
12	Considera necesario conocer el manual de organizaciones y funciones de su institución.	✓		✓		✓		
13	La dirección propone la organización de comisiones de trabajo en función a criterios y características de los propios docentes.	✓		✓		✓		
14	Se administra adecuadamente al potencial humano asignándoles comisiones, cargos, funciones para el normal y efectivo desarrollo de la I.E. a través del WhatsApp.	✓		✓		✓		
15	La dirección promueve el cumplimiento y el uso efectivo de las horas pedagógicas.	✓		✓		✓		
16	Se proporciona recursos educativos en línea, necesarios para el trabajo pedagógico.	✓		✓		✓		
17	Se proporciona recursos educativos en línea, necesarios para el trabajo pedagógico, empleando plataforma virtual.	✓		✓		✓		

18	La dirección mantiene una comunicación horizontal con todo el personal de la institución.	✓		✓		✓		
19	Se supervisa el cumplimiento de la calendarización del año lectivo respetando los tiempos previstos para culminar las horas efectivas con los estudiantes.	✓		✓		✓		
20	La dirección realiza monitoreo periódico de su práctica pedagógica a través de video llamada, zoom u otros medios.	✓		✓		✓		
21	Se supervisa con regularidad el cumplimiento de funciones de todo el personal de la institución teniendo en cuenta el reglamento interno y/o el manual de funciones.	✓		✓		✓		
22	Se vela por el cumplimiento de las normativas emitidas por el Ministerio de Educación.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3 Participación Social-Comunitaria	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Los padres de familia y comunidad son considerados aliados estratégicos para la I.E.	✓		✓		✓		
24	Considera fundamental fomentar el trabajo con padres de familia en favor del aprendizaje de los estudiantes.	✓		✓		✓		
25	Existe participación activa entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en eventos a favor de la I.E. y comunidad	✓		✓		✓		
26	Le parece conveniente tener iniciativa para realizar actividades a favor del desarrollo de la comunidad.	✓		✓		✓		

27	Cree que es valioso realizar proyectos de investigación e innovación al servicio de la comunidad.	✓		✓		✓	
28	Le parece necesario proyectar hacia la comunidad educativa los beneficios de las relaciones con otras instituciones.	✓		✓		✓	
29	Opina que es significativo integrar en las prácticas de enseñanza, la cultura y recursos de la comunidad.	✓		✓		✓	
30	Considera preponderante compartir con la comunidad educativa y autoridades locales los retos de una educación de calidad.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Rudy Alejandrina Padilla Hajar DNI: 08629231

Especialidad del validador: TEMÁTICO

Lima, 11 de mayo de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL TECNOESTRÉS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Escepticismo							
1	Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos	✓		✓		✓		
2	Cada vez me siento más confundido en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación	✓		✓		✓		
3	Soy incrédulo respecto de la contribución de las tecnologías en mi trabajo	✓		✓		✓		
4	Dudo del sentido del trabajo con estas tecnologías	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Fatiga							
5	Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizando la tecnología	✓		✓		✓		
6	Cuando termino de trabajar con las herramientas tecnológicas, me siento agobiado/a	✓		✓		✓		
7	Estoy tan agotado/a cuando acabo de trabajar con las herramientas tecnológicas, que no puedo hacer otra cosa	✓		✓		✓		
8	Es difícil concentrarme después de trabajar con las herramientas tecnológicas	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 3 Ansiedad		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Me siento tenso y ansioso al trabajar con las herramientas tecnológicas	✓		✓		✓		
10	Me asusta pensar que puedo destruir una gran cantidad de información por el uso inadecuado de las mismas	✓		✓		✓		
11	Dudo a la hora de utilizar las herramientas tecnológicas por miedo a cometer errores	✓		✓		✓		
12	El trabajar con ellas me hace sentir incómodo, irritable e impaciente	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 4 Ineficacia								
13	En mi opinión, soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas	✓		✓		✓		
14	Es difícil trabajar con tecnologías de la información y de la comunicación	✓		✓		✓		
15	Las personas dicen que soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas	✓		✓		✓		
16	Estoy inseguro de acabar bien mis tareas cuando utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Rudy Alejandrina Padilla Hajar
mayo de 2021**

DNI: 08629231

Lima, 11 de



Especialidad del validador: TEMÁTICO

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Pedagógica - curricular	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Le parece que es necesario aplicar estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de sus estudiantes.	Si		Si		Si		
2	Considera que es importante desarrollar con sus estudiantes un ambiente acogedor, afectivo y seguro.	Si		Si		Si		
3	Cree usted que es indispensable uso de material didáctico para el proceso de enseñanza - aprendizaje.	Si		Si		Si		
4	Piensa que contar los recursos necesarios para desarrollar sus funciones pedagógicas de manera adecuada	Si		Si		Si		
5	Está en concordancia que se deben tener en cuenta las teorías constructivistas en sus sesiones de aprendizaje.	Si		Si		Si		
6	Considera valioso trabajar con el enfoque de resolución de problemas en todas sus sesiones de aprendizaje.	Si		Si		Si		
7	Opina que es primordial evaluar constantemente los aprendizajes de sus estudiantes haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación.	Si		Si		Si		
8	Le parece necesario utilizar la retroalimentación como estrategia de la evaluación formativa.	Si		Si		Si		
	DIMENSIÓN 2 Organizativa – Administrativa	Si	No	Si	No	Si	No	

9	Es convocado por la dirección de su institución a participar en la elaboración de los documentos de gestión (PEI, RI, PAT).	Si		Si		Si		
10	La dirección promueve elaborar proyectos institucionales para responder a los objetivos estratégicos planteados en su institución.	Si		Si		Si		
11	El reglamento interno de su escuela es revisado y actualizado en reunión colegiada.	Si		Si		Si		
12	Considera necesario conocer el manual de organizaciones y funciones de su institución.	Si		Si		Si		
13	La dirección propone la organización de comisiones de trabajo en función a criterios y características de los propios docentes.	Si		Si		Si		
14	Se administra adecuadamente al potencial humano asignándoles comisiones, cargos, funciones para el normal y efectivo desarrollo de la I.E. a través del WhatsApp.	Si		Si		Si		
15	La dirección promueve el cumplimiento y el uso efectivo de las horas pedagógicas.	Si		Si		Si		
16	Se distribuye adecuadamente los recursos económicos para atender las necesidades prioritarias de la escuela en servicio a los estudiantes.	Si		Si		Si		
17	Se proporciona recursos educativos en línea, necesarios para el trabajo pedagógico.	Si		Si		Si		
18	La dirección mantiene una comunicación horizontal con todo el personal de la institución.	Si		Si		Si		
19	Se supervisa el cumplimiento de la calendarización del año lectivo respetando los tiempos previstos para culminar las horas efectivas con los estudiantes.	Si		Si		Si		

20	La dirección realiza monitoreo periódico de su práctica pedagógica a través de video llamada, zoom u otros medios.	Si		Si		Si		
21	Se supervisa con regularidad el cumplimiento de funciones de todo el personal de la institución teniendo en cuenta el reglamento interno y/o el manual de funciones.	Si		Si		Si		
22	Se vela por el cumplimiento de las normativas emitidas por el Ministerio de Educación.	Si		Si		Si		
	DIMENSIÓN 3 Participación Social-Comunitaria	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Los padres de familia y comunidad son considerados aliados estratégicos para la I.E.	Si		Si		Si		
24	Considera fundamental fomentar el trabajo con padres de familia en favor del aprendizaje de los estudiantes.							
25	Existe participación activa entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en eventos a favor de la I.E. y comunidad	Si		Si		Si		
26	Le parece conveniente tener iniciativa para realizar actividades a favor del desarrollo de la comunidad.	Si		Si		Si		
27	Cree que es valioso realizar proyectos de investigación e innovación al servicio de la comunidad.	Si		Si		Si		
28	Le parece necesario proyectar hacia la comunidad educativa los beneficios de las relaciones con otras instituciones.	Si		Si		Si		
29	Opina que es significativo integrar en las prácticas de enseñanza, la cultura y recursos de la comunidad.	Si		Si		Si		

30	Considera preponderante compartir con la comunidad educativa y autoridades locales los retos de una educación de calidad.	Si		Si		Si		
----	---	----	--	----	--	----	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Levantar las observaciones y/o incorporar las recomendaciones planteadas

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: Hilda Peceros Silvera **DNI:** 09694378

Especialidad del validador: Docente de Ciencias histórico sociales

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima, 11 de mayo de 2021



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL TECNOESTRÉS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Escepticismo	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos	Si		Si		Si		
2	Cada vez me siento más confundido en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación	Si		Si		Si		
3	Soy incrédulo respecto de la contribución de las tecnologías en mi trabajo	Si		Si		Si		
4	Dudo del sentido del trabajo con estas tecnologías	Si		Si		Si		
	DIMENSIÓN 2 Fatiga	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizando la tecnología	Si		Si		Si		
6	Cuando termino de trabajar con las herramientas tecnológicas, me siento agobiado/a	Si		Si		Si		
7	Estoy tan agotado/a cuando acabo de trabajar con las herramientas tecnológicas, que no puedo hacer otra cosa	Si		Si		Si		
8	Es difícil concentrarme después de trabajar con las herramientas tecnológicas	Si		Si		Si		
	DIMENSIÓN 3 Ansiedad	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Me siento tenso y ansioso al trabajar con las herramientas tecnológicas	Si		Si		Si		
10	Me asusta pensar que puedo destruir una gran cantidad de información por el uso inadecuado de las mismas	Si		Si		Si		
11	Dudo a la hora de utilizar las herramientas tecnológicas por miedo a cometer errores	Si		Si		Si		

12	El trabajar con ellas me hace sentir incómodo, irritable e impaciente	Si		Si		Si		
	DIMENSIÓN 4 Ineficacia							
13	En mi opinión, soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas	Si		Si		Si		
14	Es difícil trabajar con tecnologías de la información y de la comunicación	Si		Si		Si		
15	Las personas dicen que soy ineficaz utilizando las herramientas tecnológicas	Si		Si		Si		
16	Estoy inseguro de acabar bien mis tareas cuando utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación	Si		Si		Si		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):.....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. **Dr. / Mg: Hilda Peceros Silvera** **DNI: 09694378**

Especialidad del validador: **Docente de Ciencias histórico sociales**

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima, 11 de mayo de 2021



Firma del Experto Informante.

Anexo 7: Carta de autorización



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 4 de junio de 2021
Carta P. 0273-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Mg.
IRENE ISULDA CÓNDROR AGUAYO
DIRECTORA
CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL "SAN ANTONIO"

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a HUAMÁN CARAZAS, ERIKA MARÍA; identificada con DNI N° 42422695 y con código de matrícula N° 7002510412; estudiante del programa de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Gestión Educativa y Tecnoestrés en docentes de Educación Básica Especial "San Antonio" Bellavista – Callao 2021

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador HUAMÁN CARAZAS, ERIKA MARÍA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

Dr. Carlos Ventura Orbegoso
Jefe
ESCUELA DE POSGRADO
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



Anexo 8: Rangos para interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach

Rangos	Magnitud
0,81 - 1,00	Muy Alta
0,61 - 0,80	Alta
0,41 - 0,60	Moderada
0,21 - 0,40	Baja
0,01 - 0,20	Muy baja

Fuente: Ruiz (2002)

Anexo 9: Rangos para interpretación del coeficiente Rho de Spearman

Correlación	Positiva	Negativa
Alta	0,70 a 1,00	-0,70 a -1,00
Moderada	0,40 a 0,70	-0,40 a -0,70
Baja	0,10 a 0,40	- 0,10 a -0,40
Nula	0,00 a 0,10	0,00 al -0,10

Fuente: Orozco, Labrador y Palencia (2002)

Anexo 10: Resultados descriptivos

