

UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA
SEDE VIÑA DEL MAR - JOSÉ MIGUEL CARRERA

**ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE LA COMUNA DE QUILPUÉ EN
PERÍODO DE PANDEMIA POR COVID-19**

Trabajo de Titulación para optar al Título de
INGENIERO EN PREVENCIÓN DE
RIESGOS LABORALES Y
AMBIENTALES

Alumno:

Sr. Javier Eneas Ferreira Orostegui.

Profesora Guía:

Sr. Enrique Calderón Carmona.

RESUMEN

KEYWORDS: TELETRABAJO.-. DOCENCIA.-.COVID-19.-.SINDROME DE BURNOUT.-. MASLACH BURNOUT INVENTORY.

El siguiente trabajo de título "Estrés laboral en docentes de la comuna de Quilpué en periodo de pandemia por Covid-19", se realizó para optar al título de Ingeniero en Prevención de Riesgos Laborales y Ambientales el cual tuvo por objetivo detectar la existencia del síndrome de Burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y falta de Realización Personal) por teletrabajo en tiempos de pandemia, en los docentes de educación básica de establecimientos educacionales de la comuna de Quilpué.

Para la evaluación se utilizó el cuestionario Maslach Burnout Inventory la cual es una de las herramientas psicométricas más aceptada en la disciplina psicológica y campos asociados, obteniendo un sostenido apoyo empírico en amplias muestras de diversas naturalezas ocupacionales , en este caso en particular se aplicó su versión para docentes la cual consta de 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los alumnos. El cuestionario se difundió por el programa de intervención psicosocial Habilidades para la Vida de Junaeb y se aplicó en formato digital a través de la plataforma Google Forms en los meses de noviembre y diciembre del año 2020.

Se pudo lograr la participación en la aplicación del cuestionario de 62 docentes de sexo masculino y femenino, de un rango etario entre 24 a 60 años, años de servicio entre 1 a 35 años y cantidad de hijos entre 0 y 5.

Para el análisis de los resultados se utilizó el software estadístico SPSS statistics, y se pudieron evidenciar cifras preocupantes ya que un 65,57% de los docentes padece el síndrome en un nivel alto y un 34,43% en un nivel medio. En cuanto a las sub escalas se observaron niveles altos de cansancio emocional (62,3%) , predominaron los niveles bajos (70,97%) frente a los altos (14,52%) en la despersonalización y por último la realización personal presentó altos niveles de satisfacción por parte de los docentes , un 87,1% resultó estar en los niveles medio y alto de la subescala. De las variables sociodemográficas analizadas resultaron más propensos a padecer burnout aquellos docentes que se encuentran entre los 31ª 50 años de edad, 16 a 35 años de servicio y que tienen 1 o 2 hijos.

ÍNDICE

RESUMEN

SIGLAS Y SIMBOLOGÍAS

INTRODUCCIÓN 1

OBJETIVOS 2

OBJETIVO GENERAL 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 2

METODOLOGÍA.....5

CAPÍTULO 1: CONTEXTO EDUCATIVO EN CHILE 6

1.1 EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS
NACIONALES.....7

1.2. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN 8

1.2.1. Impactos psicológicos y socioemocional en la comunidad escolar 8

1.2.2. Impactos en la dinámica familiar 9

1.3. MEDIDAS PARA EL APRENDIZAJE EN CONFINAMIENTO 10

1.3.1. La educación a distancia..... 11

1.3.2. Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) 11

1.3.3. Uso de las TIC’S en la educación en Chile 12

1.3.4. Brechas digitales en el país..... 14

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO 17

2.1. ESTRÉS..... 18

2.1.1. Ciclo del Estrés 18

2.1.2. Niveles de estrés..... 19

2.2. ESTRÉS LABORAL 20

2.2.1. Consecuencias del Estrés Laboral..... 21

2.2.2. Estrés laboral en docentes..... 22

2.3. SÍNDROME DE BURNOUT 22

2.3.1. Causas del Burnout 23

2.3.2. Consecuencias del Burnout..... 25

2.3.3. Burnout en la Organización 25

2.4. MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI) DE MASLACH Y JACKSON 26

2.5. LÍNEAS DE INTERVENCIÓN..... 29

CAPÍTULO 3: RESULTADOS 33

3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS..... 34

3.1.1. Distribución Etaria 34

3.1.2. Años de docencia 35

3.1.3. Cantidad de hijos del docente 36

3.2. PREVALENCIA DEL BURNOUT EN DOCENTES..... 37

3.2.1. Distribución Cansancio Emocional..... 37

3.2.2 Distribución Despersonalización 42

3.2.3 Distribución Realización Personal 47

3.2.4 Grado de Burnout..... 53

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 54

BIBLIOGRAFÍA 56

-

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1:	Ciclo del estrés.	19
-------------	-------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1:	Resultados de prueba SIMCE en función del GSE.	16
Tabla 2.1:	Listado de preguntas cuestionario Maslach Burnout Inventory – ED	28
Tabla 2.2:	Valoración de puntuaciones por cada sub-escala y puntaje general	29
Tabla 3.1:	Medidas de tendencia central y percentiles de los docentes encuestados.	36
Tabla 3.2:	Tabla cruzada entre la subescala cansancio emocional y rango de edades de los docentes encuestados.	37
Tabla 3.3:	Tabla cruzada entre la subescala cansancio emocional y años de docencia de los profesores encuestados.	39
Tabla 3.4:	Tabla cruzada entre la subescala cansancio emocional y numero de hijos de los docentes encuestados.	41
Tabla 3.5:	Tabla cruzada entre la subescala despersonalización y el numero de hijos de los docentes encuestados.	43
Tabla 3.6:	Tabla cruzada entre la subescala despersonalización y años de docencia de los docentes encuestados	44
Tabla 3.7:	Tabla cruzada entre la subescala despersonalización y cantidad de hijos de los docentes encuestados.	46
Tabla 3.8:	Tabla cruzada entre la subescala realización personal y rango de edades de los docentes encuestados.	48
Tabla 3.9:	Tabla cruzada entre la subescala realización personal y los años de docencia de los docentes encuestados.	50
Tabla 3.10:	Tabla cruzada entre la subescala realización personal y la cantidad de hijos de los docentes encuestados.	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1:	América Latina (10 países) y promedio de la organización de cooperación y desarrollo económicos (OCDE): Estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018.	15
Gráfico 3.1:	Distribución etaria de los docentes agrupada en rango de edades.	33
Gráfico 3.2:	Distribución de años de servicio de los docentes encuestados.	34
Gráfico 3.3:	Distribución de cantidad de hijos de los docentes encuestados.	35
Gráfico 3.4:	Distribución porcentual de la subescala cansancio emocional.	38
Gráfico 3.5:	Gráfico cruzado entre la subescala cansancio emocional y rangos etarios de los docentes encuestados.	38
Gráfico 3.6:	Gráfico cruzado entre la subescala de cansancio emocional y años de docencia de los profesores encuestados.	40
Gráfico 3.7:	Gráfico cruzado entre la subescala de cansancio emocional y número de hijos de los docentes encuestados.	40
Gráfico 3.8:	Distribución porcentual de la subescala cansancio emocional.	42
Gráfico 3.9:	Gráfico cruzado entre la subescala Despersonalización y rangos etarios de los docentes encuestados.	42
Gráfico 3.10:	Gráfico cruzado entre la subescala despersonalización y años de docencia de los profesores encuestados.	45
Gráfico 3.11:	Gráfico cruzado entre la subescala despersonalización y cantidad de hijos de los docentes encuestados.	45
Gráfico 3.12:	Distribución porcentual de la subescala realización personal.	47
Gráfico 3.13:	Gráfico cruzado entre la subescala realización personal y rangos etarios de los docentes encuestados.	49
Gráfico 3.14:	Gráfico cruzado entre la subescala realización personal y años de docencia de los encuestados.	49
Gráfico 3.15:	Gráfico cruzado entre la subescala realización personal y número de hijos de los docentes encuestados.	52
Gráfico 3.16:	Distribución porcentual de los niveles de Bournout de los docentes encuestados.	52

SIGLAS Y SIMBOLOGÍAS

COVID-19	: Coronavirus disease of 2019.
GSE	: Grupo Socioeconómico.
HPV	: Habilidades para la Vida.
LGE	: Ley General de Educación.
MBI	: Maslach Burnout Inventory.
MINEDUC	: Ministerio de Educación.
MINSAL	: Ministerio de Salud.
OCDE	: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OMS	: Organización Mundial de la Salud.
SAC	: Sistema de Aseguramiento de la calidad.
SARS	: Síndrome Respiratorio Agudo y Grave.
SEP	: Subvención Escolar Preferencial.
SIMCE	: Sistema de Medición de la calidad en Educación
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences.
TIC`s	: Tecnologías de Información y Comunicación.

INTRODUCCIÓN

Desde el mes de Marzo del año 2020, las estrategias de enseñanza han sufrido un cambio radical en la comunidad escolar, debido a la emergencia sanitaria que atraviesa el país y el mundo, causada por el virus SARS-COV-2, gran parte de empresas e instituciones se han visto en la necesidad de cambiar su modalidad regular de trabajo y han tenido que adaptarse a realizar sus obligaciones laborales desde el hogar, recurriendo al uso de un computador a lo que hoy en día se le conoce normalmente como teletrabajo (Mineduc, 2020).

Esta nueva modalidad de trabajo, en conjunto con el aislamiento social y confinamiento, han impactado en la salud mental de la población, presentando mayores niveles de estrés, ansiedad, depresión y angustia. (Molero et al., 2020).

La OIT define al estrés como la respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias. (Organización internacional del trabajo, 2016)

En el año 1974 Herbert Freudenberger describe por primera vez el concepto de Burnout, el cual significa literalmente "desgastado" y se utiliza, cuando se habla de estrés laboral, para describir una situación de total agotamiento o fatiga, un estado de desgaste físico, mental y emocional. (Gallardo, López-Noguero & Gallardo-Vázquez 2019).

Numerosas investigaciones han demostrado las relaciones entre condiciones psicosociales del trabajo y la salud mental de los empleados (Mingote, Del pino, Sánchez, Gálvez & Gutiérrez, 2011).

Zamora, Cobos & López (2017) determinan que la profesión docente desde hace años se ha caracterizado como una profesión de riesgo tanto física como mental, tal cual como lo considera la OIT hace un par de décadas.

Desde el punto de vista de las organizaciones, cobra interés el estrés que pudieran presentar los trabajadores, pues puede ocasionar bajas expectativas en el personal, desmotivación, rotación de personal, entre otros impactos negativos. (Jorquera, Orellana, Tapia & Vergara, 2014)

A partir de lo planteado en los antecedentes, el objetivo de esta investigación es detectar la existencia del síndrome de Burnout (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional) por teletrabajo en tiempos de pandemia, en docentes de educación básica de establecimientos educacionales de la comuna de Quilpué.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Evaluar el Estrés Laboral en docentes de enseñanza básica de establecimientos educacionales de la comuna de Quilpué, en el periodo de pandemia por el COVID-19.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar una metodología de evaluación de estrés laboral a docentes de establecimientos educacionales de la comuna de Quilpué.
- Determinar el grupo de riesgo más propenso a ser afectado por el síndrome de Burnout.
- Proponer medidas preventivas y reactivas para el bienestar mental de los docentes de la comuna de Quilpué.

ALCANCE

El presente estudio considera la aplicación de un instrumento de evaluación para medir la salud mental en docentes de educación básica, en una muestra representativa de establecimientos educacionales, principalmente escuelas públicas y colegios particulares subvencionados de la comuna de Quilpué, para determinar la presencia del síndrome de Burnout.

Una de las limitaciones de este estudio es su carácter transversal, dado que una de las características más importantes para aportar con evidencia empírica del Burnout y ayudar a la prevención real de este síndrome, es contar con estudios longitudinales, sin embargo esta investigación puede aportar como línea base para la salud mental de los profesores de Quilpué.

Otro factor importante a considerar es la falta de disponibilidad o poco interés de los docentes para poder responder la encuesta, debido a la carga laboral que puedan presentar o asociado al estado anímico que produce la pandemia.

Para llevar a cabo esta investigación, se establecen los siguientes hitos:

- Selección del instrumento de medición.
- Aplicación de cuestionario a docentes.
- Ingreso de resultados obtenidos a programa estadístico.
- Análisis de resultados y propuestas de mejora.

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza es caracterizada como una de las actividades profesionales más propensas al desarrollo del estrés, debido a una combinación de aspectos con características multifacéticas asociadas al desempeño de esta actividad laboral. Un estudio con maestros nigerianos mostro una prevalencia de 72,2% de estrés (Asa & Lasebikan, 2016), otros estudios con docentes brasileños también evidenciaron altos niveles de estrés (Camargo Et al., 2013). El estrés puede interferir con las actividades diarias de los profesores, especialmente con el trabajo en sí, afectando en el desempeño laboral y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El confinamiento ha sido una de las estrategias utilizadas por la salud pública para detener la propagación del COVID-19, esto ha llevado a generar modificaciones en las estrategias de enseñanza, llevando a remplazar las clases presenciales por clases virtuales. En esta modalidad los profesores, han tenido que desempeñar el rol docente desde sus hogares, en este nuevo escenario, es de interés investigar si esta modalidad a impactado de alguna manera en la salud mental generando Burnout. El poder identificar si estamos en presencia de algún indicio de este síndrome, puede ayudar a generar estrategias de prevención que puedan abordar esta problemática.

El ministerio de Salud (MINSAL) ha realizado diversos estudios con respecto a esta problemática y se ha determinado que en Chile una de cada cuatro personas se siente en un estado permanente de estrés. Por su parte, el ausentismo laboral genera consecuencias negativas directas e indirectas en las organizaciones en términos de costos, productividad, desgaste administrativo y de recurso humano (Mesa & Kaempffer, 2004). En nuestro país, alrededor del 30% de las licencias médicas se debe a estrés laboral. (CENTRO CLÍNICO del Stress y el Dolor). Para el sistema educativo, tanto establecimientos educacionales como docentes, podría resultar de gran utilidad los estudios de este carácter, con el fin de identificar en el tiempo la tendencia de los resultados, o los patrones repetitivos, que dan origen al estrés laboral en los docentes.

METODOLOGÍA

Para realizar la evaluación de estrés laboral en docentes, y con el propósito de cumplir tanto con los objetivos generales como específicos, se establece la siguiente metodología de trabajo la cual se divide en 3 etapas:

Primera Etapa “Aplicación de la encuesta”

Para la detección del síndrome se deberá escoger un cuestionario específicamente para medir Burnout en docentes, el cual debe estar validado por otros investigadores.

Dentro de la amplia gama de instrumentos, el MBI Inventario de Burnout de Maslach & Jackson (1986) es uno de los más utilizados para estudios sobre el Burnout el cual se ha adaptado a diversas profesiones, entre estas a la enseñanza.

Para la aplicación, el cuestionario estará en formato digital de Google Forms, el que se difundirá mediante correo electrónico a través de los integrantes del programa HPV de Junaeb.

Segunda Etapa “Análisis de resultados”

Una vez reunidos todos los cuestionarios válidos para la investigación, se procederá a elaborar de forma descriptiva los resultados obtenidos identificando aquellos aspectos más importantes, integrando e interpretando los resultados y realizando una valoración general y específica de la información.

Tercera Etapa “Propuestas de mejora”

Según los resultados obtenidos por la investigación, se propondrán estrategias de prevención para el bienestar mental de los docentes tanto como propuestas de mejora para que puedan ser aplicados en los establecimientos educacionales. Cada propuesta entregada será acorde al nivel de prioridad que arrojaron los resultados.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO EDUCATIVO EN CHILE

1. CONTEXTO EDUCATIVO EN CHILE

En el siguiente capítulo se recopilara información referente a la historia, políticas y del contexto actual de la educación en Chile con la finalidad de entender cómo funcionan y operan los establecimientos educacionales.

1.1 EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES

Las primeras políticas educativas en Chile datan desde el año 1810, con el plan de partida de la educación pública. A partir de esta fecha, son varios hitos los que se destacan, entre ellos la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, se extendió la duración del ciclo de enseñanza básica de 6 a 8 años, y a 4 años en el caso de la educación media. En este periodo también se extendió la cobertura y las oportunidades educativas (Oliva, 2010).

Durante la década de los años 80, se dio inicio a una profunda reforma educacional, bajo una mirada competitiva. Por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos a los municipios del país o a corporaciones municipales con el fin de que estos cumplan con la administración.

Por otro lado, se creó un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno que asiste al centro escolar. Se creó la figura del sostenedor educacional que es el representante ante el estado que asume la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones. (García-Huidobro, 2007). Este mecanismo de voucher incentivó que privados entraran al sistema educativo y según Elacqua (2009) este fue el motivo principal que impulsó el aumento de escuelas subvencionadas, especialmente las con fines de lucro y en consecuencia el aumento de las matriculas en este sector.

A partir de 1990, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura hacía políticas con objetivo en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de la elaboración de varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley

General de Educación (LGE), la Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública (Aziz, 2018).

1.2. **EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN**

En un primer intento para contener la proliferación del virus, muchos países impusieron el confinamiento y las escuelas y/o universidades cerraron durante varios meses en todos los países y miembros asociados de la OCDE.

A finales de marzo, el cierre de las escuelas ya era inminente, por lo que se instauró esta medida en gran parte de los países del mundo, pero en un grado diferente, en algunos a nivel nacional y en otros a nivel subnacional. Sin embargo, no todos los países afectados por la pandemia cerraron todas sus escuelas. Por ejemplo, en Islandia las escuelas primarias permanecieron abiertas aunque los grupos eran de menos de 20 estudiantes. En Suecia, la mayoría de las escuelas de educación primaria y secundaria permanecieron abiertas, sin embargo en la educación superior cambiaron desde mediados de marzo a un sistema de aprendizaje principalmente a distancia (UNESCO, 2020).

En Chile, el gobierno acogió las recomendaciones entregadas por la OMS (Organización mundial de la salud) y de algunos especialistas locales. Se decidió como medida sanitaria, preventiva y de contingencia el cierre de todos los establecimientos del sistema escolar, desde la educación de párvulos a la educación superior o universitaria. Esta medida, que busca evitar la propagación de los contagios, afecta actualmente a cerca de 3 millones de estudiantes solo en el sistema escolar de párvulos, primaria y secundaria según cifras del Ministerio de Educación de Chile, y por consiguiente a sus núcleos familiares.

1.2.1. **Impactos psicológicos y socioemocional en la comunidad escolar**

Las medidas de confinamiento significan para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un periodo prolongado, lo que tiene graves consecuencias para la salud mental y en el aumento de la exposición a situaciones de violencia hacia niños/as y adolescentes. CEPAL/UNICEF han evidenciado en el 2020 que el 51,2% de niños, niñas y adolescentes que viven en zonas urbanas de América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. La investigación ha revelado

la grave relación que existe entre las privaciones en el contexto habitacional y la vulneración de otros derechos de infancia. Por otra parte, el hacinamiento impide contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar, lo que repercute directamente en el desarrollo cognitivo en la infancia (CEPAL/UNICEF, 2020).

En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo de contención emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social para los estudiantes y sus familias. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de la comunidad educativa. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En este contexto, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para poder mitigar los efectos nocivos que genera la crisis socio-sanitaria.

Un ejemplo claro de entrega de recursos para la contención emocional es el de nuestro país, elaborado por el MINEDUC, el cual ha elaborado una serie de recursos sobre apoyo emocional dirigido a la comunidad educativa. En el caso de los docentes, se entregaron guías con orientación para el autocuidado y el bienestar socioemocional en el contexto de crisis sanitaria, asociado a una bitácora docente para el desarrollo de un trabajo personal y autónomo de aprendizaje socioemocional a partir de su experiencia, con el propósito de luego poder transmitirlo a sus estudiantes.(MINEDUC, 2020)

El aprendizaje socioemocional no debe entenderse solo como apoyos individuales y contingentes, sino como un proceso de aprendizaje constante, tanto en los periodos de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar. El personal educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente en todas las actividades escolares.

1.2.2. Impactos en la dinámica familiar

Gran parte de las familias chilenas se enfrentan a situaciones de inestabilidad estructural y precariedad laboral que afectan significativamente las condiciones de normalidad de sus vidas y la forma en que pueden desplegar la crianza. Esta intensificación de las exigencias realizadas a los padres, en especial a las madres, implica el supuesto de que las necesidades emocionales de los adultos son mínimas en relación a las de sus hijos (Burman, 2016).

En este contexto de pandemia, se hace necesario visualizar que los adultos también se ven afectados con emociones negativas, ansiedad excesiva, la depresión y la indignación (Li et al., 2020), lo que indicaría que muchos adultos precisarían de atención

psicológica, cuestión que debería ser tomada en cuenta a la hora de aumentar la carga de responsabilidades de la escolaridad de los niños en la situación particular de la cuarentena.

Por otro lado, muchas familias se han visto afectadas en cuanto a su situación económica ya que la cuarentena obligatoria en algunas regiones, los cordones sanitarios o el aislamiento, no permite la generación normal de ingresos. En estas condiciones es totalmente esperable que el sistema familiar presente niveles altos de estrés.

Este tipo de situaciones podría dar paso a diversos tipos de vulneración de derechos hacia los niños, ya que esta combinación es un factor de riesgo el cual está comprobado que altos niveles de estrés en los padres o cuidadores facilita la aparición de malas prácticas parentales, como por ejemplo posibles actos de violencia psicológica, física o ambas (Bott et al., 2019).

Este tipo de problemáticas se acrecientan en el caso de niños y niñas con discapacidades, quienes se enfrentan a desafíos adicionales como resultado de sus limitaciones funcionales. La carencia de una respuesta humanitaria o parental inclusiva y el descuido por parte de sus familiares son formas comunes de violación a sus derechos (Schiariti, 2020).

Es importante también considerar que, en contexto de la pandemia, es esperable que tanto padres como hijos presenten mayores malestares a nivel psicológico, en cuanto a sentirse angustiados, temerosos y estresados (Bellei & Muñoz, 2020) ya que las demandas en cuanto al cuidado aumentan en una situación de incertidumbre cotidiana.

1.3. MEDIDAS PARA EL APRENDIZAJE EN CONFINAMIENTO

Los países recurrieron a diferentes estrategias educativas para asegurar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes mientras no se pudiera asistir a las escuelas, entre ellos libros educativos, material impreso, educación por radio, educación por televisión y recursos educativos en línea. Por lo general, cada país utilizó diversos tipos de herramientas para llegar al mayor porcentaje posible de estudiantes. En los países miembros y asociados de la OCDE, las plataformas en línea fueron la herramienta más popular utilizada durante el cierre de las escuelas (Schleicher & Reimers, 2020).

Las plataformas en línea se emplearon en casi todos los países miembros y asociados a la OCDE, mediante varias herramientas de aprendizaje en línea, que varían desde contenido educativo, programas de aprendizaje online hasta clases en tiempo real impartidas por los docentes a través de plataformas para reuniones virtuales. Por ejemplo, Estonia colaboró con proveedores de servicios privados para brindar un cúmulo de

contenido educativo de manera gratuita a los estudiantes durante el periodo de cierre de las escuelas. En Francia, el programa ya existente de aprendizaje a distancia *Ma classes à la maison* (Mis clases en casa) se puso a disposición de todos los estudiantes de primaria y secundaria (Ministerio Nacional de Educación y Juventud de Francia, 2020). En Grecia se impartieron clases virtuales con profesores en tiempo real en conjunto con otras herramientas de aprendizaje en línea (Schleicher & Reimers, 2020).

1.3.1. La educación a distancia

La educación a distancia se caracteriza por ser una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa la cual permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje es un proceso dialógico, el cual en educación a distancia, se desarrolla con mediación pedagógica, que está dada por el docente el que utiliza diversos avances tecnológicos para poder llevarla a cabo. (Vásquez, Bongianino y Sosisky 2006).

Con el tiempo la educación a distancia ha evolucionado con el surgimiento de nuevas teorías de aprendizaje, en especial con la aparición del constructivismo que considera el aprendizaje como un proceso en el que la persona va construyendo el conocimiento, asimilando y acomodándose a nuevos esquemas (aprendiendo paso a paso) y con la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como mediación tecnológica.

1.3.2. Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC)

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) han provocado grandes cambios en los diferentes aspectos de la actividad humana, como en los educativos, propiciando el incremento de las relaciones sociales e intelectuales, y permitiendo nuevas posibilidades de aprendizaje e información.

Estas tecnologías incluyen una gran variedad de impactos sobre la sociedad. Su uso dependerá de la calidad y la forma mediante los cuales los contenidos son producidos, transmitidos y percibidos por los usuarios. De esta manera, si son bien utilizados puede provocar grandes oportunidades y desarrollo de capacidades con buenos resultados en la productividad (Gómez 2004).

Las TIC pueden ser tradicionales como la radio, televisión y medios impresos; o actuales: conjunto de medios y herramientas como los satélites, el computador, internet,

correo electrónico, celulares, robots, entre los más destacados.

Los beneficios que nos otorgan las TIC alcanzan no solo al sector educativo son que a todos los sectores del desarrollo. No son exclusivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que son herramientas que permiten el desarrollo de una nueva modalidad en la educación a través de su mediación tecnológica y es la modalidad de educación a distancia, que a su vez puede realizarse a través del E-learning o de la educación virtual

Tal cual como lo plantea Marqués (2000), algunos de los beneficios más importantes de las TIC que son aplicables a la educación a distancia son que facilitan la comunicación entre las personas, en el proceso educativo a distancia, facilitan la interacción educativa entre el profesor y el alumno, en forma síncrona y en forma asíncrona, dependiendo del uso de la plataforma virtual y de las herramientas que la hagan posible.

1.3.3. Uso de las TIC'S en la educación en Chile

En Chile se han presentado diversas complejidades en cuanto a la ejecución de las clases presenciales. Durante el año 2019 se presentó una huelga docente y el estallido social, esto nos lleva a casi un año pedagógico sin clases y una brecha de casi dos años pedagógicos, así lo refiere Daniel Crespo quien es el Coordinador Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa del Ministerio de Educación de Chile, quien ha desplegado su línea de acción en relación al decreto 67 y medidas transitorias en tres vértices:

1.3.3.1. Recursos Online

- a) Habilitación de la Web “Aprendo en Línea” de acceso gratuito sin la necesidad de requerir datos móviles. Esta plataforma se centra en los materiales de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas; sin embargo, también crea una tercera arista llamada “Otras Asignaturas”; en las que se abarcan temas de Ciencias, Deporte, Danza, Etc. Funciona de la mano con el *Texto Escolar*. Tanto el *Texto Escolar* como la plataforma “Aprendo en Línea” abarcan los niveles desde 1° básico hasta 4° Medio
- b) “Aprendo en Casa” es un espacio que se transmite en la TV, se busca brindar de manera lúdica y autónoma la enseñanza pedagógica, con un tiempo de cuarenta minutos, a fin de no sobrecargar al estudiante.
- c) El Curriculum Transitorio está orientado al personal docente en dos fases, pensado en un eventual retorno a clases.

d) La Biblioteca Digital cuenta con más de 10 mil recursos pedagógicos y un plan mensual de lectura que se ajusta a cada nivel del estudiante. En la que se cuenta también con una plataforma de Lectoescritura digital, con el propósito de fomentar el hábito de lectura

Mediante la Biblioteca Digital, el Estado Chileno busca la retroalimentación entre estudiantes y profesores, como también el formar clubs de lectura. También se pueden encontrar Webinars y cursos en Línea, ejecutados en tres ejes: Línea emocional, currículo transitorio y decreto de Evaluación, capacidades de directivos y docentes frente a la crisis sanitaria.

e) Plataforma de Google Suite: gestión del Aprendizaje de Google Classroom.

f) Plataforma de Google Meet: videoconferencias, drive. Se busca facilitar la gestión de los docentes y estudiantes. También se desarrollan capacitaciones virtuales

1.3.3.2. Recursos Offline

- A. Mineduc Tv, Educa Chile y Aprendo TV se transmiten entre las 11 y 17 hrs de horario de Chile, donde mediante actividades cortas, se busca que los docentes puedan contar con una planificación de las clases a brindar. También se llevó a cabo el “Plan de Material Impreso”, donde se hizo entrega de material educativo en las zonas rurales con baja conectividad e internet. Se hizo el reparto un total de 3800 materiales.
- B. Bitácora Docente: fortalecimiento del aprendizaje socioemocional.
- C. Alimentación Escolar entrega de alrededor de 1 millón de canastas individuales para la alimentación de niños, durante la suspensión de clases, de manera quincenal con entrega a domicilio con ayuda de los carabineros en sectores con cordón sanitario.
- D. Entrega de computadoras: se adelantó con un mes la entrega de 125 mil computadoras del proceso de entregas de computadoras de las Becas Tic con una conexión a internet por 11 meses.

1.3.3.3. Otros Recursos de Emergencia

Se firmó un acuerdo con las empresas Movistar y Entel para banda ancha gratuita a internet (110 mil computadoras), a fin de diversificar las modalidades de la realización de clases. Actividades innovadoras en la educación intercultural bilingüe, se ha implementado la educación mediante el aula móvil, bajo las medidas de bioseguridad,

para salvaguardar la salud tanto de los docentes, como los estudiantes y la comunidad escolar. Se procedió a ejecutar esta medida con el propósito de que ningún estudiante deje de recibir educación a causa de la pandemia por el Covid-19. La medida se ha implantado en las áreas que se son consideradas como vulnerables, especialmente en la de la Araucanía.

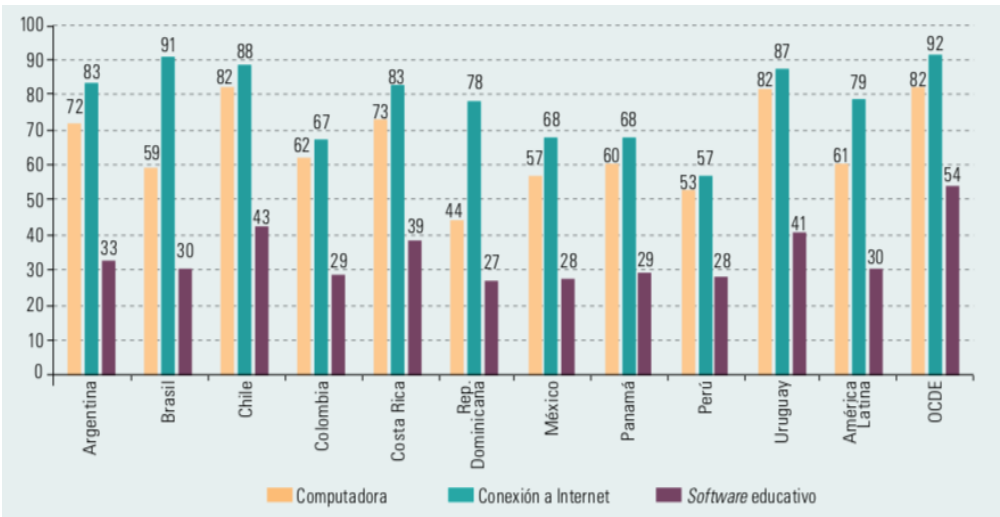
1.3.4. Brechas digitales en el país

Debido a que la gran mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso de enseñanza a través de los recursos en línea, el uso del internet ha ofrecido una gran oportunidad: la cantidad de recursos de enseñanza disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y la educación en si al hogar y al estudiante en condiciones de confinamiento.

En las últimas décadas, se han invertido grandes cantidades en infraestructura digital en el sistema escolar en buena parte de América Latina. Las políticas educativas en el ámbito digital empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de la región a finales de la década de 1980. Hasta mediados de la década de 1990, estas estrategias tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a los estudiantes a equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, como ocurre en el caso de muchos procesos de cambio, los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización. Aunque la región ha avanzado de manera significativa en la reducción de las brechas de acceso al mundo digital en los últimos años, particularmente gracias a la masificación de la conectividad móvil, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (Trucco y Palma, 2020).

En 2018, alrededor del 80% de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en la región tenía acceso a Internet en el hogar y solo un 61% tenía acceso a una computadora (Gráfico 1.1).



Fuente: Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

Gráfico 1.1: América Latina (10 países) y promedio de la organización de cooperación y desarrollo económicos (OCDE): Estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018.

En Chile, la educación se considera como uno de los factores desencadenantes de desigualdad, estableciendo brechas importantes en el acceso a la educación formal. En Chile y según el último Censo, 807.766 personas de 15 años y más declaran poseer una escolaridad inferior al cuarto año básico, lo que corresponde al 6% de la población (Plan Nacional Contigo Aprendo, 2020). También a partir de este contexto, emergen también otras brechas, como por ejemplo la calidad educativa. En Chile, el acceso a una educación de calidad está estrechamente ligado a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, lo que queda en evidencia al revisar los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en Educación) donde se observan claras diferencias entre los resultaos dependiendo del GSE (Grupo Socioeconómico) al cual pertenezcan (Tabla 1.1).

Tabla 1-1: Resultados de prueba SIMCE en función del GSE.

GRUPO SOCIOECONÓMICO	PUNTAJE LECTURA			PUNTAJE MATEMÁTICA		
	4° año	6° año	2° año	4° año	6° año	2° año
	Primaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Primaria	Secundaria
Alto	303	282	276	297	297	328
Medio Alto	286	263	268	276	271	304
Medio	271	250	254	260	253	276
Medio Bajo	254	235	238	245	234	245
Bajo	242	220	224	232	221	224
Diferencia entre GSE Alto y GSE Bajo	61	62	52	65	76	104

Fuente: "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas". Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo se enfoca en recopilar la información más relevante acerca del estrés y burnout, esto nos permitirá entender de mejor manera como ha influenciado el teletrabajo en conjunto con el confinamiento a la salud mental y cuáles podrían ser las medidas preventivas y correctivas más acertadas según las necesidades de los profesores de Quilpué.

2.1. ESTRÉS

Fue Walter Cannon en el año 1911, quien por primera vez empleó el término a todo estímulo susceptible de provocar una reacción de lucha o huida y, posteriormente, este término también se utilizó para designar los factores del medio cuya influencia exigen un esfuerzo no habitual de los mecanismos de regulación del individuo.

Dentro de la literatura se pueden encontrar diversos agentes estresores con distintas clasificaciones, dentro de las más comunes podemos encontrar: aquellos estresores mentales relacionados al contexto individual o a las responsabilidades laborales. Por otro lado los estresores sociales más comunes son los ligados a conflictos interpersonales, problemas sin resolver, las discusiones y el aislamiento (Cracco, Blanco, 2015).

Todas las personas están sometidas a un nivel mínimo de estrés que, situaciones concretas, puede aumentar y, dependiendo de la capacidad de reacción que tenga nuestro organismo, puede producir:

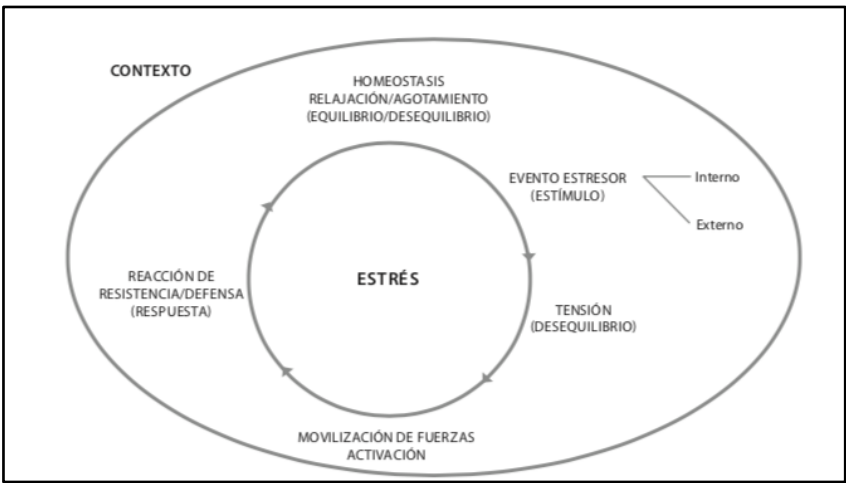
- Un efecto positivo. (Eustres o estrés positivo)
- Un efecto negativo. (Distres o estrés negativo)

2.1.1. Ciclo del Estrés

Una experiencia se considera como estresante cuando se percibe cognoscitivamente como retadora, desafiante, amenazante, dañina o desagradable para la persona. Las personas se diferencian por sus reacciones al estrés, dependiendo del significado psicológico que tenga el evento para ellos. El grado de ansiedad que experimenta el individuo se determina por la relevancia de la situación. Un ejemplo son

las situaciones de logro en las cuales el estrés puede depender de las consecuencias del éxito o fracaso. (Duran, 2010).

El estrés se puede entender en términos de cuán importante es el estresor para la persona y hasta donde el evento estresor puede controlarse, es decir, qué habilidad tiene la persona para responder al estrés (Figura 2.1).



Fuente: Duran, 2010.

Figura 2.1: Ciclo del estrés.

2.1.2. Niveles de estrés

El manejo del estrés puede llegar a ser complicado y confuso debido a que los síntomas suelen presentarse en diferentes patologías, por esto es más práctico categorizarlo según sus signos ; estrés agudo , estrés agudo episódico y estrés persistente crónico , los que se pueden diferenciar según su duración y enfoque de tratamiento (Veintimilla, 2011). A continuación se describirá cada uno de ellos.

2.1.2.1. Estrés agudo

Consiste en un proceso disfuncional, brusco e intenso que comienza después de un suceso traumático ya sea directo o indirecto, sus síntomas duran seis meses o menos. Deberían evitarse una vez que el factor que causa el estrés se elimine. Si la sintomatología persiste durante más de un año se diagnostican con un trastorno de estrés postraumático. Las características más recurrentes de este trastorno son pensamientos angustiantes, sensación de revivir el acontecimiento.

2.1.2.2. Estrés agudo episódico

Puede llegar a ser el más común, pero puede pasar por desapercibido, pero si llegara a tener un nivel alto podría llegar a necesitar ayuda médica. Este tipo de estrés afecta más a la persona que es poco ordenada y que todo lo realiza con apuro por lo general asumen muchas responsabilidades por lo que generan en estas personas mal carácter, son irritables, ansiosos, tensos e incluso en sus relaciones personales y sociales suelen deteriorarse.

2.1.2.3. Persistentes (crónicos)

Ocasiona un agotamiento físico, emocional y mental que tiene resultados una baja autoestima, y una salud deteriorada, provocando una depresión ya sea porque el individuo vive en un ambiente hostil, afectando su bienestar emocional, fisiológico y social. Los signos y síntomas duran más de seis meses los cuales continúan incomodando y perturbando su calidad de vida.

2.2. **ESTRÉS LABORAL**

Profundizando un poco más en el concepto de Estrés , para poder hacer estudio de un contexto más específico, entendemos por Estrés Laboral como un desequilibrio percibido entre las demandas laborales y la capacidad para hacer frente a dichas demandas, las aspiraciones de la persona y la realidad de sus condiciones de trabajo que generan una reacción individual.

Esta respuesta adaptativa o reacción individual del trabajador ante una situación relacionada a su trabajo, se puede percibir como un desafío o reto positivo, o como amenaza, según que recursos tenga la persona para atender dichas necesidades.

A la larga, la percepción de falta de control sobre la situación y la sensación de sobreesfuerzo, originan un desgaste por exceso de activación, manifestándose de diferentes formas (físicas, emocionales y conductuales). En situaciones laborales todos tenemos diferentes grados de estrés. Lo que debe propiciar la persona y la organización es la preponderancia de condiciones que impulsen un estrés positivo (eustrés). Basados en Bresó (2008) podemos indicar tres factores intervinientes en el Estrés Laboral:

1. Recursos personales: se refiere a las características del trabajador tales como habilidades, aspiraciones, necesidades, valores, creencias de eficacia personal,

capacidad de control del medio entre otros aspectos.

2. Recursos laborales: son las características del trabajo que reducen las demandas y sus costos asociados; y/o estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y la búsqueda de metas.
3. Demandas laborales: entendidas como las características del trabajo que requieren un esfuerzo físico y/o psicológico (mental y emocional) y por tanto tiene costes físicos y/o psicológicos.

2.2.1. Consecuencias del Estrés Laboral

El impacto de las situaciones estresantes sobre la salud tanto mental como física del trabajador pueden ser mínimas o extremas como es el caso del suicidio o arritmias cardíacas. Los cambios conductuales que se pueden presentar por el aumento del nivel de estrés abarcan estados de nerviosismo, decaimiento corporal, tensión física y problemas cardíacos. Estos cambios se pueden manifestar más estables y duraderos, por lo que un estrés crónico sin atención tiene altas probabilidades de desencadenar consecuencias negativas sobre el individuo.

Sotillo propone que el estrés es causa directa e indirecta en la producción de accidentes de trabajos, así como también otros efectos negativos para la salud de los trabajadores, en la organización, contexto social y familiar del sujeto que está sometido a estrés. En este sentido, se pueden diferenciar sus efectos por niveles como : efectos subjetivos donde destaca la ansiedad, agresión , apatía, aburrimiento, depresión, fatiga, frustración, sentimientos de culpa, irritabilidad, tristeza, baja autoestima, tensión, nerviosismo y soledad; efectos cognitivos que influyen en la capacidad de tomar decisiones , en la concentración, olvidos, resistencia a la crítica; efectos conductuales, fisiológicos, sobre la salud y en la organización donde destaca el ausentismo laboral, relaciones laborales pobres, escasa productividad, altas tasas de accidentes, altas tasas de cambio de trabajo, insatisfacción con el desempeño de tareas

Quick y Quick establecen dos tipos de consecuencias de estrés, la directa e indirecta; en la primera podremos encontrar ausentismo laboral, tardanzas y retraso en el trabajo, rotación de personal, poca participación; la segunda, se relaciona con la ejecución del trabajo y los aspectos organizacionales como cantidad y calidad de la productividad, accidentes, maquinarias averiadas y demoras en su reparación y sobreutilización de la iniciativa y la creatividad. Los episodios de estrés que duran poco o son infrecuentes representan poco riesgo, pero cuando las situaciones estresantes no se resuelven, el organismo queda en un estado constante de activación, lo que aumenta la tasa del desgaste

a los sistemas biológicos. En última instancia, esto resulta en la fatiga o el daño y la capacidad del cuerpo de poder arreglarse, defenderse, la que se puede ver comprometida seriamente.

María Peiro en el año 2001 propone que en el tratamiento a esta crisis organizacional se debe de prestar una especial atención a las emociones compartidas y por lo tanto se toma en consideración el clima emocional de ese colectivo que permite una mejor comprensión de los fenómenos grupales y de sus estrategias de afrontamiento.

2.2.2. Estrés laboral en docentes

En la situación concreta de estrés laboral en docentes, Gómez Dávalos (2020) establece que existen algunas causas que suelen coincidir en la mayoría de los casos:

- Presión de realizar cuarentena obligatoria.
- Miedo y preocupación por ser contagiado.
- Los cambios en las estrategias de enseñanza.
- El uso de la tecnología para el desarrollo de clases.
- El desconocimiento de las plataformas para la enseñanza virtual.
- La conectividad inadecuada o colapso de la misma.
- La falta de colaboración de los estudiantes.
- Excesiva carga de tareas o actividades.

2.3. SÍNDROME DE BURNOUT

La definición del Síndrome de Burnout o del profesional quemado, en sus inicios fue un concepto ambiguo. Fue utilizado por primera vez en la década de 1970 por el psiquiatra estadounidense Herbert Freuderberger, para definir el cuadro observado en voluntarios de una clínica para toxicómanos, quienes después de un periodo de alrededor de un año presentaban una sucesiva pérdida de energía, hasta llegar a desencadenar ansiedad y depresión. De esta forma, Freuderberger (1974) lo definió como una sensación de agotamiento y fracaso a causa de la sobredemanda de energía, fuerza o recursos. La frecuencia de este Síndrome ha sido tan elevada que el año 2000 la OMS lo ha calificado como riesgo laboral (Palmer et al, 2005).

Este síndrome aparece en numerosos tipos de profesionales y grupos ocupacionales, pero especialmente en trabajadores que se desempeñan en el sector de servicios, los cuales trabajan en contacto directo con clientes y/o usuarios de este tipo de

organizaciones (Dormann & Zapf, 2004).

El MBI define que el burnout es un síndrome tridimensional caracterizado por: agotamiento emocional (sensación de no poder dar más de sí en el ámbito emocional y afectivo), despersonalización (desarrollo de sentimientos de insensibilidad y actitudes negativas hacia los destinatarios de la labor profesional), y reducida realización profesional (sentimientos de improductividad o falta de logros en el desempeño profesional).

2.3.1. Causas del Burnout

El Burnout se genera frente a una situación de alta tensión causada por trabajos repetidos en el mismo trabajo donde los estresores se van acumulando, los que producen una baja en la eficiencia laboral (Quanle, 2011). Uno de los principales agentes de riesgo está relacionado con actividades laborales que vinculan al trabajador y sus servicios directamente con clientes, en un contexto en el cual el contacto con ellos es parte de la naturaleza del trabajo. Esto no quiere decir que sea excluyente de otro tipo de labores, pero en la mayoría de los casos doctores, enfermeras, consultores, trabajadores sociales, maestros, vendedores, encuestadores, y otros muchos oficios y profesiones tienen una alta probabilidad de desarrollar, con el tiempo, esta condición. Adicionalmente, suele caracterizarse por horarios de trabajo excesivos, altos niveles de exigencia (en muchos casos se valora positivamente desde la óptica laboral el trabajo bajo presión) y donde tales características con el tiempo se han vuelto costumbre.

Maslach et al (2001) plantea que el síndrome se puede presentar cuando se dan condiciones tanto a nivel personal de cada trabajador y de factores que se relacionan con la estructura de la organización. Por otro lado, Fidalgo (2005) distingue otro tipo de factores:

2.3.1.1. Factores personales

Si bien Maslach et al (2001), indica que los factores personales no son tan relevantes, ya que el carácter del Síndrome de Burnout es más bien social antes que personal distingue tres grupos de factores personales que hacen más propenso a sufrir de este síndrome.

Existen características demográficas que influyen en el padecimiento del Burnout. Entre ellas se cuentan la edad, ya que se ha observado que los trabajadores menores de 30 o 40 años tienen más tendencia a presentar Burnout. De la misma forma,

en cuanto a estado civil, son más propensos los trabajadores solteros, luego los divorciados y finalmente los casados. En cuanto al nivel educacional, los trabajadores con más años de escolaridad padecen más Burnout, posiblemente porque tienen más responsabilidades y a la vez más expectativas. Con respecto al sexo y a la etnicidad, no se han identificado relaciones significativas.

En general, un comportamiento en el que hay una excesiva necesidad de control, de competencia y vida bajo presión, constituyen un factor de riesgo. Otros factores ligados a la personalidad son la baja autoestima y bajas habilidades sociales.

2.3.1.2. Factores Organizacionales

Estos factores pueden clasificarse, al igual que el punto anterior, en tres niveles. El diseño del puesto de trabajo influye por sus características cuantitativas, tales como sobrecarga de trabajo, presión de tiempo, exigencia de número de clientes y de horas de trabajo; como también características cualitativas, por ejemplo, la ambigüedad de roles que se produce cuando no existe información sobre las funciones a desempeñar, y el conflicto de roles, generado cuando las demandas sobre el trabajador se superponen entre sí. Otros factores de importancia, que aumentan el riesgo de Burnout, son la falta de apoyo por parte de supervisores, de retroalimentación y autonomía.

Las características ocupacionales se relacionan con las relaciones interpersonales en el trabajo. Entre ellas se encuentra la necesidad de mostrar o suprimir emociones durante la jornada, o la necesidad de ser empático. Adicionalmente, se ha identificado que, según el área profesional, el perfil de Burnout puede ser diferente; por ejemplo, en las ocupaciones relacionadas con cumplimiento de la ley predomina el cinismo y la ineficacia, mientras que en enseñanza destaca el agotamiento y en medicina, la ineficacia.

Por último, la estructura organizacional influye en las relaciones emocionales y cognitivas del trabajador, especialmente cuando este percibe que no existe justicia ni equidad. El principal riesgo se da cuando se rompe el “contrato psicológico”, es decir, cuando se rompen las expectativas de reciprocidad entre lo exigido y lo ofrecido por el empleador. Otros factores de riesgo, mencionados por Fidalgo (2005), son las estructuras rígidas y excesivamente jerarquizadas, el exceso de burocracia, la falta de perfeccionamiento y capacitación en nuevas tecnologías, y en general, un estilo de dirección inadecuado.

2.3.1.3. Factores supra organizacionales

Fidalgo (2005) identifica algunos factores relacionados con la cultura, la estructura demográfica, la tecnología e incluso la normativa aplicable a las organizaciones. Cambios en las características demográficas de la población usuaria significan otras necesidades y, por tanto, otras demandas por parte de los clientes, así como también pueden existir cambios culturales que lleven a los usuarios a responder con mayor impaciencia o agresividad. Asimismo, el desarrollo tecnológico presiona a las organizaciones a aplicar nuevas tecnologías en sus procesos, y, por tanto, a los trabajadores a desarrollar nuevas competencias profesionales. Finalmente, cambios en la normativa pueden modificar la estructura o jerarquía de la organización, sobre todo en servicios públicos.

2.3.2. Consecuencias del Burnout

Las principales consecuencias del burnout se pueden segregar en:

- Trastornos de conducta tales como: descontrol de impulsos, trastornos alimentarios, agresividad.
- Síntomas físicos tales como: alteraciones gastrointestinales, cefaleas y migrañas, trastornos cardiovasculares, trastornos del sueño.
- Trastornos emocionales tales como: baja autoestima, depresión, ansiedad, déficit en atención y concentración.
- Síntomas conductuales defensivos tales como: negación de la realidad o las emociones, ironía, cinismo, frialdad afectiva, deshumanización.

2.3.3. Burnout en la Organización

De acuerdo con los modelos organizacionales de interacción social y cognitivos, es importante considerar algunos factores como medidas generales para evitar el riesgo del síndrome, aunque quizá el factor más relevante es la capacitación y comprensión de este, como primer paso por parte de las empresas, para luego proceder con otros factores. Algunos elementos de atención son los siguientes:

- Revisión constante de los objetivos laborales, con el fin de determinar que estos sean realistas y alcanzables por el personal. Esto, a su vez, debe ir de la mano de la revisión de los métodos para la evaluación del desempeño, las descripciones de trabajo y las cargas de trabajo, de preferencia haciendo participe al trabajador.
- Establecimiento de mecanismos de contratación que promuevan la seguridad

laboral.

- Fomento del empoderamiento de los colaboradores, mejorando, entre otros factores, la claridad de roles, la retroalimentación, la capacitación, el fomento de la toma de decisiones, la autonomía y el autocontrol.
- Fortalecimiento de la claridad en las líneas de autoridad y responsabilidad.
- Fortalecimiento de la creatividad y la autonomía en el trabajo, lo cual va de la mano con la revisión de la estructura organizacional, los procedimientos, los niveles de enriquecimiento de puesto y la revisión de los puestos mismos.
- Análisis de los niveles de estrés y carga mental de las tareas, así como de distribución de responsabilidad entre puestos de trabajo. Especial atención debe darse a la cantidad de horas extras laboradas por los colaboradores.
- Establecimiento de mecanismos para medir el sentimiento de equidad laboral; por ejemplo, dentro de las evaluaciones de clima laboral.
- Fortalecimiento del espíritu de equipo, de cooperación y de valores que lleven a un mejor ambiente de trabajo.
- Fortalecimiento de vínculos sociales entre los colaboradores.
- Evaluación constante del clima y cultura laboral, incluyendo aspectos asociados con el *burnout*.

Como se observa, algunos de los mecanismos de actuación implican la revisión de la estructura laboral, de las descripciones de trabajo o de las metas; otras implican el monitoreo constante de variables humanas en el clima laboral, con el fin de determinar conductas o sentimientos que requieran atención sistemática.

Dentro de todos los posibles métodos de abordaje, los mecanismos de retroalimentación a la empresa y el trabajador, tales como evaluaciones de satisfacción del cliente, evaluaciones de desempeño o encuestas de clima laboral, son factores centrales, pues llevan a materializar percepciones, conductas o sentimientos de riesgo.

2.4. MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI) DE MASLACH Y JACKSON

El Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson es un instrumento conformado por 22 ítems que valoran en una escala de frecuencia de siete grados, los tres síntomas o dimensiones que definen el burnout que, según definen estas autoras, son Agotamiento Emocional (en adelante AE), Despersonalización (en adelante DP) y baja Realización Personal en el Trabajo (en adelante RPT) (Tabla 2.1).

Este inventario se divide en tres subescalas que se ajustan a tres factores ortogonales cada una, denominados: agotamiento emocional (Emotional exhaustion), (9 ítems), despersonalización (Depersonalization), (5 ítems) y realización personal en el trabajo (Personal accomplishment), (8 ítems), obteniéndose en ellas una puntuación estimada como baja, media o alta (Tabla 2.2), dependiendo de las diversas puntuaciones de corte determinadas por las autoras para cada profesión en específico, tomando como criterio de corte el percentil 33 y el 66.

Para que el MBI tuviera forma hubo de pasar ocho años de estudio y análisis. Originalmente el MBI en su versión de 1981 estaba conformado por 25 ítems distribuidos en cuatro escalas, las tres anteriormente expuestas y otra denominada “Implicación con el trabajo”, siendo ésta eliminada en la nueva versión de 1986, quedándose definitivamente establecido en 22 el número de ítems.

En la última edición del manual (Maslach & Jackson, 1996) se presentan tres versiones del MBI. En primer lugar, encontramos el MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), dirigido a los profesionales de servicios humanos. Este instrumento es la versión clásica del MBI. Está constituido por 22 ítems que se distribuyen en 3 escalas para evaluar la frecuencia con que los profesionales perciben baja realización personal en el trabajo (tendencia a evaluarse negativamente, de manera especial con relación a la habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse profesionalmente con las personas a las que atienden) (8 ítems), agotamiento emocional (no poder dar más de sí mismo en el ámbito emocional y afectivo) (9 ítems) y despersonalización (desarrollo de sentimientos y actitudes de cinismo y, en general, de carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo) (5 ítems). Luego encontramos el MBI-Educators (MBI-ES), que es la versión para profesionales de la educación. Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS y mantiene el nombre de las escalas.

Tabla 2.1: Listado de preguntas cuestionario Maslach Burnout Inventory – ED.

Nº Pregunta	1. Sub Escala Cansancio Emocional
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo.
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo.
14	Creo que trabajo demasiado.
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.
	2. Sub Escala Despersonalización
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.
	3. Subescala: Realización Personal
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as.
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as.
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.

Fuente: Maslach Burnout Inventory para docentes (MBI-Ed), (Maslach, C & Jackson, S,E, 1981; 1986)

Tabla 2.2: Valoración de puntuaciones por cada sub-escala y puntaje general

	Bajo	Medio	Alto	Indicio de Burnout
Cansancio Emocional	0-18	19-26	27-54	Más de 26 puntos
Despersonalización	0-5	6-9	10-30	Más de 9 puntos
Realización Personal	0-33	34-39	40-56	Menos de 34 puntos
Puntaje General	0-33	34-66	67-99	Más de 67

Fuente: Maslach Burnout Inventory para docentes (MBI-Ed), (Maslach, C & Jackson, S,E, 1981; 1986)

2.5. LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

Los altos costes personales, sociales y organizacionales generados por el estrés laboral y el desgaste profesional, han dado lugar a que organizaciones internacionales como la Unión Europea y la OMS insistan cada vez más en la importancia que se le debe brindar a la prevención e intervención en el ámbito laboral. Con el pasar del tiempo las organizaciones han empezado a tomar conciencia de la necesidad de implementar programas tanto de prevención como de intervención. En este sentido, algunos servicios de prevención de riesgos laborales comienzan a desarrollar programas centrados en variables de la propia organización. Este tipo de programas suelen encuadrarse bajo la denominación de programas de control de estrés.

Entre los procedimientos a nivel organizacional general que más se destacan son:

- El rediseño de tareas
- La clarificación en los procesos de toma de decisiones
- Mejora en la supervisión
- Establecimiento de objetivos
- Procedimientos específicos y delimitados para cada uno de los roles profesionales
- Líneas claras de autoridad
- Mejora en las vías de comunicación dentro de la organización

- Mejora de las condiciones físicas y ergonómicas de trabajo
- Mejora de los sistemas de incentivos y recompensas
- Flexibilidad laboral

La percepción que debe tener el individuo sobre apoyo social es crucial. Se debe tener en cuenta que pasamos una gran parte de nuestro tiempo en el trabajo, las relaciones interpersonales con los compañeros y clientes o usuarios cobran una especial relevancia para nuestra identidad como personas y nuestro equilibrio físico y mental. A través de estas redes de apoyo las personas obtienen información, adquieren nuevas habilidades o mejoran las que ya poseen, obtienen refuerzo social, apoyo emocional y *feedback* sobre el nivel de ejecución de la tarea. Aquellos programas, tanto de prevención como de intervención, que incluyan este tipo de estrategias permitirán mejorar de manera sustancial el clima de trabajo.

Entre las estrategias para el aumento de la calidad de las relaciones entre los trabajadores destacan la creación de grupos de apoyo, creación de grupos de trabajo, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento en manejo de situaciones conflictivas, habilidades comunicativas, entre otros.

Asimismo, las estrategias individuales orientadas al manejo del estrés o el aprendizaje de técnicas de relajación pueden ayudar a manejar el agotamiento y el desgaste psíquico que generan situaciones de estrés, el ejercicio físico reduce los niveles de ansiedad de manera significativa, sin embargo no impide el desarrollo del desgaste profesional, para ello se recomiendan otro tipo de programas donde destaca por ejemplo el entrenamiento en resolución de problemas, entrenamiento para el manejo eficaz del tiempo y la adopción de estilos de vida saludables.

Entre los programas comentados cabe destacar el entrenamiento en solución de problemas. Esta técnica pretende ayudar a las personas a resolver problemas y mejorar su toma de decisiones. Para ello se le entrena en la identificación y reconocimiento del problema, detección de las diferentes alternativas, elección de la respuesta más adecuada y verificación de su idoneidad. (Hayes, 1999).

Las terapias basadas en la aceptación y el contacto con el momento presente están poco a poco sumando evidencia a favor de la utilización de las mismas en el ámbito laboral con el objetivo de prevenir y/o reducir el estrés y otros efectos negativos en el entorno laboral. La terapia de aceptación y compromiso (ACT) busca aumentar la flexibilidad psicológica del individuo. La flexibilidad psicológica se define como estar en contacto con el momento presente, como un ser humano consciente y, en base a lo que la situación ofrece, de acuerdo con valores elegidos.

Durante la intervención se trabajan seis componentes de la misma: la aceptación, la difusión cognitiva, el contacto con el momento presente, el yo como contexto, el

esclarecimiento de los valores del individuo y la acción comprometida. Cada uno de estos procesos no son solamente una estrategia para prevenir y aliviar el estrés o el *burnout*, sino que son habilidades psicológicas positivas en sí mismas (Bond & Flaxman, 2010).

Diversos estudios de intervención en el ámbito laboral han demostrado que ACT resulta eficaz en el entorno laboral. En general la investigación en el área ha encontrado que mayores niveles de flexibilidad psicológica y/o el aumento de la misma a través de las intervenciones, se relaciona con resultados positivos para los empleados y por ende para las empresas (Flaxman, 2010). Por ejemplo, ACT se ha mostrado eficaz en la ayuda a los cuidadores profesionales (trabajadores sociales, policías, médicos) a la hora de enfrentarse con el peligro y el sufrimiento humano, así como para reducir la incidencia del trauma secundario o indirecto. (Berceli, 2016).

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3. **RESULTADOS**

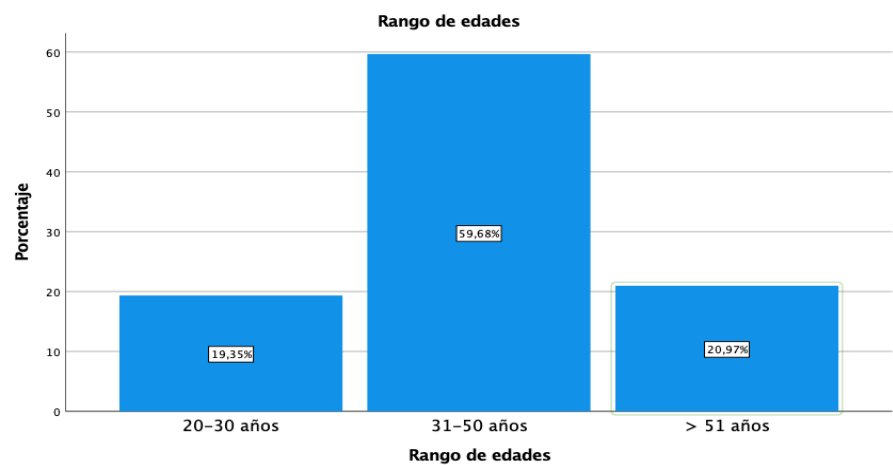
El siguiente capítulo se enfoca en los resultados obtenidos a partir de la aplicación del MBI a docentes a través de la plataforma Google Forms. Se presentarán las distintas distribuciones. Se analizara cada sub escala y variable sociodemográfica. Se presentara un resumen de los resultados obtenidos por la aplicación del cuestionario a un total de 62 docentes durante el 15 de noviembre y 31 de diciembre del 2020, periodo en donde la gran mayoría de los establecimientos educacionales se encontraban finalizando el año académico por lo cual se espera que reflejé el peor escenario de esta crisis sanitaria en la salud mental de los docentes.

3.1. **DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS**

Se presentan las distintas distribuciones de las variables demográficas analizadas.

3.1.1. **Distribución Etaria**

A continuación se muestra gráfico de distribución etaria agrupada en rangos de edades.



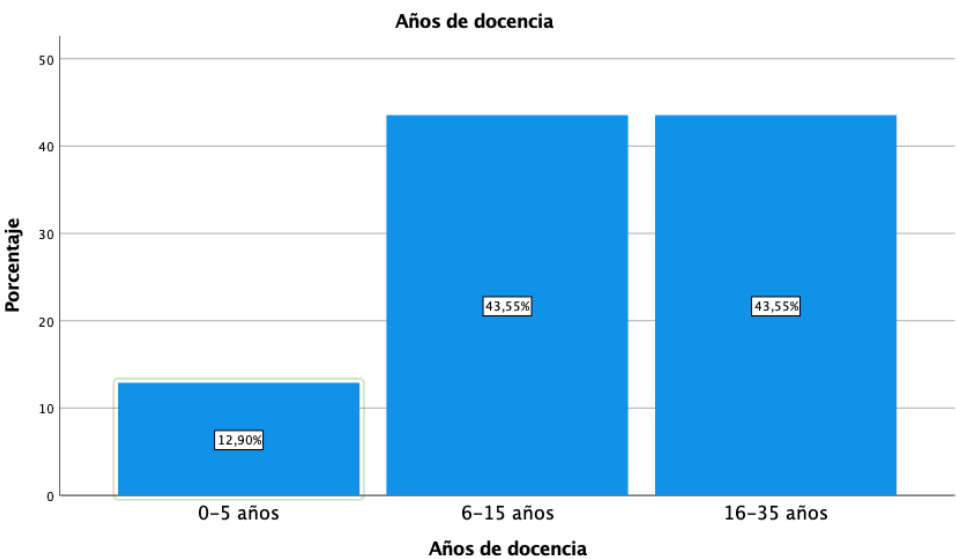
Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.1: Distribución etaria de los docentes agrupada en rango de edades.

La mayoría de los encuestados se encuentra en un rango de edad entre 31 – 50 años (59,68%), seguido por porcentajes muy cercanos para los mayores de 51 años (20,97%) y el rango entre 20-30 años (19,35%) (Gráfico 3.1). La edad promedio fue de 41 años, el docente más joven tiene 24 años y el más adulto 60 años. (Tabla 3.1)

3.1.2. Años de docencia

A continuación se muestra gráfico de distribución de años de servicio de los docentes encuestados.



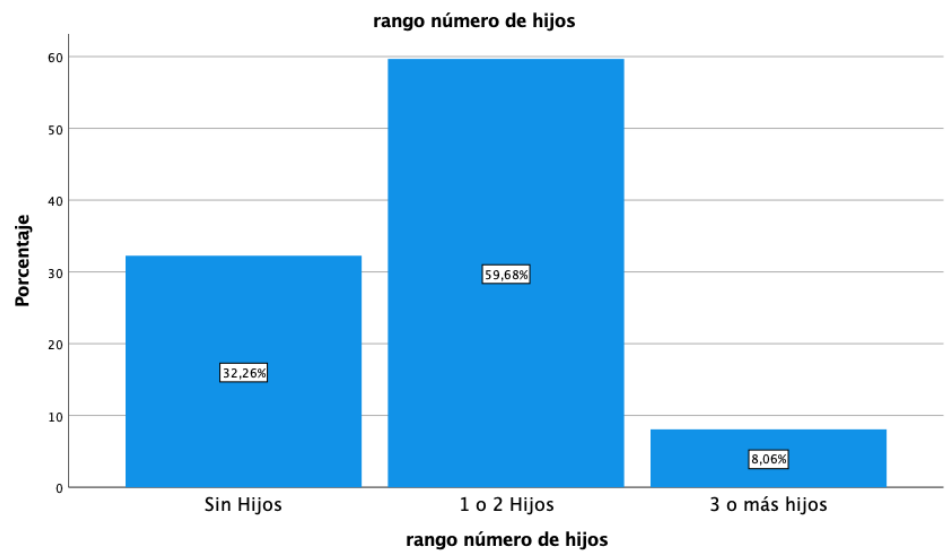
Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.2: Distribución de años de servicio de los docentes encuestados.

Con respecto a los años de servicio de los docentes encuestados un 12,9% tiene de 0-5 años de servicio, y nos encontramos con dos grupos que presentan igual mayoría, un 43,55% para aquellos docentes que llevan de 6-15 años de servicio y un 43,55% para los que llevan de 16-35 años de docencia (Gráfico 3.2). El promedio de años de docencia resulto ser de 15 años. Dentro de los encuestados el docente con menos antigüedad laboral tiene 1 año de servicio en contraste del que lleva más años ejerciendo con 35 años de docencia (Tabla 3.1). Conocer la distribución en esta variable es relevante ya que de acuerdo a la literatura estudiada, el Burnout está fuertemente relacionado con la antigüedad laboral.

3.1.3. Cantidad de hijos del docente

A continuación se muestra gráfico de distribución de cantidad de hijos de los docentes encuestados.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.3: Distribución de cantidad de hijos de los docentes encuestados.

La mayoría de los docentes encuestados arrojo tener 1 o 2 hijos (59,68%), seguido por los docentes que no tienen hijos (32,35%), y finalmente aquellos que tienen 3 o más hijos (8,06%). El promedio de hijos fue de 1 hijo, el valor más repetido fue de 0 hijos y el valor máximo de hijos fue de 5. (Tabla 3.1).

Tabla 3.1: Medidas de tendencia central y percentiles de los docentes encuestados.

		Edad del encuestado	Años de docencia del encuestado	Número de hijos del encuestado
N	Válido	62	62	62
	Perdidos	0	0	0
Media		41,31	14,92	1,23
Moda		34 ^a	11 ^a	0 ^a
Mínimo		24	1	0
Máximo		60	35	5
Percentiles	25	32,00	8,00	,00
	50	41,00	13,00	1,00
	75	50,00	20,00	2,00

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas del cuestionario.

3.2. **PREVALENCIA DEL BURNOUT EN DOCENTES**

El MBI se constituye de 3 subescala. Cada pregunta del cuestionario como se mencionó anteriormente admite siete posibles respuestas: “nunca”, “una vez al año o menos”, “una vez al mes o menos”, “algunas vez al mes o menos”, “una vez a la semana”, “ varias veces a la semana”, “ a diario”.

3.2.1. **Distribución Cansancio Emocional**

En la Gráfico 3.4 se ilustran los resultados obtenidos con respecto a los niveles de cansancio emocional de los docentes encuestados. Se puede evidenciar que un 62,3% de la población de muestreo se encuentra en el rango alto o más crítico de la subescala, seguido por un 14,75% de docentes que se encuentran en el rango medio y finalmente un 22,95% en el rango más bajo.

La tendencia del cansancio emocional alto (Gráfico 3.5) resulto encontrarse en el rango etario entre 31-50 años con la participación de 23 docentes (37,7%). Si bien no es la mayoría, es una cantidad importante de individuos, alrededor del tercio de los encuestados. En los otros rangos etarios también se puede apreciar que la mayoría se encuentra en el rango de cansancio emocional alto con 8 docentes en el rango de mayores de 51 años y 7 docentes en el rango entre 20-30 años.

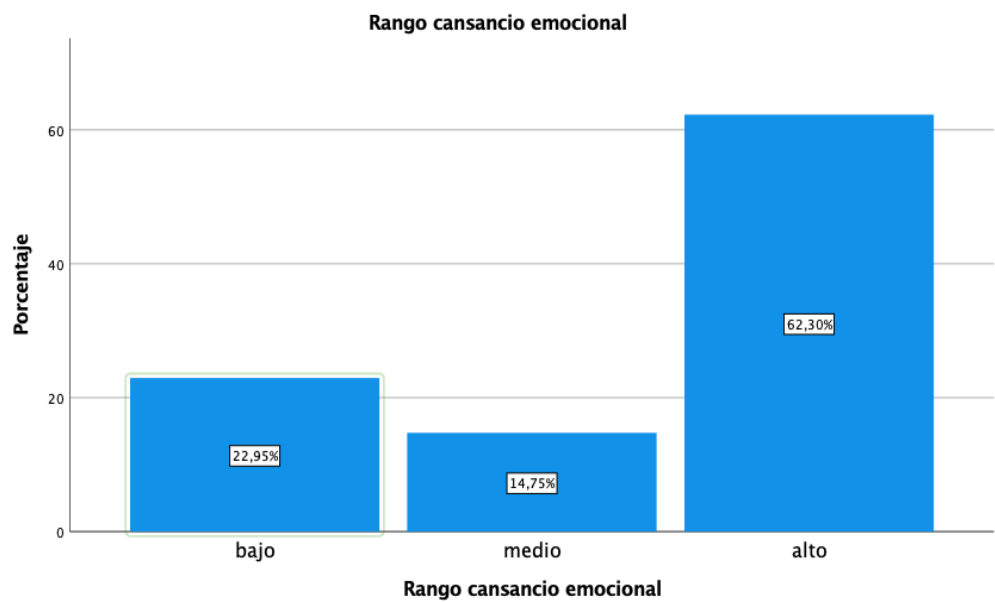
En cuanto a los años de docencia (Gráfico 3.6) resultaron con altos niveles de cansancio emocional 17 docentes (27,9%) en el rango de 16-35 años de servicio, 16 docentes (26,2%) en el rango de 6-15 años de servicio y finalmente y no menos importante 5 docentes (8,2%) en el rango de 0-5 años de servicio.

En la Gráfico 3.7 se ilustra que 24 docentes (39,3%) que tiene 1 o 2 hijos presentan niveles altos de cansancio emocional, seguido por 12 docentes (19,7%) que no tienen hijos y finalmente 2 docentes (3,3%) con 3 o más hijos.

Tabla 3.2: Tabla cruzada entre la subescala cansancio emocional y rango de edades de los docentes encuestados.

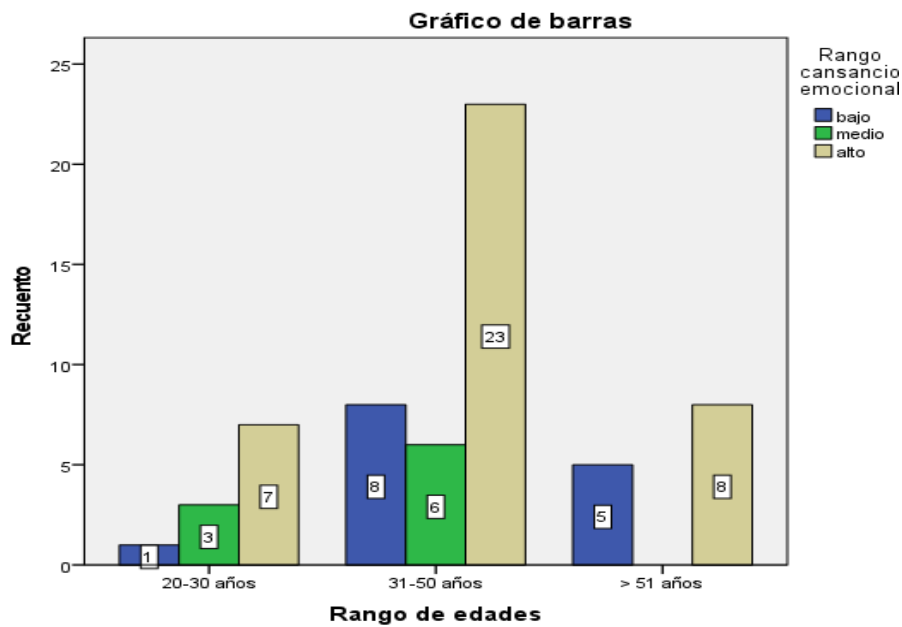
			Rango cansancio emocional			Total
			bajo	medio	alto	
Rango de edades	20-30 años	Recuento	1	3	7	11
		% dentro de Rango de edades	9,1%	27,3%	63,6%	100%
		% dentro de Rango cansancio emocional	7,1%	33,3%	18,4%	18,0%
		% del total	1,6%	4,9%	11,5%	18,0%
	31-50 años	Recuento	8	6	23	37
		% dentro de Rango de edades	21,6%	16,2%	62,2%	100%
		% dentro de Rango cansancio emocional	57,1%	66,7%	60,5%	60,7%
		% del total	13,1%	9,8%	37,7%	60,7%
	> 51 años	Recuento	5	0	8	13
		% dentro de Rango de edades	38,5%	0,0%	61,5%	100%
		% dentro de Rango cansancio emocional	35,7%	0,0%	21,1%	21,3%
		% del total	8,2%	0,0%	13,1%	21,3%
Total		Recuento	14	9	38	61
		% dentro de Rango de edades	23,0%	14,8%	62,3%	100%
		% dentro de Rango cansancio emocional	100,0%	100,0%	100,0%	100%
		% del total	23,0%	14,8%	62,3%	100%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.4: Distribución porcentual de la subescala cansancio emocional.



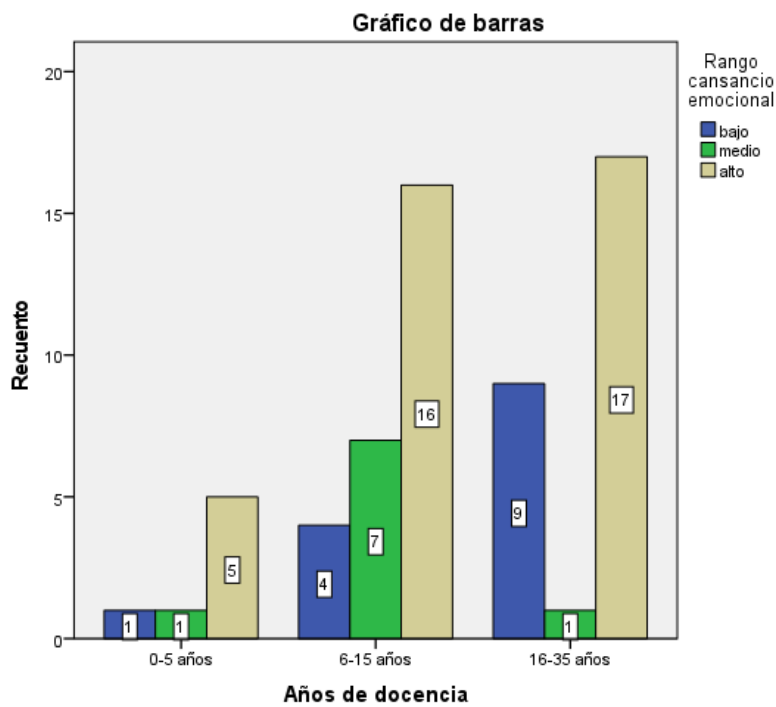
Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.5: Gráfico cruzado entre la subescala cansancio emocional y rangos etarios de los docentes encuestados.

Tabla 3.3: Tabla cruzada entre la subescala cansancio emocional y años de docencia de los profesores encuestados.

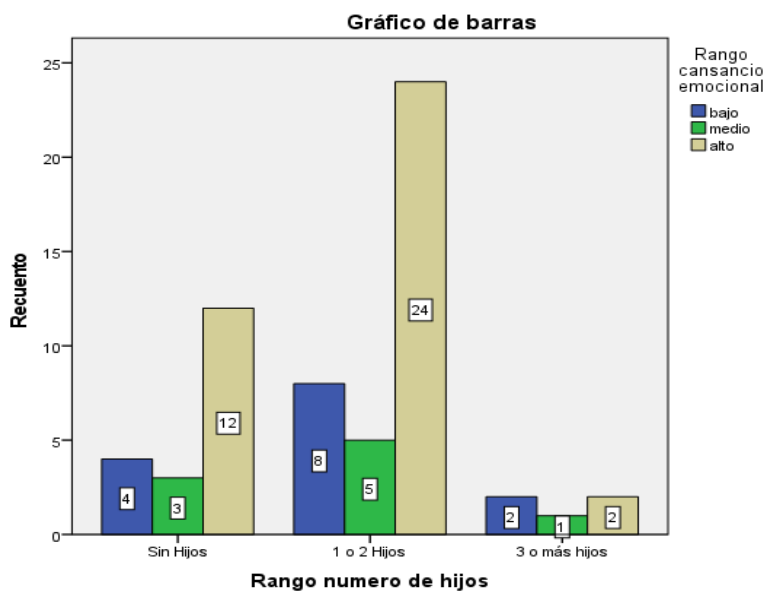
			Rango cansancio emocional			Total
			bajo	medio	alto	
Años de docencia	0-5 años	Recuento	1	1	5	7
		% dentro de Años de docencia	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	7,1%	11,1%	13,2%	11,5%
		% del total	1,6%	1,6%	8,2%	11,5%
	6-15 años	Recuento	4	7	16	27
		% dentro de Años de docencia	14,8%	25,9%	59,3%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	28,6%	77,8%	42,1%	44,3%
		% del total	6,6%	11,5%	26,2%	44,3%
	16-35 años	Recuento	9	1	17	27
		% dentro de Años de docencia	33,3%	3,7%	63,0%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	64,3%	11,1%	44,7%	44,3%
		% del total	14,8%	1,6%	27,9%	44,3%
Total		Recuento	14	9	38	61
		% dentro de Años de docencia	23,0%	14,8%	62,3%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%
		% del total	23,0%	14,8%	62,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.6: Gráfico cruzado entre la subescala de cansancio emocional y años de docencia de los profesores encuestados.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.7: Gráfico cruzado entre la subescala de cansancio emocional y número de hijos de los docentes encuestados.

Tabla 3.4: Tabla cruzada entre la subescala cansancio emocional y número de hijos de los docentes encuestados.

			Rango cansancio emocional			Total
			bajo	Medio	alto	
Rango número de hijos	Sin Hijos	Recuento	4	3	12	19
		% dentro de Rango número de hijos	21,1%	15,8%	63,2%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	28,6%	33,3%	31,6%	31,1%
		% del total	6,6%	4,9%	19,7%	31,1%
	1 o 2 Hijos	Recuento	8	5	24	37
		% dentro de Rango número de hijos	21,6%	13,5%	64,9%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	57,1%	55,6%	63,2%	60,7%
		% del total	13,1%	8,2%	39,3%	60,7%
	3 o más hijos	Recuento	2	1	2	5
		% dentro de Rango número de hijos	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	14,3%	11,1%	5,3%	8,2%
		% del total	3,3%	1,6%	3,3%	8,2%
Total		Recuento	14	9	38	61
		% dentro de Rango número de hijos	23,0%	14,8%	62,3%	100,0%
		% dentro de Rango cansancio emocional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	23,0%	14,8%	62,3%	100,0%

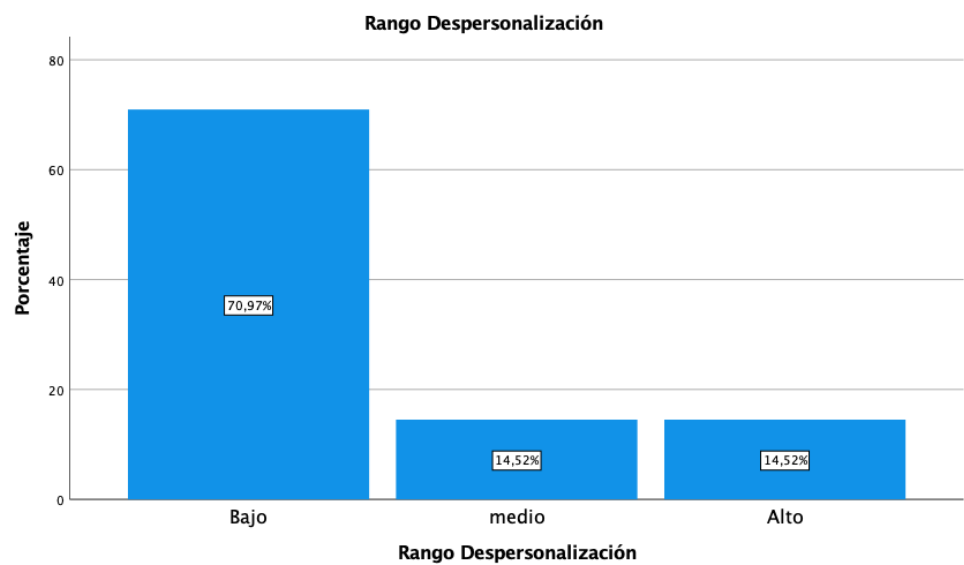
Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

3.2.2 Distribución Despersonalización

En la tabla 3.4 se evidencia que gran parte de los encuestados se encuentran en el rango más bajo con un 70,97%, seguido por un 14,52% en el tramo medio y finalmente un 14,52% en el tramo más alto. Cabe prestar atención a los tramos medio y alto, ya que entre ambos suman alrededor de un tercio de la población de estudio.

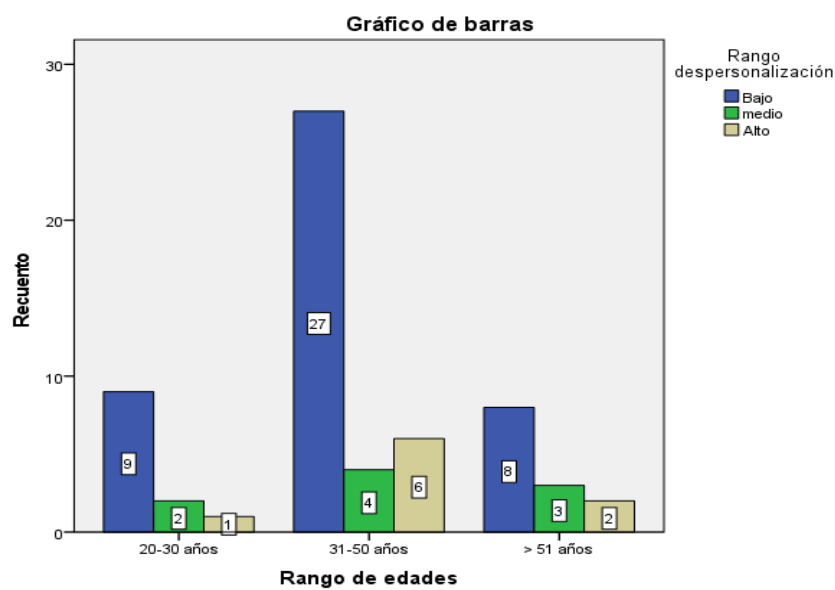
Los niveles de despersonalización más altos se concentraron en el rango de 31-50 años con 6 docentes (9,7%), seguido por 2 docentes (3,2%) mayores de 51 años y finalmente con 1 docente (1,6%) en el rango de 20-30 años (Tabla 3.5).

En cuanto a los años de servicio (Tabla 3.6), se pudieron observar niveles altos de despersonalización en el tramo de 16-35 con la presencia de 5 docentes (8,1%), en el tramo de 6-15 años 3 docentes (4,8%) y en el tramo de 0-5 años 1 solo docente (1,6%).



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas de la subescala despersonalización del cuestionario.

Gráfico 3.8: Distribución porcentual de la subescala cansancio emocional.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.9: Gráfico cruzado entre la subescala Despersonalización y rangos etarios de los docentes encuestados.

Tabla 3.5: Tabla cruzada entre la subescala despersonalización y el número de hijos de los docentes encuestados.

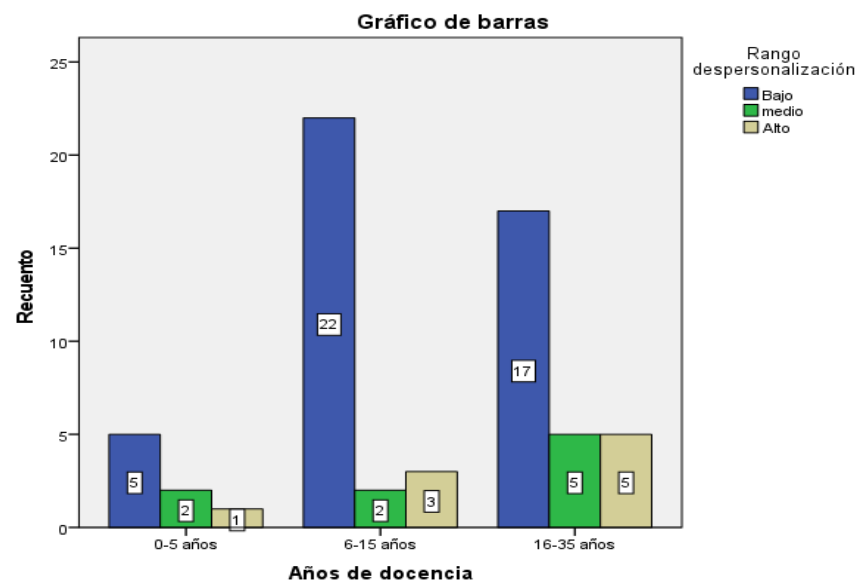
			Rango despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Rango de edades	20-30 años	Recuento	9	2	1	12
		% dentro de Rango de edades	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	20,5%	22,2%	11,1%	19,4%
		% del total	14,5%	3,2%	1,6%	19,4%
	31-50 años	Recuento	27	4	6	37
		% dentro de Rango de edades	73,0%	10,8%	16,2%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	61,4%	44,4%	66,7%	59,7%
		% del total	43,5%	6,5%	9,7%	59,7%
	> 51 años	Recuento	8	3	2	13
		% dentro de Rango de edades	61,5%	23,1%	15,4%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	18,2%	33,3%	22,2%	21,0%
		% del total	12,9%	4,8%	3,2%	21,0%
Total		Recuento	44	9	9	62
		% dentro de Rango de edades	71,0%	14,5%	14,5%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	71,0%	14,5%	14,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Tabla 3.6: Tabla cruzada entre la subescala despersonalización y años de docencia de los docentes encuestados

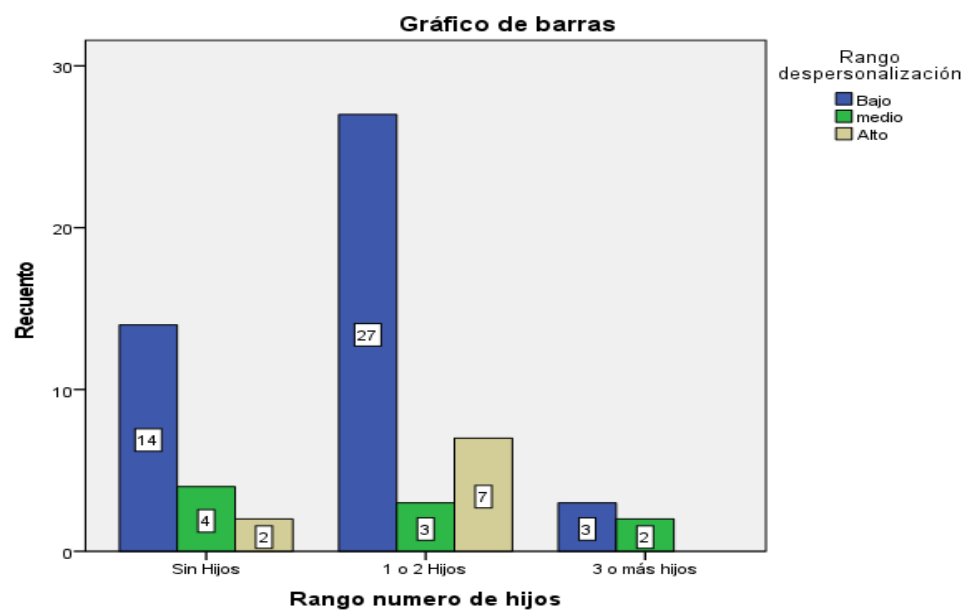
			Rango despersonalización			Total
			Bajo	medio	Alto	
Años de docencia	0-5 años	Recuento	5	2	1	8
		% dentro de Años de docencia	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	11,4%	22,2%	11,1%	12,9%
		% del total	8,1%	3,2%	1,6%	12,9%
	6-15 años	Recuento	22	2	3	27
		% dentro de Años de docencia	81,5%	7,4%	11,1%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	50,0%	22,2%	33,3%	43,5%
		% del total	35,5%	3,2%	4,8%	43,5%
	16-35 años	Recuento	17	5	5	27
		% dentro de Años de docencia	63,0%	18,5%	18,5%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	38,6%	55,6%	55,6%	43,5%
		% del total	27,4%	8,1%	8,1%	43,5%
Total		Recuento	44	9	9	62
		% dentro de Años de docencia	71,0%	14,5%	14,5%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	71,0%	14,5%	14,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.10: Gráfico cruzado entre la subescala despersonalización y años de docencia de los profesores encuestados.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.11: Gráfico cruzado entre la subescala despersonalización y cantidad de hijos de los docentes encuestados.

Tabla 3.7: Tabla cruzada entre la subescala despersonalización y cantidad de hijos de los docentes encuestados.

			Rango despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Rango número de hijos	Sin Hijos	Recuento	14	4	2	20
		% dentro de Rango número de hijos	70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	31,8%	44,4%	22,2%	32,3%
		% del total	22,6%	6,5%	3,2%	32,3%
	1 o 2 Hijos	Recuento	27	3	7	37
		% dentro de Rango número de hijos	73,0%	8,1%	18,9%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	61,4%	33,3%	77,8%	59,7%
		% del total	43,5%	4,8%	11,3%	59,7%
	3 o más hijos	Recuento	3	2	0	5
		% dentro de Rango número de hijos	60,0%	40,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	6,8%	22,2%	0,0%	8,1%
		% del total	4,8%	3,2%	0,0%	8,1%
Total		Recuento	44	9	9	62
		% dentro de Rango número de hijos	71,0%	14,5%	14,5%	100,0%
		% dentro de Rango despersonalización	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	71,0%	14,5%	14,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

3.2.3 Distribución Realización Personal

La última subescala evalúa los sentimientos de autoeficacia. La realización personal está conformada por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21. La puntuación máxima es de 56 puntos, y cuanto mayor es la puntuación en esta subescala mayor es la realización

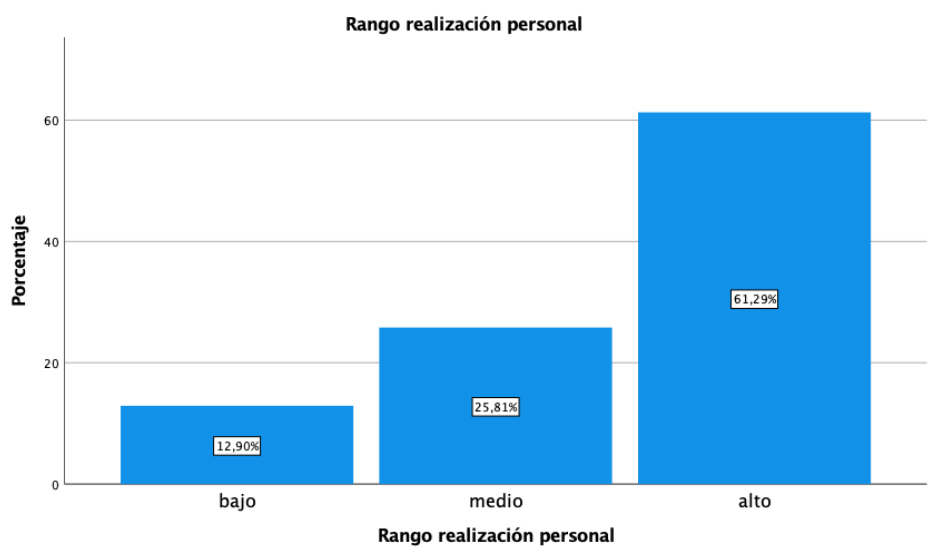
personal, porque en este caso la puntuación es inversamente proporcional al grado de burnout. Es decir, a menor puntuación de realización o logro personal más afectado está el sujeto.

En la Gráfico 3.6 se puede evidenciar que un 12,9% se encuentra en un estado de baja realización personal, seguido por un 25,81% en el tramo medio y una mayoría de un 61,29% en el tramo más alto.

Se pudo evidenciar que los niveles de realización personal más bajos se concentraron en el rango etario de 31-50 años con la presencia de 5 docentes (8,1%), seguido por 2 (3,2%) docentes en el rango de 20-30 años y finalmente 1 docente (1,6%) en el rango de mayores de 51 años. (Tabla 3.8)

En relación a los años de docencia, en el tramo de 16-35 años 4 docentes (6,5%) presentaron nivel bajo de realización personal, en el tramo de 6-15 años 3 docentes (4,8%) y en el tramo de 0-5 años de docencia 1 solo docente (1,6%). (Tabla 3.9)

Por último, los docentes que presentaron los niveles más bajos se concentraron en el rango de 1-2 hijos con la presencia de 7 individuos (11,3%), seguido por 1 docente (1,6%) sin hijos y en el rango de 3 o más hijos ningún docente. (Tabla 3.10)



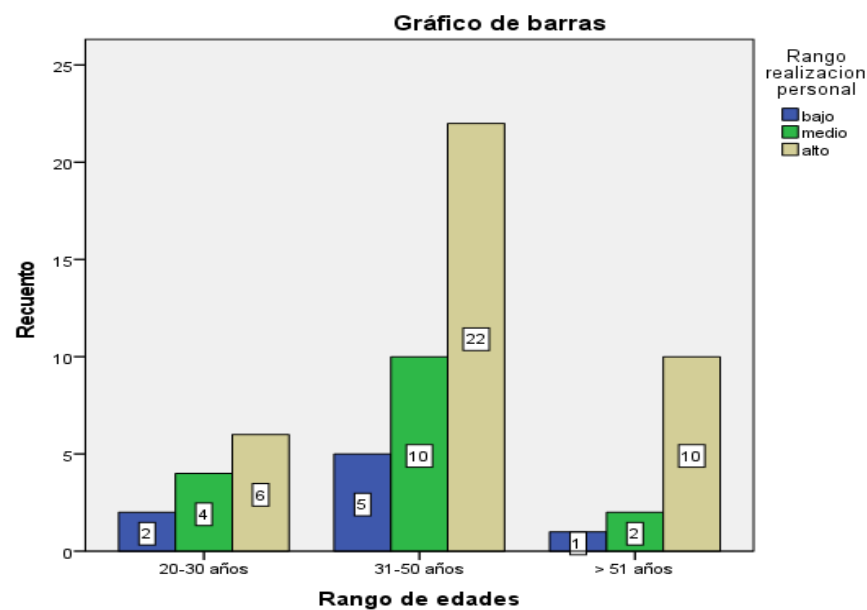
Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas de la subescala realización personal del cuestionario.

Gráfico 3.12: Distribución porcentual de la subescala realización personal.

Tabla 3.8: Tabla cruzada entre la subescala realización personal y rango de edades de los docentes encuestados.

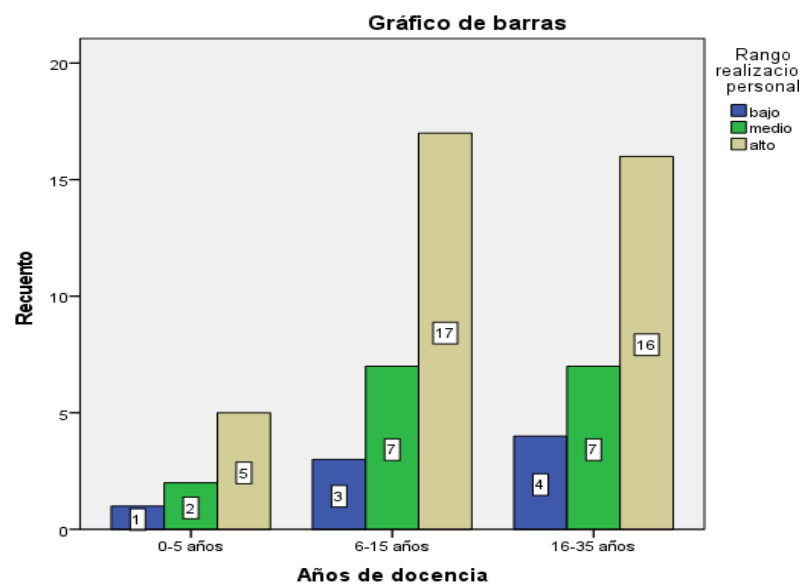
			Rango realización personal			Total
			bajo	medio	alto	
Rango de edades	20-30 años	Recuento	2	4	6	12
		% dentro de Rango de edades	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		% dentro de Rango realización personal	25,0%	25,0%	15,8%	19,4%
		% del total	3,2%	6,5%	9,7%	19,4%
	31-50 años	Recuento	5	10	22	37
		% dentro de Rango de edades	13,5%	27,0%	59,5%	100,0%
		% dentro de Rango realización personal	62,5%	62,5%	57,9%	59,7%
		% del total	8,1%	16,1%	35,5%	59,7%
	> 51 años	Recuento	1	2	10	13
		% dentro de Rango de edades	7,7%	15,4%	76,9%	100,0%
		% dentro de Rango realización personal	12,5%	12,5%	26,3%	21,0%
		% del total	1,6%	3,2%	16,1%	21,0%
Total		Recuento	8	16	38	62
		% dentro de Rango de edades	12,9%	25,8%	61,3%	100,0%
		% dentro de Rango realización personal	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,9%	25,8%	61,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.13: Gráfico cruzado entre la subescala realización personal y rangos etarios de los docentes encuestados.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.14: Gráfico cruzado entre la subescala realización personal y años de docencia de los encuestados.

Tabla 3.9: Tabla cruzada entre la subescala realización personal y los años de docencia de los docentes encuestados.

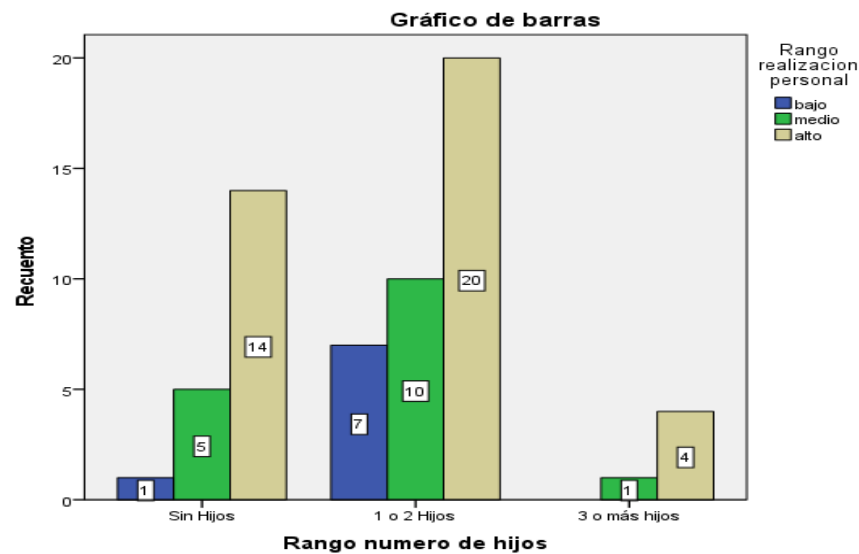
			Rango realización personal			Total	
			bajo	medio	alto		
Años de docencia	0-5 años	Recuento	1	2	5	8	
		% dentro de Años de docencia	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%	
		% dentro de Rango realización personal	12,5%	12,5%	13,2%	12,9%	
		% del total	1,6%	3,2%	8,1%	12,9%	
	6-15 años	Recuento	3	7	17	27	
		% dentro de Años de docencia	11,1%	25,9%	63,0%	100%	
		% dentro de Rango realización personal	37,5%	43,8%	44,7%	43,5%	
		% del total	4,8%	11,3%	27,4%	43,5%	
	16-35 años	Recuento	4	7	16	27	
		% dentro de Años de docencia	14,8%	25,9%	59,3%	100%	
		% dentro de Rango realización personal	50,0%	43,8%	42,1%	43,5%	
		% del total	6,5%	11,3%	25,8%	43,5%	
	Total		Recuento	8	16	38	62
			% dentro de Años de docencia	12,9%	25,8%	61,3%	100%
			% dentro de Rango realización personal	100%	100%	100%	100%
			% del total	12,9%	25,8%	61,3%	100%

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Tabla 3.10: Tabla cruzada entre la subescala realización personal y la cantidad de hijos de los docentes encuestados.

			Rango realización personal			Total
			bajo	medio	alto	
Rango número de hijos	Sin Hijos	Recuento	1	5	14	20
		% dentro de Rango número de hijos	5,0%	25,0%	70,0%	100,0 %
		% dentro de Rango realización personal	12,5%	31,3%	36,8%	32,3%
		% del total	1,6%	8,1%	22,6%	32,3%
	1 o 2 Hijos	Recuento	7	10	20	37
		% dentro de Rango número de hijos	18,9%	27,0%	54,1%	100,0 %
		% dentro de Rango realización personal	87,5%	62,5%	52,6%	59,7%
		% del total	11,3%	16,1%	32,3%	59,7%
	3 o más hijos	Recuento	0	1	4	5
		% dentro de Rango número de hijos	0,0%	20,0%	80,0%	100,0 %
		% dentro de Rango realización personal	0,0%	6,3%	10,5%	8,1%
		% del total	0,0%	1,6%	6,5%	8,1%
Total		Recuento	8	16	38	62
		% dentro de Rango número de hijos	12,9%	25,8%	61,3%	100,0 %
		% dentro de Rango realización personal	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% del total	12,9%	25,8%	61,3%	100,0 %

Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

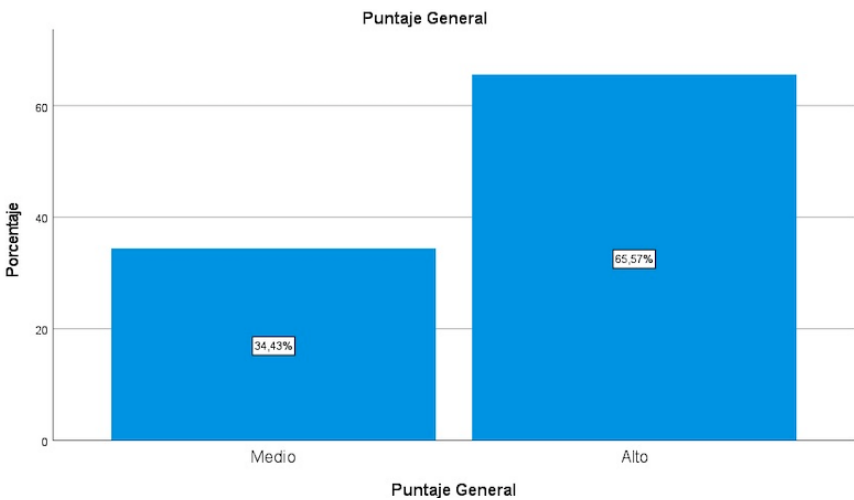


Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3.15: Gráfico cruzado entre la subescala realización personal y número de hijos de los docentes encuestados.

3.2.4 Grado de Burnout

Los resultados obtenidos usando los criterios de la tabla 2.2, para determinar el grado de Burnout se presentan en la Gráfico 3.16. Se puede observar que un 65,57% padece el síndrome en un nivel alto y un 34,43% en un nivel medio.



Fuente: Elaboración propia en SPSS basada en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario.

Gráfico 3-16: Distribución porcentual de los niveles de Bournout de los docentes encuestados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos durante los meses de Noviembre y Diciembre del año 2020 sobre la muestra de 62 profesores de enseñanza básica de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Quilpué se pudo concluir:

Mayoritariamente los docentes encuestados se distribuyen en:

Un 59,68% de los docentes se encuentran en el rango etario de 31-50 años, un 43,5 % entre 6-15 años de docencia, un 43,5% entre 16-35 años de docencia y un 59,68% tiene 1 o 2 hijos.

Los resultados evidenciaron cifras preocupantes ya que un 65,57% de los docentes padece el síndrome en un nivel alto y un 34,43% en un nivel medio.

En cuanto a las dimensiones del cuestionario, se observaron niveles altos de cansancio emocional (62,3%), en especial aquellos docentes que se encuentran en el rango etario de 31 -50 años, con la presencia de 23 docentes (37,7%).

Con respecto a los años de docencia, se observaron niveles altos de cansancio emocional en el rango de 6 a 15 años docencia con la presencia de 16 docentes (26,2%) y en el rango de 16 a 35 años de docencia con la presencia de 17 docentes (27,9%).

Aquellos docentes que tienen 1 o 2 hijos son aquellos que presentaron mayores niveles de cansancio emocional (39,3%).

En cuanto a la despersonalización predominaron los niveles bajos (70,97%) frente a los altos (14,52%), especialmente se concentraron los niveles bajos en el rango etario de 31-50 años con la presencia de 27 docentes (43,5%). En los años de docencia los niveles bajos se concentraron en el rango de 6-15 años y 16-35 años de servicio con la presencia de un 62,9% de los docentes.

Y por último la realización personal presentó altos niveles de satisfacción por parte de los docentes, un 87,1% resultó estar en los niveles medio y alto de esta subescala.

De acuerdo al Código del Trabajo, Art. 184 “El empleador estará obligado a tomar todas las medidas necesarias para proteger eficazmente la vida y salud de los trabajadores, informando de los posibles riesgos y manteniendo las condiciones adecuadas de higiene y seguridad en las faenas, como también los implementos necesarios para prevenir accidentes y enfermedades profesionales” en este aspecto los establecimientos educacionales se ven en la obligación de implementar medidas para el óptimo desarrollo de las condiciones adecuadas para realizar la labor docente. Un buen clima laboral impulsará a los trabajadores a rendir de manera óptima, incentivando el compromiso y responsabilidad por la institución. Es de suma importancia que las instituciones educativas se sensibilicen con el contexto socioemocional que nos afecta en la actualidad y se tomen

las medidas pertinentes para manejar el estrés laboral en docentes, por ello se proponen las siguientes recomendaciones para afrontar esta problemática:

- Realizar estudios de personalidad y bienestar emocional en el área educativa
- Realizar estudios de estrés laboral y síndrome de burnout en las instituciones educativas, a modo de diagnóstico, para tomar medidas de prevención y manejo de este malestar.
- Ofrecer ayuda psicológica a los docentes que padecen estrés laboral.
- Desarrollar programas de entrenamiento sobre el control y manejo del estrés, para brindar herramientas necesarias para enfrentar esta patología
- Mejorar las condiciones laborales para los maestros; de esta manera desarrollaran mejor su trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Las escuelas deben administrar la carga laboral de los profesores para evitar su desgaste físico y mental.
- Promover hábitos saludables entre los docentes para mejorar sus condiciones de vida; de esta manera tendrán una mejor postura para afrontar el estrés.
- Fomentar el desarrollo de programas de apoyo emocional y afrontamiento de los retos diarios.
- Evaluaciones continuas sobre la situación física y mental de los docentes.
- Solicitar apoyo a las autoridades educativas pertinentes para mejorar la calidad laboral en los establecimientos educacionales.
- El desarrollo de nuevas investigaciones en otros grupos de docentes y el monitoreo de las variables que potencialmente pueden generar estrés deberían continuar para seguir aportando evidencias, correlaciones e interpretaciones en la prevención del estrés y del síndrome de Burnout, que tanto costo pueden traerle a la sociedad.

Por lo anteriormente señalado, se considera que se cumplieron a cabalidad el objetivo general tanto como los objetivos específicos propuestos para el presente trabajo de título.

BIBLIOGRAFÍA

1. Analfabetismo y alfabetización en América latina. Datos y conceptualización. Plan Nacional Contigo Aprendo. 2020.
2. Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>.
3. Asa, F., & Lasebikan, V. (2016). Mental Health of Teachers: Teachers' Stress, Anxiety and Depression among Secondary Schools in Nigeria. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 7(4), 1-10.
4. Ayuso Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3932575>.
5. Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica No 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
6. Bellei, C., & Muñoz, G. (2020, abril 8). *La casa no es una escuela: propuesta de política educati- va en tiempos de pandemia*. <https://ciperchile.cl/2020/04/08/la-casa-no-es-una-escuela-propuestas-de-política-educativa-en-tiempos-de-pandemia/>
7. Bercei D, Napoli M.A proposal for a mindfulness-based trauma prevention program for social work professionals. *Complement Health Pract Rev* 2006; 11(3): 153-165.
8. Bond FW, Flaxman PE, van Veldhoven MJPM, Biron M.The impact of Psychological Flexibility and Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on

- Health and Productivity at Work. In Houdmont J, Leka S, editors. *Contemporary Occupational Health Psychology. Global perspectives on research and practice Volume 1*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell; 2010. p 296-313.
9. Bott, S., Guedes, A., Ruiz-Celis A., & Mendoza, J. (2019). Intimate partner violence in the Americas: A systematic review and reanalysis of national prevalence estimates. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 20(43). <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.26>.
 10. Centro Clínico del Stress y el Dolor. (s.f.). *Estrés: La patología moderna*. Providencia, Chile.
 11. Dormann, C. & Zapf, D. (2004). Customer-related social stressors and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(1), 61-82.
 12. Durán, M. (2010). El estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, pág.1-14.
 13. Ellacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *Documento de Trabajo CPCE No10*. Santiago, Universidad Diego Portales. [Online] Recuperado en: <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/92-10-the-impact-of-school-choice-and-public-policy-on-segregation-evidence-from-chile>.
 14. Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20.
 15. García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40 (1).
 16. Gomez Dávalos, N. R., & Rodriguez Fernandez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de Covid-19 y la educación, FENOB UNA - Filial Coronel Oviedo. *Academic Disclosure una fen*, 1(1), 216-234. <https://revistascientificas.una.py>

17. Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York, NY, US: Guilford Press; 1999.
18. Jorquera Gutiérrez, R., Orellana Herrera, C., Tapia Núñez, C., & Vergara Magnata, E. (2014). Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica*, 11(2), 115-134.
19. Marqués, Pere (2000) Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Material de enseñanza. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Fecha de consulta: 19/02/2007. <<http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>>
20. Maslach, C. (2009). Comprendiendo el *burnout*. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
21. Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3ª ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1996.
22. Mineduc. (2020, 4 septiembre). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. Ministerio de educación. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
23. Mingote Adán, J. C., Pino Cuadrado, P. d. e. l., Sánchez Alaejos, R., Gálvez Herrer, M., & Gutiérrez García, M. D. (2011). El trabajador con problemas de salud mental: Pautas generales de detección, intervención y prevención. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57, 188-205. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2011000500012>
24. Molero, M. d. e. l. M., Pérez Fuentes, M. d. e. l. C., Soriano, J. G., Oropesa, N. F., Simón, M. d. e. l. M., Sisto, M., & Gázquez, J. J. (2020). Factores psicológicos en situaciones de cuarentena: una revisión sistemática. *European Journal of Health Research*, 6(1), 109.
25. OECD. (2020). El impacto del COVID-19 en la educación - Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020. <https://www.oecd.org>.
26. OIT. (2016). *International Labour Organization*. <https://www.ilo.org/global/lan->

-en/index.htm

27. Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965 – 2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 15 (44).
28. Peiro Silla, M. (2001). El estrés laboral: Una perspectiva individual y colectiva. Universidad de Valencia.
29. Porret GM. El absentismo laboral en la empresa privada española. *Revista Técnico Laboral* (2012). 34:5-81.
30. Quanle, Z. (2011) "Research on innovation in university human resource management model based on job Burnout".
31. Quick JC, Quick JD, Nelson DL, Hurrell JJ. In: Quick JC, Quick JD, Nelson DL, Hurrell JJ, editors. Preventive stress management in organizations. American Psychological Association; 1997. p 89-110.
32. Rodríguez Carvajal, R., & Rivas Hermosilla, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57, 72-88. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2011000500006>
33. Schiariti, V. (2020). The human rights of children with disabilities during health emergencies: The challenge of covid-19. *Developmental Medicine and Child Neurology*. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14526>
34. Sotilo, Hidalgo R. (2000), Estrés en Emergencias Sanitaria; 1-13
35. Vásquez, Roberto, Claudia Bongianino y Liliana Sosisky (2006) «La tecnología educativa y la educación a distancia. Educación a distancia de grado y pregrado». XVII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. Fecha de consulta 19/02/2007. <http://www.fcceco.uner.edu.ar/extinv/jornconta06/trabajosjuc/appeinv/api53.pdf>
36. Veintimilla, M. (2011). Diagnóstico de los niveles de estrés en el personal de

Plastiazuay S.A. Cuenca: Universidad Técnica Salesiana.

37. Zamora-Díaz, W.-J., Cobos-Sanchiz, D. y López-Noguero, F. (2017). Condiciones sociales y salud laboral del profesorado nicaragüense de secundaria. *Revista de Pedagogía*, 38(103), 192-208.