



Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

**ESTRÉS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN
DOCENTES DE UNA ESCUELA RURAL EN CONTEXTO DE
PANDEMIA: TALLERES DE BIENESTAR DOCENTE**

Nicole Aceituno

Ximena Soto Pizarro

Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en

Psicología Educacional

Tutor de grado: Javier Báez

Tutor de contenido: Fernando Contreras

Facultad de Psicología

Santiago de Chile, Julio de 2021

Índice

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO DE REFERENCIA	7
2.1. Contexto nacional	7
2.2. Conectividad y alfabetización digital	8
2.3. Gestión educativa en contextos de emergencia	9
2.4. Estrés y Síndrome de Burnout	11
2.5. Riesgos laborales	12
2.6. Inteligencia emocional	13
2.7. Estrategias de afrontamiento	13
3. INTERVENCIÓN EDUCACIONAL	15
3.1. Diagnóstico	15
3.2. Planteamiento del problema	18
3.3. Diseño	19
4. IMPLEMENTACIÓN	21
5. RESULTADOS	23
5.1. Resultados dimensión estrés	24
5.2. Resultados dimensión estrategias de afrontamiento	26
5.3. Encuesta de satisfacción de talleres	27
5.4. Focus group final	27
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	28
7. REFERENCIAS	31
8. APÉNDICES	36

Anexo 1 - Focus group levantamiento de información	36
Anexo 2 - Escala de estrés percibido (PSS)	37
Anexo 3 - Inventario de estrategias de afrontamiento (CSI)	39
Anexo 4 - Árbol de problemas	41
Anexo 5 - Matriz de Marco Lógico (MML)	42
Anexo 6 - Encuesta de satisfacción de talleres	45
Anexo 7 - Focus group evaluación final	46

Lista de Tablas

TABLA 1 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.	23
TABLA 2 COMPARACIÓN DE PERCENTILES DE ESTRATEGIAS ADAPTATIVAS PRIMERA Y SEGUNDA APLICACIÓN.	26

Lista de Figuras

FIGURA 1 PUNTAJE OBTENIDO EN LA ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO (PSS). PRIMERA APLICACIÓN.	16
FIGURA 2 GRÁFICO DE CAJAS Y BIGOTES (BOXPLOT) DE LAS RESPUESTAS DE 10 DOCENTES DE LA ESCUELA CANADÁ AL TEST DE ESTRÉS PERCIBIDO. PRIMERA APLICACIÓN.	16
FIGURA 3 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PREFERENTES DE 11 DOCENTES DE LA ESCUELA CANADÁ. PRIMERA APLICACIÓN.	17
FIGURA 4 PUNTAJE OBTENIDO EN LA ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO (PSS). SEGUNDA APLICACIÓN.	25
FIGURA 5 GRÁFICO DE CAJAS Y BIGOTES (BOXPLOT) DE LAS RESPUESTAS DE 10 DOCENTES DE LA ESCUELA CANADÁ AL TEST DE ESTRÉS PERCIBIDO. SEGUNDA APLICACIÓN.	25
FIGURA 6 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PREFERENTES DE 10 DOCENTES DE LA ESCUELA CANADÁ. SEGUNDA APLICACIÓN.	26

Resumen

La pandemia ha desafiado al sistema educativo al aprendizaje remoto, lo que ha generado que los equipos directivos y los docentes se deban adaptar a nuevas condiciones de trabajo. En este contexto, la salud mental se ve enfrentada a nuevos desafíos: la cuarentena, el teletrabajo, el uso de TICS y velar por el aprendizaje de los estudiantes. Ante esta situación de emergencia se hace fundamental desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas ante el estrés. El presente proyecto de intervención educativa fue realizado en una institución de educación básica ubicada en la comuna de Requínoa, VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Este fue llevado a cabo el segundo semestre de 2020.

Se utilizó una metodología mixta para el levantamiento de la información utilizando cuestionarios estandarizados y entrevistas. Estos fueron aplicados a Docentes de una escuela rural de la comuna de Requínoa. El objetivo de esta etapa fue evaluar el nivel de estrés y tipos de afrontamiento utilizados por docentes y equipo directivo durante la emergencia sanitaria. Luego, se diseñó una intervención que incluyó, en primera instancia, la entrega de resultados de los cuestionarios y entrevistas para visibilizar la problemática. Posteriormente, se realizaron actividades de índole teórica-práctica, incluyendo actividades experienciales de autocuidado y estrategias de afrontamiento. De esta forma, se entregaron diversas herramientas en relación a la temática. Los resultados de este proyecto dan cuenta que los Docentes aún no utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas, esto se puede deber a que adquirir una habilidad requiere de tiempo y práctica. Sin embargo, se observa en las encuestas y focus que los profesores logran identificar las estrategias adecuadas y al comparar los percentiles de la primera toma del inventario y la segunda, aumenta el percentil de docentes que utiliza la estrategia adecuada, aunque esta no es su estrategia de preferencia.

Palabras claves: estrés, estrategias de afrontamiento, docentes, bienestar docente, situación de emergencia, pandemia.

Agradecimientos

Agradezco a la vida por permitirme continuar con mi proceso de desarrollo profesional y personal, el cual se vio enriquecido por mis formadores de magíster, compañeros y compañeras y en especial mi compañera de proyecto Ximena Soto. Sin embargo, lo anterior no lo hubiese logrado sin mi motivación personal y la fuerza que me entrega mi hijo Vicente. Agradezco el apoyo incondicional de mi familia (papá, mamá, hermano, cuñada y sobrino Santiago) y por sobre todo a mi compañero y pareja.

Nicole Aceituno

Agradecimientos infinitos:

A mi familia, que son un gran apoyo en cualquier proyecto que emprendo.

A mi compañero y futuro esposo por la gran ayuda que ha sido en todo este proceso.

A mi gran compañera Nicole Aceituno por transitar esta intervención juntas.

A nuestros profesores por la entrega y flexibilidad que han tenido en estos tiempos tan difíciles.

A nuestros compañeros por la colaboración y el aliento en cada momento.

A los docentes que participaron en esta intervención por su gran entrega.

Ximena Soto

1. Introducción

En el contexto actual de emergencia sanitaria producida por la pandemia del COVID-19 nuestro sistema educativo se ha visto desafiado al tener que suspender las clases presenciales. Los docentes y directivos están desafiados a mantener el aprendizaje a distancia mediante vías remotas. Es así como la incertidumbre del contexto actual y el trabajo de los docentes desde el hogar pueden ser factores de estrés.

Cuando se trata de prevenir la propagación de enfermedades infecciosas, como el COVID-19, el teletrabajo se convierte en una buena estrategia de mitigación durante la pandemia. De este modo, se evita la exposición de compañeros de trabajo durante el período de contagio como también de los propios estudiantes y demás trabajadores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, más que una respuesta adaptativa a un escenario de imprevisibilidad, el teletrabajo debe ser monitoreado e investigado continuamente en lo relativo a sus posibles repercusiones para la salud de los trabajadores.

Existen antecedentes de que el estrés laboral es una de las principales causas de malestar en el profesorado, asociándose a graves problemas en la salud (Martínez, 2015). Asimismo, es uno de los principales factores de riesgo psicosocial, a nivel laboral, que se detecta como causa del deterioro de las condiciones de trabajo, así como fuente de accidentalidad y absentismo.

Durante la pandemia, hemos presenciado cómo las clases se han virtualizado por completo; los docentes no solo deben saber cómo lidiar con la tecnología, sino que también desarrollar otras habilidades, conscientes de que la tecnología está cambiando su rol. Ya no basta solo con enseñar, sino que deben ir más allá, diseñando experiencias de aprendizaje, además de desarrollar habilidades socioemocionales para crear vínculos con los alumnos en estos nuevos espacios de interacción y habilidades didácticas para reorganizar su trabajo en el nuevo contexto.

Ante la situación descrita en el párrafo anterior es importante indagar sobre las estrategias de afrontamiento que el profesorado utiliza. Estas pueden ser definidas como procesos concretos que se ponen en marcha dependiendo de las características situacionales (Martínez, 2015). Las estrategias forman parte de un proceso, que Lazarus y Folkman (como se cita en Martínez, 2015) definen como “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como situaciones que exceden o desbordan los recursos de una persona”.

En esta línea, hemos decidido investigar cómo ha estado afectando la contingencia sanitaria a la Escuela Canadá de la comuna de Requínoa. Esto con el fin de poder desarrollar e implementar una intervención que permita mejorar las habilidades socioemocionales de los docentes de este establecimiento a raíz de la problemática que se está viviendo en el país y el mundo. Para lograr lo anterior, este proyecto consideró 3 etapas: Diagnóstico, Implementación y Evaluación. En la primera etapa de diagnóstico se realizó un levantamiento de información mediante dos instrumentos cuantitativos: Escala de Estrés Percibido (PSS) y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI), además de datos cualitativos mediante entrevistas. De esta manera se confeccionó un árbol de problemas que nos permitió observar la problemática y ver posibles puntos de mejora. En la etapa de implementación se realizaron talleres acordes a la problemática detectada. Finalmente, en la evaluación se recogió información cualitativa mediante un focus group y la aplicación nuevamente de las escalas de estrés percibido e Inventario de estrategias de

afrontamiento.

2. Marco de referencia

2.1. Contexto nacional

A partir del 11 de marzo 2020 la OMS emitió en su sección de prensa estar “profundamente preocupada por los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad y por su gravedad y por los niveles también alarmantes de inacción. La OMS determina en su evaluación que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia” (OMS, 2020).

En Chile, el presidente Sebastián Piñera anunció la suspensión de clases el 15 de marzo en jardines infantiles, colegios municipales, particulares y subvencionados, tras declararse la fase 3 de contagio del coronavirus (COVID-19) como se menciona en el Congreso Internacional Virtual sobre COVID-19 (2020). La realidad impuesta al mundo por la pandemia del COVID-19 ha requerido la implementación de diversas opciones de educación. Por ello, el Ministerio de Educación entregó orientaciones que buscan resguardar los aprendizajes de los estudiantes y garantizar el funcionamiento para que se puedan entregar los beneficios y apoyos a todos los estudiantes.

Según Burns, 2020 en Vijil, 2020, el 91 % de los estudiantes a lo largo del mundo no está asistiendo presencialmente a la escuela a causa de la crisis generada por el coronavirus. Ante esta pandemia, Burns y la Unesco (2020) plantean una serie de cuatro alternativas de apoyo. Esto implica asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las tecnologías de la información o a modalidades de radio y televisión que son pertinentes en algunos contextos y que se han utilizado con éxito en situaciones de crisis. Estas son el uso de la radio, la televisión, dispositivos móviles y aprendizaje en línea.

Ante la suspensión de clases por causa de la pandemia de coronavirus, desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se han dispuesto orientaciones y apoyos para resguardar los aprendizajes de los estudiantes, que incluyen la habilitación del sitio web “aprende en línea”, el canal de televisión “TV educa a Chile”, ciclos de conferencias para docente y orientaciones para comunidades y apoderados. La implementación de una enseñanza a distancia ha sido un desafío para los docentes, educadores, apoderados y estudiantes, pues ha requerido de la implementación de nuevas estrategias de trabajo y colaboración en la comunidad educativa, priorización del currículum, nuevos lineamientos establecidos en cada establecimiento, según su contexto o necesidades. A su vez, las escuelas han tenido que reinventar los medios de comunicación entre los estamentos, a través de Facebook, Instagram, WhatsApp o correos electrónicos, para mantener una comunicación fluida y retroalimentación a los estudiantes.

En este contexto de la educación a distancia, las comunidades educativas, incluyendo la de la Escuela Canadá, han tenido que reorganizar/repensar la institución educativa, para adecuarla a la educación a distancia. Ello, en el caso específico de la Escuela Canadá, ha implicado desde el diseño de una estructura de comunicación interna, mediante circulares y reuniones mediante la plataforma “Meet”, hasta la reorganización del currículum según la priorización curricular propuesta por el MINEDUC y cambiar las prioridades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La Escuela Canadá implementó ciertos lineamientos internos con objetivo de mantener el vínculo y

comunicación con los estudiantes, es por esa razón que cada estudiante tiene su correo electrónico institucional por el cual mantiene comunicación con profesores; además, WhatsApp ha sido una herramienta de rápido acceso para los apoderados/estudiantes y docentes/equipo directivo. De la misma forma, el equipo de profesionales Convivencia Escolar y Programa de integración han realizado un trabajo en conjunto, fortaleciendo el sentido de pertenencia y apoyo socioemocional a los diferentes estamentos de la escuela.

La encuesta “Estamos conectados” realizada por la fundación Educación 2020, menciona que esta situación sin precedentes ha forzado a los equipos a liderar a sus comunidades con creatividad y resiliencia, para lo cual no necesariamente disponen de las herramientas o condiciones ideales. En la encuesta se evidenció que casi el 60% de los equipos directivos declara haber tenido pocas dificultades para organizar a sus comunidades educativas en el contexto de la educación a distancia. Sin embargo, una proporción importante señala lo contrario (43%), mostrándose “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “Me ha costado encontrar las herramientas para organizar a tantas personas”.

La pandemia que afecta al mundo ha revelado además la importancia de fortalecer el aprendizaje socioemocional. Hidalgo, Álvarez, Sánchez, Lorence y Jiménez (2009) reconocen que “cuando las familias no promueven la salud familiar ni aseguran el desarrollo adecuado de sus miembros, especialmente de los niños y adolescentes que crecen en su seno, estamos ante lo que actualmente denominamos como familias en situación de riesgo psicosocial”. De allí la importancia del fortalecimiento emocional.

El MINEDUC ha determinado que lo más esencial en el corto plazo es abordar el aprendizaje socioemocional, por lo que entregan orientaciones a las familias y claves para el autocuidado docente, que han difundido a través de seminarios y cápsulas de video con expertos. A ello se suma el lanzamiento de recomendaciones específicas sobre la educación socioemocional. De acuerdo al Mineduc (2020):

el objetivo es apoyar con medidas prácticas el bienestar socioemocional, elaborando guías de aprendizajes y orientación para los ejercicios de apoyo al estudiantado con necesidades educativas específicas y que no están ajenos a situaciones de agotamiento y estrés emocional; sobre todo cuando desde el confinamiento con sus familias deben lidiar con exigencias laborales y hogareñas al mismo tiempo.

Asimismo, en el caso específico de los docentes, que son quienes tienen en sus manos la formación de miles de niños, niñas y adolescentes, se ha entregado una bitácora como herramienta de aprendizaje socioemocional.

2.2. Conectividad y alfabetización digital

La alfabetización digital se define como los conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan a las personas o grupos a utilizar de manera eficiente y eficaz, crítica y ética, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la información que facilitan estos medios y otras fuentes impresas, visuales, sonoras y multimediales (Uribe, 2012). Moral (2015) señala que los docentes necesitan empoderarse de las nuevas herramientas tecnológicas, ya que los actuales ambientes educativos se encuentran abiertos a un mundo de posibilidades para aprender y enseñar desde los entornos digitales.

La inclusión de las TIC con modelos de aprendizaje virtual en el mundo educativo ha resultado un proceso complejo, implicando generar acciones en pro de la formación y desarrollo de competencias digitales tanto del docente como del estudiante, lo cual es necesario para aprovechar las potencialidades de las TIC en la gestión educativa (Rojas, Rojas, Cárdenas, Mori y Pasquel, 2018). En las investigaciones de González y Esteban (2013) se vislumbran dinámicas nuevas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea, donde se favorece un modelo centrado en el estudiante.

Huerta (2005) expone los diferentes referentes conceptuales en relación con la enseñanza centrada en el aprendizaje, enfoque que promueve una mayor participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y refiere que ya no basta con dominar la materia y establecer las condiciones bajo las cuales sucede el aprendizaje; ahora, al igual que al alumno, al docente se le exige mayor participación y responsabilidad. Además de interesarse por el aprendizaje de los alumnos, tiene que preocuparse por las conclusiones a las que llegan; en pocas palabras, además de interesarse en la enseñanza, también debe centrarse en el aprendizaje. Esto le obliga a asumir nuevos retos y roles como los de facilitador, tutor, mediador o modelador.

Ante la coyuntura de la pandemia del COVID-19, la educación ha debido transitar rápidamente de la modalidad de educación presencial a otra sustentada en tecnología y, a partir de esta, develar los desafíos para la implementación de la educación mediada por la tecnología (Monasterio y Briceño, 2020).

Para la enseñanza a distancia la conectividad es fundamental. Según el informe sobre el estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016, difundido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la cantidad de usuarios de internet creció del año 2000 al año 2015 en un 10,6%. Sin embargo, los problemas en lo referente a velocidades de conexión y acceso del servicio entre zonas urbanas y rurales tiene todavía una gran diferencia.

La encuesta “Estamos conectados”, realizada por la fundación Educación 2020, menciona que tres de cada cuatro (75%) docentes reportan tener conexión a internet y uno de cada cinco indica tener internet a veces (19%). Respecto de la calidad de su conexión a internet, la evaluación que hace el 40% de los y las docentes es que es lenta o muy lenta, mientras que uno de cada cinco docentes (21%) reporta una conexión regular. Además, se consultó a los docentes sobre las principales necesidades que requerían cubrir para resguardar el proceso educativo de sus estudiantes. Se observa que la falencia más compartida es las “competencias para el uso de dispositivos digitales”, seleccionada por el 40,8% de las/los docentes que respondió la encuesta. Le siguen el tener una conexión a internet adecuada (35,7%) y un espacio apropiado para el trabajo a distancia (34,5%). Se pidió a los docentes describir su grado de competencia percibida para usar un computador y navegar por internet, la mayoría de las respuestas se concentró entre las categorías “Medianamente competente” (28,3%) y “Bastante competente” (44,5%).

2.3. Gestión educativa en contextos de emergencia

El Modelo de Gestión Escolar desarrollado por el Ministerio de Educación en el año 2002 se compone de Áreas y Dimensiones. Las áreas son el ámbito clave de la gestión de un establecimiento educacional. El Modelo de Calidad propone cinco áreas: Gestión Curricular, que es el área central del Modelo, ya que aquí se encuentran los principales procesos del establecimiento educacional; Liderazgo, que impulsa, conduce los procesos y da coherencia a la actuación de actores de la comunidad educativa; Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes; Recursos, que se orienta a la

generación de condiciones que permitan la implementación de la propuesta curricular de los establecimientos; y Resultados, que acusa el impacto de las áreas ya mencionadas.

Según el marco para la buena dirección y liderazgo escolar (2015) menciona que la gestión de los equipos directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Esta comprensión de lo que implica y significa la gestión educativa nos conduce también a entender mejor porqué los gestores educativos requieren adquirir, desarrollar o consolidar un conjunto de competencias, a fin de lograr un impacto positivo con sus prácticas, ya sea como hacedores y tomadores de decisiones de políticas públicas, de los directivos en los establecimientos educativos, o en su rol como docentes (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. Los directivos escolares que han logrado un destacado liderazgo en lo pedagógico, en general han desarrollado una buena gestión en lo administrativo, ratificando la complementariedad de ambos aspectos (Talis, 2009; Bolívar, 2010; Uribe y Celis, 2012). Para ello el equipo directivo de la Escuela Canadá generó acciones en las distintas dimensiones de gestión escolar. En el área de gestión pedagógica se realizó capacitaciones para el uso de las TIC, específicamente, uso de la plataforma Meet y además otorgó los espacios para la auto capacitación entre pares, todo esto debido a que el establecimiento decidió como lineamiento interno realizar clases online con sus estudiantes, con el objetivo de reforzar objetivos aprendizajes esperados en primera instancia y luego implementando la priorización curricular propuesta por el Ministerio de Educación. En el área de convivencia escolar se adjuntó un anexo al reglamento de convivencia escolar, adecuado al contexto de pandemia, en donde abarca la normativa de clases online. Esta normativa describe la plataforma en que se realizan las clases, la adecuación de la planificación y la forma de evaluación. En el área de recursos se redirigieron los gastos y compras para elementos necesarios durante esta situación, como mayor cantidad de resmas de hojas y tintas para imprimir los materiales, guantes, mascarillas y sanitización del establecimiento.

El marco para la buena dirección y liderazgo educativo (2015) menciona además que los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento, así como su propio desarrollo profesional, de manera de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo. Por lo que bajo el contexto de pandemia, por lo que el establecimiento de la Escuela Canadá dispuso de atención con profesionales psicólogos o duplas psicosociales a todos los docentes con objetivo de acompañarlos durante el proceso de cambio de prácticas pedagógicas. Este acompañamiento es individual y sistemático y se abordan temáticas personales como también pedagógicas, administrativas y además es un espacio en donde los docentes pueden aportar ideas o sugerencias para la gestión directiva.

Cabe señalar que, si bien los docentes tienen un rol protagónico, el establecimiento es una comunidad educativa que la componen los diferentes estamentos, es por ello por lo que en la dimensión de convivencia escolar los asistentes de la educación tienen reuniones online cada 15 días con objetivo de acompañar y otorgar espacio de conversación y capacitaciones de técnicas de

autocuidado bajo el contexto de Covid-19. Además, apoderados y estudiantes han sido acompañados a través de monitoreo por equipo profesionales y profesores jefes que han realizado entrevistas.

La gestión y la comunicación con la comunidad educativa está siendo fundamental debido a los cambios de los roles de los padres de familia o figuras parentales, a quienes esta contingencia los ha llevado a asumir un papel activo como co-educadores (Cervantes y Gutiérrez, 2020). De igual manera, sucede con el cambio de roles en Docentes y Directivos de espacios educativos, quienes han tenido que incorporar estrategias para suscitar experiencias de aprendizaje en los alumnos a través de diversos medios y modalidades; además del traslape de roles trabajo y hogar. Cabe también mencionar la alta incertidumbre ante la pérdida de fuentes laborales y disminución significativa de los ingresos.

En este contexto, los Estados requieren dar respuesta inmediata, rápida y eficaz. Estos no pueden seguir las acciones tradicionales que se desarrollan en ambientes de equilibrio, por el contrario, demandan evolucionar, innovar, iniciar aperturas hacia nuevas formas de gestionar en contextos de incertidumbre (Monasterio y Briceño, 2020).

2.4. Estrés y Síndrome de Burnout

De acuerdo con Lazarus y Folkman (2000), el estrés es una relación particular entre el individuo y el entorno que aparece como amenazante o desbordante de sus recursos, y que pone en peligro su bienestar. El estrés laboral debe ser considerado como el resultado de la relación o transacción entre el individuo y el entorno laboral. En ese sentido, y de acuerdo con autores como Lazarus y Folkman (1986), el estrés laboral se produce cuando la persona considera que las demandas laborales superan o exceden sus recursos de adaptación a esa situación.

El término estrés puede ser considerado un concepto relacional entre la persona y la valoración que esta realiza acerca de los recursos que posee (estrategias de afrontamiento) y de si estos son suficientes para adaptarse a la situación amenazante (Martínez, 2015). En el ámbito docente, el estrés laboral es una de las principales causas de malestar en el profesorado, asociándose a graves problemas en la salud (Martínez, 2015).

La percepción del estrés y la capacidad de lidiar con él están muy determinados por las características personales de un individuo (Pal y Bhardwaj, 2016). Sin embargo, lo que diferencia cómo las personas enfrentan el estrés sigue sin estar claro. En un estudio de Ravenu y Eyal (2017) confirmaron que las capacidades de capital psicológico de autoeficacia, optimismo, esperanza y resistencia servirían como un recurso personal para hacer frente, ya que el afrontamiento evoluciona de los recursos y los recursos preceden e influyen en el enfrentamiento del estrés. La mayor correlación entre los recursos psicológicos y el afrontamiento por cambio se encontró con la variable autoeficacia. De esta forma, las personas con un alto nivel de autoeficacia estaban dispuestas a ver el estrés como un desafío a superar, tendiendo a la acción y un afrontamiento centrado en el problema (Rayun y Eyal, 2017). Este estilo de afrontamiento tiene como consecuencia mayor efectividad y, por tanto, mayor nivel de adaptación.

Según Maslach y Jackson (1981); Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa (2005), el burnout o síndrome de quemarse por el trabajo presenta la siguiente sintomatología: falta de percepción de realización personal en el ámbito laboral, evaluación negativa de su actividad y de uno mismo; agotamiento emocional, sentir que existe imposibilidad de desarrollar su potencial afectivo, no

poder dar más de sí mismo; despersonalización, desarrollo de actitudes, sentimientos y respuestas negativas hacia las personas beneficiarias de su trabajo. Según Schaufeli y Peeters (2000), este síndrome está compuesto por tres dimensiones: Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (DP) y falta de Realización Personal (RP). El AE se describe como el desgaste paulatino, la pérdida de energía y la fatiga que experimentan los trabajadores y que hace que se sientan emocionalmente desalentados debido al contacto constante con los receptores de sus servicios. La DP se manifiesta mediante actitudes negativas, irritabilidad y respuestas imprecisas, frías e impersonales hacia dichos usuarios. Por último, la falta de RP hace referencia a una pérdida o disminución de los logros personales y sentimientos de competencia.

2.5. Riesgos laborales

El estrés es una de las causas a nivel mundial que conduce al absentismo, falta de compromiso con la institución, insatisfacción en el lugar del trabajo, y genera depresión y ansiedad a quienes lo padecen (García, Maldonado y Ramírez, 2014). Según Zuñiga y Pizarro (2018) los docentes tienen que lidiar con un número excesivo de alumnos en sus aulas, indisciplina, falta de interés por aprender, escaso apoyo de los padres, abuso de poder de sus directores o jefes inmediatos, entrega de denuncias y otros tipos de documentos, todo ello genera estrés, que puede afectar negativamente a su desempeño docente.

Según Párraga, González, Méndez, Villarín y León (2018), el estrés que pueden sufrir los docentes también está relacionado con factores psicosociales, entre los cuales se encuentran la infraestructura, el equipamiento, los espacios físicos y la tecnología afectan su salud emocional, ya que no están debidamente diseñados o los docentes no han sido capacitados en el uso de estos medios. Además, la docencia es una profesión que exige mucho a quienes la ejercen, teniendo que estar en contacto con personas con diversidad de costumbres, ideologías, cultura, lo que implica adaptarse de forma recurrente a las situaciones cambiantes de los grupos y de la propia sociedad, lo que también genera estrés (Lemos, Pérez y López 2018).

Castillo, Fernández y López (2014) afirman que la docencia es reconocida actualmente como una profesión altamente estresante porque los docentes tienen que enfrentar una gran conflictividad en sus actividades, debido al incremento de tareas para las que no fueron capacitados, teniendo poco reconocimiento, estar sobrecargado en el trabajo, realizar funciones administrativas y estar constantemente sujeto a roles cambiantes.

Ante el nuevo escenario de pandemia se vislumbran otros riesgos de estrés psicosocial y problemas psicológicos, ya sea por la cuarentena en el hogar, el teletrabajo, los cambios de roles o la doble labor de trabajo y hogar. Además, mantener el contacto con sus alumnos y apoderados les exige a los profesores utilizar diversos recursos, además de mayor dedicación horaria.

Martínez (2015) menciona que la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos laborales refiere que las estrategias personales que estos individuos emplean durante el desarrollo de su trabajo, pueden ser determinantes para padecer, o no, síndrome de burnout. Este último, fruto del estrés laboral crónico, es uno de los principales factores de riesgo psicosocial, a nivel laboral, que se detecta como causa del deterioro de las condiciones de trabajo, así como fuente de accidentalidad y absentismo.

2.6. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha ganado cada vez más atención en las últimas décadas, ha sido conceptualizada de varias maneras, y se ha encontrado que contribuye a resultados importantes para las personas. Mayer y Salovey (1997) definen la Inteligencia Emocional (IE) como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, además de la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. El razonamiento emocional también repercute sobre las interacciones sociales, por lo que la inteligencia emocional requiere respuestas adecuadas con respecto a los sentimientos (Repeto y Pena, 2010). El modelo en cascada de la inteligencia emocional (Joseph y Newman, 2010) proporciona una poderosa oportunidad para comparar la universalidad versus la especificidad cultural a través de distintos dominios emocionales. Según este modelo, hay tres dominios de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) que muestran un patrón secuencial, por el cual la percepción de la emoción precede causalmente a la comprensión, que a su vez precede causalmente a la regulación.

La percepción de las emociones según Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) se define como "la capacidad de identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en otros estímulos, incluyendo voces, historias, música y obras de arte". La comprensión de las emociones se refiere a la capacidad de entender las emociones, incluyendo la capacidad de etiquetarlas, de interpretar sus significados (incluyendo las causas probables de las emociones), de entender emociones complejas y de reconocer patrones emocionales a lo largo del tiempo (Mayer y Salovey, 1997). Según el modelo en cascada de la inteligencia emocional, la percepción de las emociones precede causalmente a la comprensión de las emociones. Por otro lado, la regulación emocional se refiere a la capacidad de regular las emociones en uno mismo y en los demás para actuar de manera efectiva y apropiada en un contexto dado (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). La comprensión de las emociones permite el desarrollo de la regulación emocional en el sentido de que, si un individuo tiene acceso a estructuras de conocimiento sobre las causas, consecuencias y significados de las emociones, puede utilizar ese conocimiento para construir un amplio repertorio de estrategias para inducir las emociones apropiadas en una situación dada. Para regular las emociones, los individuos deben entender los desencadenantes o causas de las emociones, ya que éstas sirven como palancas para la regulación de las emociones.

2.7. Estrategias de afrontamiento

Lázarus y Folkman (1986) definen afrontamiento como "los esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para la resolución de demandas internas y/o externas específicas que son valoradas como desbordantes o excesivas para los recursos de las personas y que ponen en peligro su bienestar". Por su parte, Morán, Landeros y González (1997) denominan estrategias de afrontamiento a las acciones que desarrollan los sujetos, tendientes a frenar, amortiguar y, en la medida de lo posible, anular los efectos y las consecuencias de las situaciones estresantes.

Las estrategias de afrontamiento que el profesorado utiliza pueden ser definidas como procesos concretos que se ponen en marcha dependiendo de las características situacionales (Martínez, 2015). En relación del mismo estudio se describe que el tipo de estrés sirve como moderador de la relación entre los recursos psicológicos y el afrontamiento. El modo de afrontar la situación se refiere a las estrategias empleadas por las personas para hacer frente a las situaciones estresantes. Estas estrategias suelen ser de dos tipos: estrategias centradas en el problema

(cambiar la situación y resolver el problema) y las estrategias centradas en la emoción (controlar el estrés emocional que genera la situación) (Acosta y Burguillos, 2014). Según lo sugerido por Edén (como se cita en Rayun y Eyal, 2017), la variabilidad y la continuidad del estrés pueden afectar la dirección de afrontamiento.

Zeitlin (como se cita en Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez, 2016) realiza una distinción de las estrategias de afrontamiento entre aquellas que son adaptativas y aquellas que son desadaptativas. Las estrategias de afrontamiento adaptativas podrían repercutir sobre el bienestar psicológico (González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002), mientras que un uso desadaptativo de las mismas está ligado a la presencia de problemáticas psicológicas.

El *Coping Strategies Questionnaire* (CSI) de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989) es por tanto uno de los instrumentos de referencia para medir el afrontamiento desde una estructura jerárquica. Sus autores plantearon una organización del afrontamiento en distintos niveles, clasificando las estrategias de afrontamiento específicas que habían sido encontradas en otros estudios en dimensiones superiores y comprobaron empíricamente dicha clasificación. Dichas dimensiones superiores hacen referencia a la división entre estrategias orientadas a la emoción y al problema de Lazarus y Folkman (1986) y al carácter adaptativo o desadaptativo de las mismas.

Las ocho escalas primarias que se describen en Jauregui, Herrero- Fernández y Estévez (2016) miden ocho estrategias de afrontamiento distintas:

1) Solución de problemas: estrategias encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que lo produce.

2) Reestructuración cognitiva: estrategias que modifican el significado de la situación estresante.

3) Apoyo social: estrategias referidas a la búsqueda de apoyo emocional.

4) Expresión emocional: estrategias encaminadas a liberar las emociones que acontecen en el proceso de estrés.

5) Evitación de problemas: estrategias que incluyen la negación y evitación de pensamientos o actos relacionados con el acontecimiento estresante.

6) Pensamiento desiderativo: estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la realidad no fuera estresante.

7) Aislamiento social: estrategias de distanciamiento de personas significativas asociadas con la reacción emocional en el proceso estresante.

8) Autocrítica: estrategias basadas en la autoinculpación y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo.

3. Intervención educativa

3.1. Diagnóstico

En el marco de investigación del trabajo de grado, el proyecto tuvo como objetivo central desarrollar herramientas para afrontar el estrés docente en contexto de emergencia. Para fortalecer la calidad del estudio, se utilizaron varios métodos tanto cuantitativos como cualitativos para el estudio del fenómeno (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). La recolección de datos fue mediante la aplicación de: el inventario de estrategias de afrontamiento, la escala de estrés percibido y entrevistas individuales a docentes.

La escuela Canadá está conformada por 15 docentes, y el equipo directivo lo componen 3 integrantes (Directora, Jefa técnica y Encargada de convivencia Escolar). Cabe señalar que inicialmente los instrumentos se aplicarían a docentes y equipo directivo; además, el análisis de datos cualitativos sería a través de un *focus group*. Sin embargo, por las dificultades de gestión con el establecimiento considerando las diversas demandas internas de la institución, pudimos inferir que responder a nuestras necesidades de investigación no sería prioridad para el establecimiento. A raíz de lo ya mencionado, se lograron recopilar 10 entrevistas de estrés percibido (ver anexo 2) y 11 entrevistas de estrategias de afrontamiento (ver anexo 3), estas fueron contestadas por 9 docentes de educación básica y 2 educadoras diferenciales.

Las entrevistas ejecutadas fueron posibles gracias a la disposición de algunos docentes y la coordinación previa con las responsables de la investigación. Se lograron llevar a cabo 8 entrevistas a través de plataforma *meet* con una duración aproximada de 20 a 30 minutos. Por motivos de coordinación no fue factible realizar las entrevistas al equipo directivo, por lo que el análisis de datos cualitativos consta de las respuestas de 8 de los docentes encuestados.

Por lo dificultoso de la gestión, podemos señalar que no hubo un cumplimiento al 100% de la metodología inicialmente declarada, ya que debido a los tiempos de espera de las encuestas y la compleja coordinación no fue posible obtener los datos de la totalidad de los docentes del establecimiento. Del mismo modo, no se realizó un análisis profundo de la gestión interna de la escuela considerando que no logramos obtener las entrevistas con el equipo directivo. Sin embargo, con los datos recopilados en el análisis cuantitativo nos permitió evaluar el 70% de docentes, lo que podemos considerar viable para nuestra investigación.

La temática del trabajo de grado fue definida en función de dos intereses. Por una parte, el interés de la directora de la Escuela Canadá en trabajar los otros indicadores del SIMCE y, por otra parte, la contingencia que vive el país ante la pandemia del Covid-19. Sabemos que esta pandemia ha desafiado en todos los aspectos la educación chilena debido a que se suspendieron las clases a partir del 15 de Marzo del 2020, pasando las instituciones a implementar nuevas estrategias de trabajo y colaboración para resguardar los aprendizajes de los estudiantes (Orientaciones Mineduc Covid-19, 2020). En este nuevo contexto la salud mental se ve enfrentada a un nuevo desafío: la cuarentena y el teletrabajo de los docentes, para velar por los aprendizajes de sus alumnos/as.

En cuanto a los datos proporcionados por la escala de estrés percibido (ver figura 1 y 2), esta nos arrojó que en la globalidad de las aseveraciones no es alto el nivel de estrés de los docentes, sin embargo, en el ítem en que se preguntó directamente por la sensación de estrés, los docentes aseveran estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Al analizar esta dimensión en conjunto

con la información cualitativa observamos que existen algunos síntomas de estrés, entre los cuales describen: dificultad para organizar el tiempo laboral con el doméstico, sensación de que les quedan cosas por hacer, dificultad para desempeñarse en su labor de docente virtual con las herramientas tecnológicas, aumentando de esta forma el malestar psicológico en esta situación de emergencia sanitaria. En relación con las estrategias de afrontamiento (ver figura 3), en el inventario se observa que los docentes utilizan con preferencia las estrategias de: autocrítica (AUC), evitación de problemas (EVP) y retirada social (RES). Lazarus y Folkman (1986) hacen referencia al carácter adaptativo o desadaptativo de las mismas y describen que las estrategias utilizadas por esta muestra de docentes son de manejo inadecuado. Sin embargo, al compararlo con la información cualitativa damos cuenta que los docentes mencionan en su discurso diversas estrategias que no se ven reflejadas en el resultado cuantitativo, como el apoyo social de pares y familiares, la expresión de la emoción y agradecimiento del momento presente.

Figura 1 Puntaje obtenido en la Escala de estrés percibido (PSS). Primera aplicación.

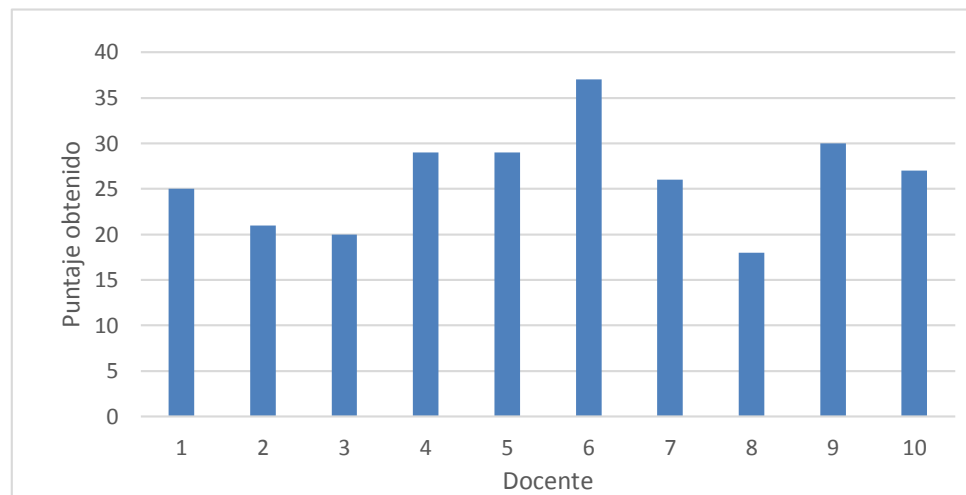


Figura 2 Gráfico de cajas y bigotes (boxplot) de las respuestas de 10 docentes de la Escuela Canadá al test de estrés percibido. Primera aplicación.

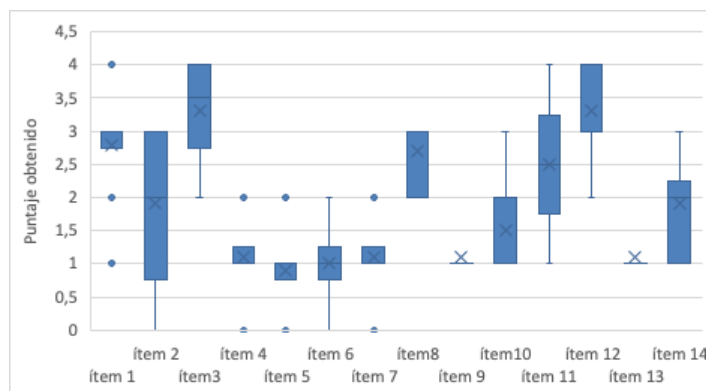
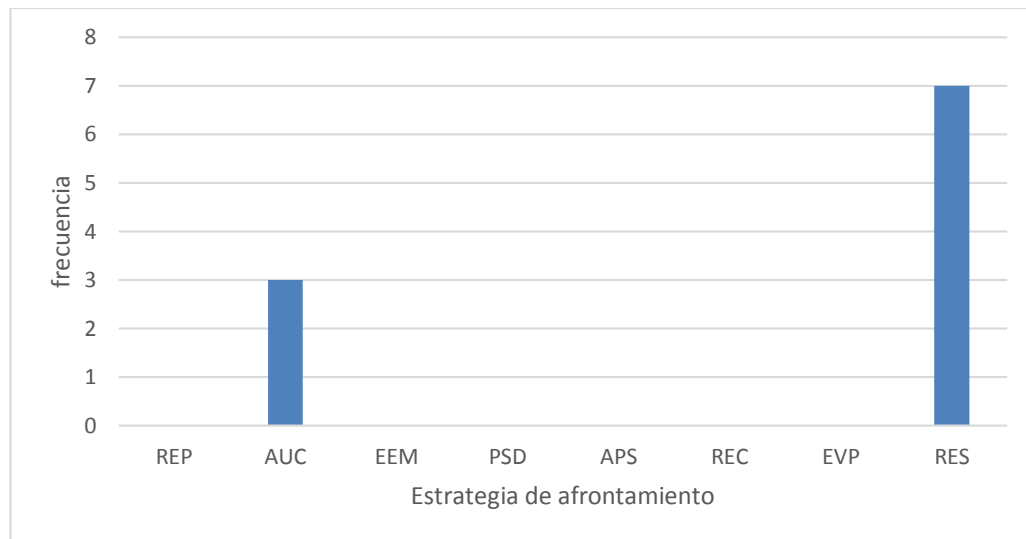


Figura 3 Estrategias de afrontamiento preferentes de 11 docentes de la Escuela Canadá. Primera aplicación.



En las encuestas, en la dimensión estrés, los docentes de la Escuela Canadá expresaron que se sentían más exigidos laboralmente, principalmente, por el uso de nuevas metodologías de enseñanza como es el uso de internet y de las plataformas digitales para realizar sus clases. En relación a lo anterior, el nivel de manejo de estas les producía incomodidad, como señala una profesora “hay personas que tienen más habilidades para ciertas cosas, por lo tanto, el trabajo se les facilita, en mi caso yo no tengo habilidad para las cosas computacionales”. Otro factor que influyó en la exigencia laboral son los horarios que dedicaban a los quehaceres docentes, como comenta una docente “la jornada laboral comienza a las 8 y termina a las 9 porque uno nunca se desconecta: agendar una reunión, hacer clases, al final uno está funcionado todo el día en eso”.

En cuanto al desgaste emocional, los docentes se vieron afectados emocionalmente como comenta una docente “sí me he sentido desgastada emocional y físicamente, pero lo atribuyo al estrés”. Además de sentirse sensibles e irritables como comenta una docente “igual irritable me molestan cosas que antes no y, de hecho, me molestan cosas de mí misma y lo otro que me irrita es no poder organizarme”. Sin embargo, el 66% de los profesores expresó que han tenido motivación por perfeccionarse y tomar cursos que les pueden servir para este período. En relación a esto último, una profesora comentó “... y siento que si no estuviera haciendo eso estaría más estresada, la gente entre más desocupada, más se estresa”.

En la dimensión de estrategias de afrontamiento, los docentes utilizaron sus fortalezas como herramientas para afrontar la situación de emergencia, por lo que el 90% de los docentes entrevistados instauró estrategias emocionales que tienen relación con apoyo social, hijos, amigos, familia y sus estudiantes “ver lo bien que estoy, del apoyo que he tenido desde mi escuela, de la tolerancia de mis hijos, mis alumnos, mis apoderados que se han portado súper bien”. En la misma línea, otro de los profesores entrevistados manifestó la expresión emocional como una estrategia de valoración y gratitud por los momentos familiares vividos y la consciencia de fomentar y estar atento al estado emocional de un otro “yo creo que nos pasó al común de las personas esto fue una instancia para conectarte con las personas que convives, a veces por eso mismo creo que esto no

fue malo, que necesitábamos detenernos, porque estábamos modo turbo”. En el caso de 1 docente manifestó estrategias de evitación del problema.

Cuando se les preguntó por el estado de emergencia, el 100% de los docentes expresó que no estaba preparado para realizar las clases remotas. Manifestaron diversas razones entre ellas el desconocimiento de la utilización de las tecnologías, la incertidumbre de lo que estaba sucediendo, y aprensiones sobre las clases virtuales, así lo expresó una docente “no, yo no estaba preparada; esto fue algo totalmente nuevo, nuevo, o sea yo no estaba preparada en nada, incluso te cuento que a mí me daba hasta vergüenza hablar en una pantalla, porque sentía que era como absurdo, iba a estar distorsionado, tenía muchas aprensiones”.

Es importante mencionar que estuvieron todos situados en el contexto de emergencia sanitaria y reflejan de alguna forma el capital psicológico de los docentes y cómo esta situación ha demandado mayor nivel de habilidades socioemocionales para gestionar su trabajo individual y con los alumnos para continuar con los aprendizajes esperados. Este escenario de pandemia ha vislumbrado otros riesgos de estrés psicosocial y problemas psicológicos, ya sea por la cuarentena en el hogar, el teletrabajo, los cambios de roles o la doble labor de trabajo y hogar. Además, mantener el contacto con sus alumnos y apoderados les exige a los profesores utilizar diversos recursos, además de mayor dedicación horaria; de hecho son algunos de los factores mencionados por los docentes durante la retroalimentación de difusión de resultados de los instrumentos aplicados, dando así énfasis a la importancia del trabajo socioemocional sistemático, por lo que se vislumbra la validación de los profesores.

En cuanto al diagnóstico presentado a la institución, el equipo directivo manifestó la preocupación de trabajar de manera sistemática el área socioemocional de los docentes, considerando el contexto de demanda actual y de la posibilidad de un posible retorno con clases mixtas. Por ello, expresa su validación, disponiendo de tiempo y capacidad de gestión para llevar a cabo la propuesta.

3.2. Planteamiento del problema

En el levantamiento de información se confirmó como problema central el “Déficit de estrategias de afrontamiento adecuadas del estrés en docentes en situación de emergencia”. Según los resultados se observó que los profesores presentaron estrategias de afrontamiento en relación al estrés que no son las más adecuadas (ver anexo 4).

En relación al proyecto institucional se perfila que el docente debe poseer una actitud de apertura para enfrentar la incertidumbre y el cambio, siendo flexible, estando dispuesto al cambio y la innovación. Con respecto a este punto y en relación a los resultados obtenidos, a los profesores se les ha dificultado la flexibilización que ha implicado la contingencia, sintiéndose en momentos agobiados por el uso de nuevas tecnologías. A pesar de esto, se sienten motivados de innovar para que sus clases sean significativas para sus alumnos.

3.3. Diseño

En función a la demanda y al diagnóstico planteado, los objetivos de la intervención son:

Objetivo general: Desarrollar herramientas para afrontar el estrés docente en contexto de emergencia.

Objetivos específicos:

1. Promover el bienestar socioemocional de los docentes
2. Entregar estrategias de afrontamiento adaptativas para los nuevos desafíos

El diseño propuesto inicialmente consideró dos componentes: “Talleres de bienestar y autocuidado Docente” y “Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral Docente”. El componente “Talleres de bienestar y autocuidado Docente” incluye el módulo 1: “Adaptación a los nuevos desafíos” y el módulo 2: “Eficiente autocuidado de la salud mental”. El módulo 1 tiene como actividades un taller de recursos interactivos para las clases, un repositorio de videos de TICs y entregar herramientas de contención en emergencia al equipo profesional que realiza acompañamiento docente. El módulo 2 tiene las actividades de difusión en reunión técnica de los resultados de las pruebas aplicadas a los Docentes, taller online de estrategias de bienestar emocional, taller online de estrategias de afrontamiento. El componente “Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral docente” tiene como actividad el taller de prevención y promoción del estrés laboral docente.

La redefinición de este diseño contempló en primera instancia la reducción de algunas actividades, ya que según lo propuesto por los docentes evaluadores en la presentación del proyecto existe una gran cantidad de actividades que por tiempo es probable que no se logren llevar a cabo. En cuanto al componente 1 “Talleres de bienestar y autocuidado Docente”, fue imprescindible mantenerlo pues involucra al actor directo de nuestra intervención que son los docentes. Es así que se mantuvieron las actividades del módulo 2: difusión en reunión técnica de los resultados de las pruebas aplicadas a los Docentes, taller online de estrategias de bienestar emocional y taller online de estrategias de afrontamiento.

En cuanto al módulo 1, se propuso realizar un repositorio de recursos para los Docentes, de esta forma los Docentes de la Escuela Canadá contarían con diversos videos de recursos interactivos a disposición para ocupar en sus clases. Esta idea fue propuesta en la validación social al Equipo Directivo, éste valoró la iniciativa y encontró que era un buen recurso. Sin embargo, la directora comenta que las preferencias de los profesores son actividades más dirigidas y apoyadas, por tanto, preferiría que se mostrarán 1 o 2 herramientas que pudieran ocupar sus Docentes. Esto se relaciona con que la inclusión de las TIC con modelos de aprendizaje virtual en el mundo educativo ha resultado un proceso complejo, implicando generar acciones en pro de la formación y desarrollo de competencias digitales tanto del docente como del estudiante (Rojas, Rojas, Cárdenas, Mori y Pasquel, 2018).

Ante la coyuntura de la pandemia del COVID-19, la educación ha debido transitar rápidamente de la modalidad de educación presencial a otra sustentada en tecnología y, a partir de esta, develar los desafíos para la implementación de la educación mediada por la tecnología (Monasterio y Briceño, 2020). Es así que la tecnología para los docentes está siendo un factor más

de estrés, hecho que se vio reflejado en las entrevistas llevadas a cabo en este proyecto en las que los docentes manifestaban que la tecnología y tener que hacer clases online era algo para lo cual no estaban preparados. De esto también hace mención Castillo, Fernández y López (2014) que afirman que la docencia es reconocida actualmente como una profesión altamente estresante porque los docentes tienen que enfrentar una gran conflictividad en sus actividades, debido al incremento de tareas para las que no fueron capacitados, teniendo poco reconocimiento, estar sobrecargado en el trabajo, realizar funciones administrativas y estar constantemente sujeto a roles cambiantes. De esta manera el equipo responsable del proyecto decidió hacer videocápsulas tutoriales de herramientas TIC y se eliminó la capacitación en estrategias de contención en emergencia al equipo profesional que realiza acompañamiento docente

El diseño final incorporado en la matriz de marco lógico (ver anexo 5) estuvo integrado por dos componentes: “Talleres de bienestar y autocuidado Docente” y “Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral Docente”. El componente “Talleres de bienestar y autocuidado Docente”, que incluye el módulo 1: “Adaptación a los nuevos desafíos” y el módulo 2: “Eficiente autocuidado de la salud mental”. El módulo 1 tuvo como actividad la video cápsula de recursos interactivos para las clases. El énfasis del proyecto estuvo en el módulo 2 que tuvo como actividades la difusión en reunión técnica de los resultados de las pruebas aplicadas a los Docentes, 1 taller online de estrategias de bienestar emocional y 2 talleres online de estrategias de afrontamiento. El componente “Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral docente” tuvo como actividad el taller de prevención y promoción del estrés laboral docente.

El énfasis en el módulo 2: “Eficiente autocuidado de la salud mental” se debe a que como menciona Martínez (2015), en el ámbito docente, el estrés laboral es una de las principales causas de malestar en el profesorado, asociándose a graves problemas en la salud. A nivel mundial el estrés es una de las causas que conduce al absentismo, falta de compromiso con la institución, insatisfacción en el lugar del trabajo, y genera depresión y ansiedad a quienes lo padecen (García, Maldonado y Ramírez, 2014). En cuanto a las estrategias de afrontamiento es relevante puesto que se ha observado una correlación entre los recursos psicológicos y el afrontamiento con la variable autoeficacia. De esta forma, las personas con un alto nivel de autoeficacia estaban dispuestas a ver el estrés como un desafío a superar, tendiendo a la acción y un afrontamiento centrado en el problema (Rayun y Eyal, 2017). Este estilo de afrontamiento tiene como consecuencia mayor efectividad y, por tanto, mayor nivel de adaptación.

4. Implementación

Se realizó el 19 de octubre una reunión vía meet con el equipo directivo del establecimiento con el objetivo de presentar el proyecto y su diseño para la validación y retroalimentación de la Directora y la jefa de unidad técnica pedagógica. Se percibió una reunión amena y de interés de la Directora, ya que manifestó la utilidad de la intervención en la institución. Mostró interés por asociar el módulo de “Recursos de uso Tic” en la dimensión de recursos, sub dimensión de desarrollo profesional Docente. Así mismo manifestó la preocupación de trabajar de manera sistemática el área socioemocional de los docentes, considerando el contexto de demanda actual y de la posibilidad de un posible retorno con clases mixtas. Por ello, expresó su validación, disponiendo de tiempo y capacidad de gestión para llevar a cabo la propuesta.

En relación a la jefa de unidad técnica pedagógica, mencionó la importancia de realizar un trabajo continuo, es por esto que se comprometieron con acciones en el área de convivencia escolar. Se mencionó la importancia de la “Capacitación al equipo profesional”, ya que son las profesionales de la institución que continuarían acompañando a los docentes del establecimiento.

En cuanto a los actores directos de nuestra intervención, los docentes, se realizó la primera actividad el día 29 de octubre con objetivo de dar a conocer el resultado del inventario de estrategias de afrontamiento, estrés percibido y entrevistas individuales. La reunión se realizó durante la reflexión docente con el equipo directivo y con el 90% de participación de los profesores.

El componente “Talleres de bienestar y autocuidado Docente” incluyó el módulo 1: “Adaptación a los nuevos desafíos” y el módulo 2: “Eficiente autocuidado de la salud mental”. El módulo 1 tuvo como actividad la video cápsula de recursos interactivos para las clases. El objetivo de esta actividad fue entregar dos herramientas para que las integrarán a sus clases y hacerlas más participativas. La meta era que el 50% de los Docentes utilizaran las herramientas mostradas en las clases realizadas en Diciembre. Sin embargo, no se pudo realizar la medición porque los Docentes durante Diciembre no confeccionaron clases.

El módulo 2: “Eficiente autocuidado de la salud mental” tuvo como primera actividad la difusión en reunión técnica de los resultados de las pruebas aplicadas a los Docentes, que tuvo como objetivo dar a conocer los resultados de encuestas aplicadas (Encuesta de estrategias de afrontamiento y test de estrés percibido). A esta actividad asistió el 100% de Docentes y el equipo directivo de la escuela. Se generó esta instancia en la cual los docentes lograron conocer e identificar las estrategias de afrontamiento que utilizaban, para luego invitarlos a trabajar en áreas de su interés, promoviendo el bienestar emocional.

La segunda actividad fue un taller online de bienestar emocional que tuvo como objetivo promover el bienestar socioemocional de los docentes, se entregaron y practicaron actividades de autocuidado y manejo del estrés. En cuanto a los resultados de estas actividades, en la encuesta del taller el 100% de los Docentes manifiesta que está “muy de acuerdo”. El 18,75% de los docentes en la encuesta final manifestaron que utilizaban las estrategias entregadas en el taller.

La tercera y cuarta actividad fueron 2 talleres de estrategias de afrontamiento que tuvieron por objetivo dar a conocer las estrategias de afrontamientos adecuadas para el desarrollo socioemocional en los docentes. Estos talleres entregaron herramientas o recursos para que los docentes puedan enfrentar demandas específicas, como la pandemia Covid-19. Estos talleres

tuvieron una asistencia del 100% de los Docentes. Estas actividades se evaluaron con el “Inventario de estrategias de afrontamiento” y la las encuestas de finalización de talleres. La meta era que el 60% de los Docentes encuestados al finalizar la intervención utilizarán estrategias de afrontamiento adecuadas.

El componente “Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral docente” tuvo como actividad el taller de prevención y promoción del estrés laboral docente. El objetivo de este taller era dar a conocer la teoría acerca del estrés y las estrategias de afrontamiento, además de su importancia en este contexto de pandemia. La meta de esta intervención era que al finalizar el Equipo Directivo habrá diseñado dos nuevas acciones.

5. Resultados

En la siguiente tabla se presenta la evaluación de la intervención:

Tabla 1 Evaluación de la intervención.

Componente	Indicador	Meta	Nivel de Logro	Medio de verificación*
1. Talleres de bienestar y autocuidado Docente				
1.1 Módulo 1 : Adaptación a los nuevos desafíos.	<p><u>Enunciado: % de profesores que utilizan las herramientas del taller.</u> Cálculo: nº de Docentes que utilizan las herramientas / total de docentes *100 Meta:50% utilizan las herramientas.</p>	Meta:50% utilizan las herramientas	No medido	Evaluación: Revisión de materiales de clases durante Diciembre
1.2 Módulo 2: Eficiente autocuidado de la salud mental	<p><u>Enunciado: % de participantes en la reunión técnica</u> Cálculo: nº de participantes / total miembros de la comunidad educativa*100</p> <p><u>Enunciado: % de profesores que utilizan las herramientas del taller.</u> Cálculo: nº de Docentes que utilizan las herramientas / total de docentes *100</p> <p><u>Enunciado: % de miembros de la comunidad que utiliza estrategias de afrontamiento adecuadas.</u> Cálculo: Cantidad de miembros que utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas / cantidad total de miembros de la comunidad *100</p>	<p>Meta: 100% de participación en la reunión técnica</p> <p>Meta:60% utilizan las herramientas.</p> <p>Meta: 60 % de los encuestados utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas.</p>	<p>100% de logro</p> <p>El 100% manifiesta que está "muy de acuerdo" en aprender herramientas para lidiar con el estrés.</p> <p>El 18,75% de los docentes manifiestan en la encuesta que utilizan las estrategias entregadas en el taller</p> <p>0% de los docentes utiliza estrategias de afrontamiento adecuadas respecto al inventario de estrategias de afrontamiento.</p> <p>37,5% de los encuestados</p>	<p>Revisión de la asistencia en el acta de la reunión técnica.</p> <p>Revisión de las habilidades aprendidas en las encuestas de taller.</p> <p>Evaluación: Inventario de estrategias de afrontamiento Otra evaluación: mediante encuesta de satisfacción del taller.</p> <p>Revisión de la asistencia en el acta de la reunión técnica.</p>
2.Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral Docente.	<u>Nº de acciones que realiza el equipo directivo para el acompañamiento del estrés Docente.</u>	Meta: Al finalizar la intervención el Equipo Directivo habrá diseñado dos nuevas acciones	El equipo directivo propone continuar con el desarrollo de habilidades socioemocionales de los Docentes en el año 2021 mediante	Evaluación: Mediante encuesta de satisfacción del taller y focus group.

En relación a la evaluación de los talleres se utilizaron encuestas de talleres (ver Anexo 6), que se analizaron por separado. Se obtuvo la frecuencia de respuestas de las aseveraciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Luego se calculó el porcentaje de docentes que respondieron a estas aseveraciones. Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas abiertas. Otra forma de evaluación del proceso fueron los medios de verificación propuestos en la matriz de marco lógico además de chequear los indicadores para cada actividad.

El sistema de evaluación de la intervención final incluyó los mismos instrumentos que se aplicaron en el levantamiento de información con el fin de comparar los resultados pre y post intervención. Estos instrumentos eran cuantitativos y cualitativos. En cuanto a la evaluación cuantitativa se aplicó la Escala de estrés percibido (PSS), que tuvo como objetivo medir el nivel de estrés de los docentes y el Inventario de estrategias de afrontamiento del estrés (CSI), que determinó las estrategias de afrontamiento utilizadas por los Docentes. En la evaluación cualitativa se realizó un focus group con los docentes sobre el proceso de intervención para conocer las experiencias en el proceso de intervención.

La corrección de pruebas y la transcripción de los registros constituyó la primera fase del procesamiento de la información. Los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados y analizados de forma separada para luego ser consolidados en un análisis posterior. Una vez completados los cuestionarios, la información se organizó en una matriz de datos que consignó los resultados de las pruebas. Luego se realizó el análisis estadístico descriptivo de las pruebas. En el cuestionario “PSS” se realizó el análisis del promedio de puntuación de la prueba lo que permitió la interpretación del nivel de estrés percibido tanto por los docentes como directivos de la Escuela Canadá. El análisis de la estadística descriptiva del cuestionario “CSI” nos permitió tener la frecuencia de los distintos estilos de afrontamiento de los docentes y directivos de la Escuela Canadá.

Para analizar el instrumento “focus group”, se utilizó como metodología para su interpretación la teoría fundamentada. Esta teoría deriva de datos recopilados de manera sistemática y analizados en un proceso de investigación (Strauss y Cobin, 1998). Mediante el análisis de las respuestas descriptivas del “focus group” se obtuvieron distintos datos que fueron organizados en categorías según sus propiedades y dimensiones. Luego estos conceptos fueron agrupados en categorías, formando subcategorías, realizando una “codificación axial”..

Se realizó la integración de los análisis cuantitativos y cualitativos para describir los resultados de la intervención. La integración de datos cuantitativos y cualitativos se realizó en función de las categorías de análisis ya descritas en el diagnóstico que permitieron un mejor acercamiento a los resultados de la intervención.

5.1. Resultados dimensión estrés

Se entregaron 15 cuestionarios de la Escala de estrés percibido (PSS) para su autoaplicación. De estos, 11 de los instrumentos fueron recabados para ser corregidos e interpretados. El cuestionario tiene una puntuación máxima de 56 puntos. Las puntuaciones obtenidas por los Docentes en la fase de levantamiento de información fluctuaron entre los 18 y 37 puntos con una media aritmética de 26,2. Como se describe en Calderón, C., Gómez, N., López, F., Otárola, N. y Briceño, M. (2017), las puntuaciones más altas corresponden a mayor estrés percibido durante el

último mes. En la fase posterior a la intervención se recogieron 10 cuestionarios PSS, las puntuaciones fluctuaron entre 6 y 41 puntos con una media aritmética de 25,3 (ver figura 4 y 5).

Figura 4 Puntaje obtenido en la Escala de estrés percibido (PSS). Segunda aplicación.

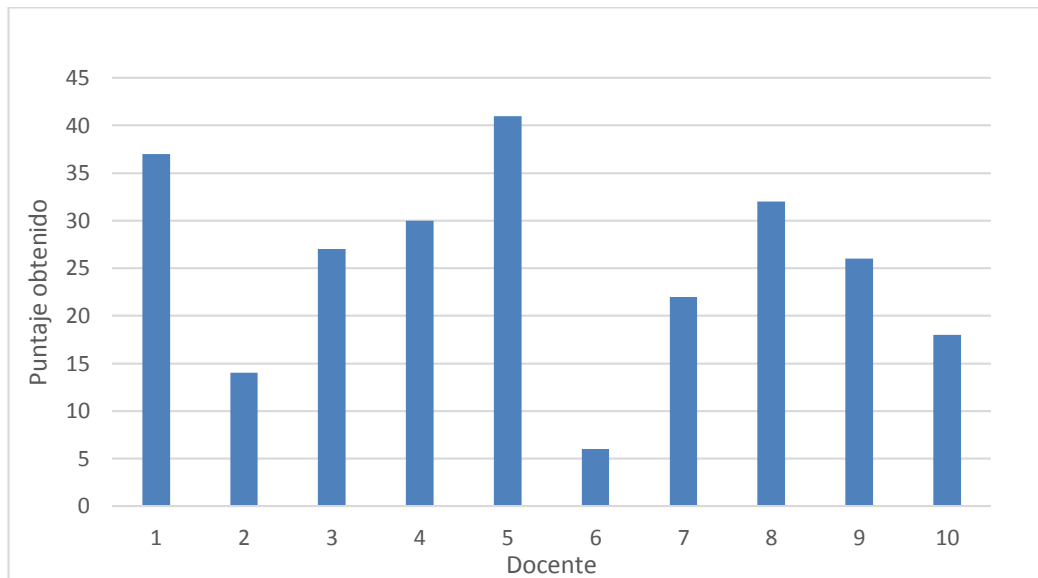
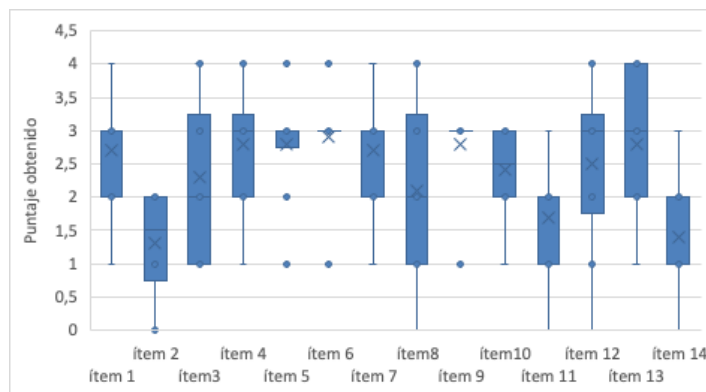


Figura 5 Gráfico de cajas y bigotes (boxplot) de las respuestas de 10 docentes de la Escuela Canadá al test de estrés percibido. Segunda aplicación.



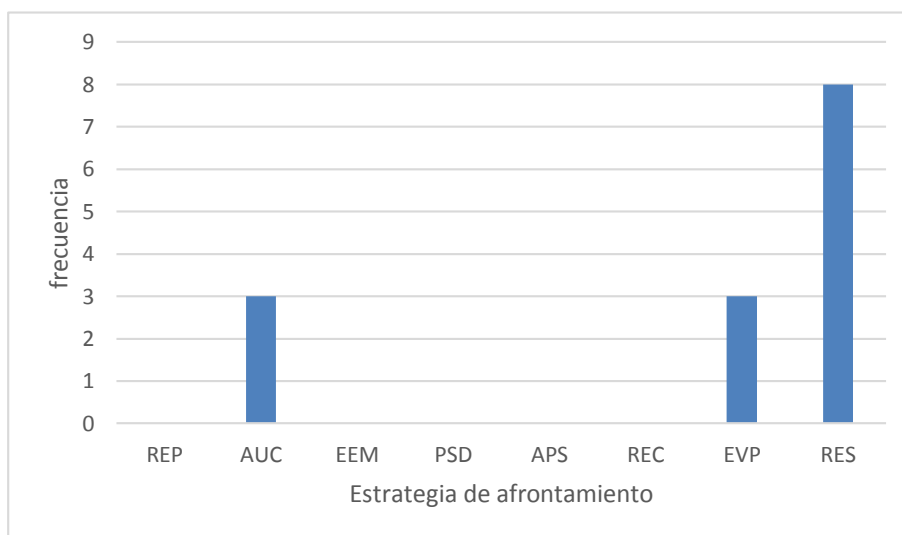
Si bien el puntaje promedio no muestra un alto nivel de estrés percibido por los docentes al inicio ni al final de la intervención, al analizar las respuestas por ítem, se observa que en el ítem 3 “En el último mes, ¿se ha sentido nervioso o estresado?” la mayoría de las respuestas fluctuaron entre las puntuaciones 3 (a menudo) y 4 (muy a menudo) en la aplicación previa a la intervención. En las entrevistas, los docentes de la Escuela Canadá respecto del contexto de pandemia en la escuela expresaron que se sentían más exigidos laboralmente, principalmente, por el uso de nuevas metodologías de enseñanza como es el uso de internet y de las plataformas digitales para realizar sus clases. Comentó una docente “sí me he sentido desgastada emocional y físicamente, pero lo

atribuyo al estrés”. Al finalizar la intervención al analizar el mismo ítem 3, la mayoría de las respuestas fluctuaron entre 1 (casi nunca) y 2 (de vez en cuando).

5.2. Resultados dimensión estrategias de afrontamiento

En el levantamiento de información se aplicaron 11 Inventarios de afrontamiento del estrés. Dentro de las estrategias más utilizadas estuvieron la retirada social (RES), evitación de problemas (EVP) y autocrítica (AUC). En la aplicación final se corrigieron 10 Inventarios de afrontamiento del estrés. Se analizaron las estrategias de preferencia de los docentes obteniendo una frecuencia de 3 docentes que tienen preferencia por la estrategia autocrítica (AUC), 7 docentes con preferencia en la estrategia de retirada social (RES) (ver figura 5).

Figura 6 Estrategias de afrontamiento preferentes de 10 docentes de la Escuela Canadá. Segunda aplicación.



Al comparar los percentiles de las estrategias adecuadas Resolución de problemas (REP) y expresión emocional (EEM) se observa un aumento en los percentiles en relación al uso de estas estrategias, sin embargo, no son las preferentes de los docentes.

Tabla 2 Comparación de percentiles de estrategias adaptativas primera y segunda aplicación.

Docente	1ª toma REP	2ª toma REP	1ª toma EEM	2ª toma EEM
	PC	PC	PC	PC
1	25	35	77,5	92,5
2	35	10	85	85
3	4	5	55	35
4	35	70	10	45
5	45	65	75	45
6	10	30	60	85
7	30	25	45	60
8	5	45	60	77,5
9	5	30	60	60
10	45	30	85	98
11	12,5		40	

5.3. Encuesta de satisfacción de talleres

En la aseveración “La información recibida contribuye en su quehacer laboral” el 6,25% seleccionó la opción “de acuerdo” y el 93,75% selecciona la opción “muy de acuerdo”. En la aseveración “La información recibida es un aporte para su bienestar emocional” el 12,5% seleccionó la opción “de acuerdo” y el 87,5%% selecciona la opción “muy de acuerdo”. En la aseveración “Es importante trabajar en el desarrollo de mis habilidades socioemocionales” el 6,25% seleccionó la opción “de acuerdo” y el 93,75% seleccionó la opción “muy de acuerdo”. La actividad fue lúdica el 12,5% seleccionó la opción “de acuerdo” y el 87,5%% selecciona la opción “muy de acuerdo”. En la aseveración “El tema abordado es atingente al contexto” el 18,75% seleccionó la opción “de acuerdo” y el 81,25%% seleccionó la opción “muy de acuerdo”. En la aseveración “Es probable que pueda poner en práctica lo aprendido en este taller” el 6,25% seleccionó la opción “de acuerdo” y el 93,75% selecciona la opción “muy de acuerdo”.

En los comentarios en que se les solicitó nombrar conocimientos, competencias o actitudes que haya aprendido y que podría poner en práctica 6 docentes señalaron las estrategias de afrontamiento adecuadas, 3 docentes hablan de estrategias para el estrés, 1 encuesta habla de mindfulness y gratitud y 2 docentes comentan que aplican la técnica PARAR. Se mencionó que es más sano identificar y expresar emociones.

5.4. Focus group final

En el focus los participantes manifestaron la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales, pues contribuyen al bienestar personal, mejoran el trabajo colaborativo dentro de la escuela y ayudan a enfrentar distintos escenarios. Una docente menciona: “en estos momentos es importante estar bien, nuestros alumnos y familia dependen de nosotras”, a lo que otra docente comentó “después de los talleres se nota un mejor ambiente, ya no se discute por todo en el WhatsApp de profesores”

Se considera que estas habilidades se debieran trabajar de forma sistemática, para tener un mayor impacto. Lo menciona un profesora: “estos tipos de talleres no se debiesen hacer solo a fin de año, porque a una después se le olvida”. Además se menciona que debería ser de lineamiento institucional, planificado, con actividades por estamento y en relación al proyecto educacional. Agrega una profesora: “ el colegio debería estar constantemente preocupado de nuestro bienestar, hay períodos muy estresantes que debemos afrontar”

Los participantes consideraron que la experiencia fue interesante, que se desarrolló en poco tiempo y que sea a fin de año puede influir en la motivación de participar por todas las tareas que se deben realizar. Una profesora menciona al respecto que “se me hicieron cortos los talleres, me gustaría ahondar más en el tema”. Consideran que sería ideal reforzar y trabajar al inicio de todos los años. Los participantes valoraron las estrategias de autocuidado y consideran importante profundizar en estrategias de afrontamiento. Una docente dice que “esto de las estrategias de afrontamiento me parece importante, uno a veces no sabe qué hacer con el estrés y lo evade”

En la evaluación mediante el focus, el equipo directivo (ver anexo 7) propone continuar con el desarrollo de habilidades socioemocionales de los Docentes en el año 2021. La directora menciona que “es importante que se de continuidad para ver mayores resultados”.

6. Discusión y conclusiones

Las estrategias de afrontamiento que el profesorado utiliza pueden ser definidas como procesos concretos que se ponen en marcha dependiendo de las características situacionales (Martínez, 2015). El tipo de estrés sirve como moderador de la relación entre los recursos psicológicos y el afrontamiento. Es así que el objetivo general de nuestra intervención fue “desarrollar herramientas para afrontar el estrés docente en contexto de emergencia”, pues adquirir herramientas para la regulación del estrés es clave para mejorar el afrontamiento a diversas situaciones.

Los docentes participantes manifestaron en diversas ocasiones que es frecuente que sientan estrés, y lo asociaron como causante de diversas enfermedades físicas que les aquejan. Es así que uno de los objetivos específicos fue “Promover el bienestar socioemocional de los docentes”. En la intervención se realizaron talleres con estrategias para el autocuidado y prevención del estrés. Si bien en el cuestionario de estrés percibido los docentes no puntuaron un alto nivel de estrés, al comparar con la información cualitativa se obtuvieron diversas aseveraciones que comentaban que la situación de emergencia y las clases remotas los tenían más exigidos de lo habitual.

Este objetivo se articuló con que utilizar estrategias adecuadas permite hacer frente a las situaciones estresantes (Martínez, 2015). Por lo que el segundo objetivo específico fue “entregar estrategias de afrontamiento adaptativas para los nuevos desafíos”. Si bien los resultados no dan cuenta de la adquisición de estrategias de afrontamiento adecuadas, esto se puede deber a que adquirir una habilidad requiere de tiempo y práctica. Sin embargo, se observó en las encuestas y focus que los profesores lograron identificar las estrategias adecuadas y al comparar los percentiles de la primera toma del inventario y la segunda, aumenta el percentil de docentes que utilizó la estrategia adecuada, aunque esta no es su estrategia de preferencia.

Las competencias de los profesores para promover el aprendizaje socioemocional de sus alumnos son un elemento central en la formación integral de los estudiantes y en el favorecer en ellos una identidad positiva (Arón, Milicic y Armijo, 2012). Según Jennings y Greenberg (2009), los profesores emocionalmente competentes por una parte logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de sus alumnos y brindan soporte a las dinámicas de conflicto al interior del aula. Esto es importante, ya que para la gestión de los conflictos deben demostrar una alta competencia socioemocional, es así que generar instancias como las de este proyecto en que los docentes aprendan sobre la gestión del estrés, contribuye a la mejora de esta competencias. Así también menciona Bisquerra (2005) la necesidad de desarrollar primero las habilidades emocionales del profesorado para que se conviertan en un modelo de aprendizaje vicario para sus estudiantes valorando la importancia de gestionar la dimensión emocional: expresando, razonando y regulando las emociones. Este aprendizaje por parte del profesorado repercutirá en que cuente con los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes y manejar con más habilidad estas situaciones con estudiantes, otros docentes, padres y madres.

Los resultados de diversas investigaciones aportan evidencia de que los profesores pueden ser agentes decisivos del desarrollo socioemocional. Los profesores de esta intervención mostraron interés en saber más sobre aprendizaje socioemocional, en cómo aplicar planes preventivos, en cómo detectar oportunamente a los alumnos con baja autoestima o problemas de salud mental,

en como evaluar esta importante área, cómo aplicar planes remediales y cómo hacer un buen uso de las redes para apoyar a los alumnos con más dificultades. Cuando se les capacita en el área ellos mejoran su propia autoestima, se comprometen con el desarrollo integral de sus alumnos, logrando impactar en forma positiva en su autoestima (Marchant, Milicic y Alamos, 2015).

Para el desarrollo de una convivencia escolar positiva debe existir un trabajo en la dimensión socioemocional en las comunidades escolares (Ministerio de Educación 2020). Es así que en este ámbito y bajo el contexto de pandemia el MINEDUC generó una bitácora docente para avanzar en la formación y capacitación orientada a fortalecer los recursos personales y emocionales de los docentes (Ministerio de Educación, 2020). Esta es una herramienta muy útil, sin embargo, hace falta un acompañamiento para poder apoyar al docente.

Atender el estado socioemocional no debe ser solo responsabilidad del docente, sino también debe haber una responsabilidad desde la institución educativa, otorgar una bitácora para un trabajo voluntario no garantiza el apoyo y acompañamiento socioemocional para los docentes en contexto de emergencia sanitaria. Es así que intervenciones como la nuestra se vinculan con la cultura escolar, diagnosticando las demandas de cada contexto y realizando un acompañamiento en relación a estas temáticas.

Se debe relevar la importancia de la salud mental de los docentes, a su vez el desarrollo profesional docente, permitiendo crear nuevos derechos para profesoras y profesores: el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y en la formación continua, ambos garantizados por el Estado. Si bien el aprendizaje profesional docente es un proceso complejo que requiere la implicación cognitiva y emocional de los profesores, tanto individual como colectivamente, la capacidad y disponibilidad para examinar dónde cada uno se encuentra en términos de convicciones y creencias, así como el análisis y la puesta en práctica de alternativas apropiadas para la mejora o el cambio (Ávalos, 2011).

Lo que nos parece interesante es que la intervención que se llevó a cabo es atingente en cuanto al contexto vivido por la comunidad educativa y que no había sido visibilizada. Por lo tanto, también requiere que los equipos directivos se comprometan a trabajar por el bienestar docente desde una perspectiva institucional vinculando este contenido con los objetivos del desarrollo profesional docente.

Uno de los desafíos del proceso de intervención fue la implementación del diseño, ya que los tiempos de aplicación de los componentes o módulos se adaptaron a los tiempos determinados por la institución por lo que se simplificó el contenido. Así mismo lo mencionaron en la evaluación final los docentes, quienes refirieron que era necesario otorgarle un tiempo adecuado de profundización de las temáticas, mayor a lo realizado (2 horas mínimo). Los docentes también recomendaron comenzar con el proceso diagnóstico en Marzo, para intervenir iniciando el segundo semestre de manera sistemática, para obtener resultados adecuados.

Es importante señalar que llevar a cabo el proyecto en el contexto de pandemia dificultó todo el proceso, en relación a las nuevas prioridades de las instituciones educativas en este contexto. Por lo que se comprendió que no éramos prioridad dentro de sus demandas inmediatas. No obstante, logramos concientizar al equipo directivo acerca de la importancia de trabajar e intervenir sobre el bienestar docente, a través de las estrategias de afrontamiento, visualizado estas como significativas en cada momento.

En relación al diseño, si hubiera existido la posibilidad de tener más tiempo para su implementación se podría haber realizado un diseño de intervención más desafiante abarcando sistemáticamente no tan solo a los docentes sino también realizar un trabajo con equipo directivo y profesional considerando que estos últimos realizan acompañamiento a los docentes. No obstante, se logró intervenir la conceptualización primordial de la intervención

En cuanto a las proyecciones de esta intervención en el establecimiento educacional es importante darle continuidad para seguir apoyando y entregando herramientas a los docentes. En este sentido, el equipo directivo declaró en el focus la importancia de que la institución se haga cargo de este tipo de intervenciones, ya que debido a la contingencia lo considera útil y necesario. Es así que el establecimiento propuso seguir trabajando las habilidades socioemocionales de sus docentes bajo un lineamiento institucional como parte de la formación de desarrollo profesional docente.

Otro desafío para la escuela es que esta iniciativa se convierta en una buena práctica y que los talleres no sean aislados, de esta forma podrían generar un programa de bienestar docente en la institución. Esto sería pionero, pues dentro de nuestro contexto nacional no existe evidencia que iniciativas así se estén desarrollando.

7. Referencias

- Acosta, M. y Burguillos, A. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología (IJODAEP)*, 4(1), 303-309.
- Arón, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Brackett, Marc A., & Salovey, Peter (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18 ,34-41.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios en Educación*, 17, 21-43.
- Calderón, C., Gómez, N, López, F, Otárola, N y Briceño, M. (2017). Estructura factorial de la escuela de estrés percibido (PSS) en una muestra de trabajadores chilenos. *Salud & Sociedad*, 8(3), 218-226.
- Castillo, A., Fernández, R., y López, P. (2014). Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes. *Enfermería del trabajo*, 4, 55-62.
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020) *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México: 9(3), 7-23.*
- Corvera, M y Muñoz, G. (Eds.). (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Cháidez, J. y Barraza, A. (2018). Afrontamiento al estrés y su relación con el tipo de jornada laboral en docentes de educación primaria. *Informes Psicológicos*, 18, 63-75.
- Dosil, M., Picaza, M., y Idoiaga, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID 19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cad. Saúde Pública*, 36(4).
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, R y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fernández, P. y Extremera, Natalio (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las

emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Fundación 2020 (2020). Informe de resultados: estamos conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria.

García, B., Maldonado, S. y Ramírez, M. (2014). Estados afectivos emocionales (depresión, ansiedad y estrés) en personal de enfermería del sector salud pública de México. *Summa psicol. UST*, 11 (1).

González, M. Figueroa, R. Marin, H. (2010). Apoyo psicológico en desastres: Propuesta de un modelo de atención basado en revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Artículo de investigación*. 138: 134-151.

González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.

Hidalgo, M., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. Y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial: Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27, (2), 413-426.

Huerta, J. Pérez, I. Carillo, G (2005) Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje: *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, (37).

Jauregui, P., Herrero - Fernández, D y Estévez, A. (2016). Estructura factorial del “Inventario de estrategias de afrontamiento” y su relación con la regulación emocional, ansiedad y depresión. *Behavioral Psychology*, 24(2), 319-340.

Jennings, P., Brown, J., Frank, J, Doyle, S., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., De Mauro, A., Cham, H., y Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers’ social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028.

Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M. y Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilots studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1989). Cognitive Theories of Stres and the Issue of Circularity. *Dynamic of Stres*. 63-80. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4

- Lazarus, R. (2000). Toward better reserch on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Lemos, M., Pérez, M y López, D. (2018). Esrés y salud mental en estudiantes de medicina. *Archivos de medicina*, 4 (2).
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implica- tions. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3o a 7o Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Marchant, T., Milicic, N., (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente, 55-73.
- Martínez, J. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of work and organizational psychology* , 31, 1-9.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981): *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Ministerio de Educación (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Recuperado en <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgzGkZGhkPNnDdVcplddRTzXVNWQg?projector=1&messagePartId=0.4>
- Ministerio de Educación (2020). Orientaciones Mineduc Covid-19. Recuperado en https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf
- Ministerio de Salud (2020). Plan de acción coronavirus (covid-19). Recuperado en <https://www.minsal.cl/la-oms-declara-el-brote-de-coronavirus-pandemia-global/>
- Morán, C., Landero, R y González, M. (2009). COPE-28: una análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9 (2).
- Moreno, B., Arcenillas, M., Morante, B Y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-87.

- Muñoz, M (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Navarro, I., Lopez, B., Heliz, J., Real, M. (2018). Estrés laboral burnout y estrategias de afrontamiento en trabajadores que intervienen con menores en riesgo de exclusión social. *Aposta Revista de ciencias sociales*, 1690-7348.
- Nayeli, L., Arvizu, V., Ibañez, L.Claudio, C. y Ramírez Valeria. (Mayo 2020). *Apoyo ante COVID-19 en Latinoamérica: estudio exploratorio de las necesidades psico-socio educativas durante la contingencia*. (p. 89-110). Congreso internacional virtual sobre COVID-19. Consecuencias psicológicas, sociales, políticas y económicas.
- Pal, S. y Bhardwaj, R. (2016). Personality, Stress and Coping Resources Among Working Women. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7 (9), 877-883.
- Párraga, I., González, E., Méndez, T., Villarín, A y León, A. (2018). Burnout y su relación con el estrés percibido y la satisfacción laboral en profesionales sanitarios de la atención primaria de una comunidad autónoma. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 11 (2).
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15 (1), 15-29.
- Rabenu, E. y Eyal, Y. (2017). Psychological resources and strategies to cope with stress at work. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 8-15.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 8 (5), 82-95.
- Rodríguez, C., Orejudo, S., Celma, L. y Cardoso, M. (2018). Improving social-emotional competencies in the secondary education classroom through the SEA program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 681 - 701.
- Sanjuán, P. y Magallanes. A. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y Salud*, 18(1),83-98.
- Shao, B. Doucet, L. & Caruso, D.R. (2014). Universality versus cultural specificity of three emotion domains: Some evidence based on the cascading model of emotional intelligence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(2), 229-251.
- Shaufelli, W. y Peeters, M. (2000). Job Stress and Burnout Among Correctional Officers: A literature review. *International Journal of Stress Management* ,7(1).
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía.

- Tapia, D., Cruz, C., Gallardo, I., y Dasso, M. (2007). Análisis de la Escala de Percepción Global de Estrés (EPGE) en estudiantes adultos de escasos recursos en Santiago, Chile. *Psiquiatría y Salud Mental*, 24(1-2), 109-119.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Kigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy Resesearch*, 13, 343-361
- Uribe Tirado, A. (2012). *La formación en competencias informáticas e informacionales en la Universidad de Antioquía*. Un trabajo desde tres frentes en busca del multialfabetismo.
- Vijil, J. (2020). La educación en Nicaragua: Emergencia más allá del Covid-19. En Huete-Pérez, J. (ed). Covid-19, el caso de Nicaragua, Aportes para afrontar la pandemia (pp.11-20). Managua, Nicaragua: Editorial Academia de Ciencias Nicaragua.
- Zuñiga, S. y Pizarro, V. (2018). Mediciones de estrés laboral en docentes de un colegio público regional chileno. *Información Tecnológica*, 29 (1), 171- 180.

8. Apéndices

Anexo 1 - Focus group levantamiento de información

Preguntas:

I. Sobre estrés y situación de emergencia sanitaria

1. Durante este estado de emergencia sanitaria, ¿se ha sentido más exigido laboralmente?
2. Luego de la suspensión de clases presenciales, ¿ha recibido apoyo y/u orientación de parte del equipo directivo? , ¿ha recibido o dado apoyo y/u orientación de a sus compañeros de trabajo ?
3. ¿Ha tenido dificultades para gestionar su trabajo en su casa?
4. ¿Cuáles cree que han sido sus fortalezas en este estado de emergencia sanitaria?, ¿usted cree que todo estará bien?, ¿usted cree que tiene todas las herramientas para cumplir su labor docente?, ¿usted cree que esta situación pasará pronto? o ¿usted sólo vive el día a día?

II. Sobre indicadores de Bornout

5. ¿ Se ha sentido desgastado emocionalmente el último tiempo?
6. ¿Ha manifestado conductas de irritabilidad o actitudes negativas hacia un otro?
7. ¿Usted ha tendido ganas de perfeccionarse durante este tiempo de cuarentena?

III.Sobre estrategias de afrontamiento y situación de emergencia sanitaria

8. ¿Cómo ha afrontado esta situación de emergencia? ¿Qué estrategias ha utilizado?
9. Si usted no ha utilizado estrategias, ¿Cómo ha sobrellevado esta contingencia?
10. Como profesor, ¿ usted cree que estaba preparado o tenía las herramientas necesarias para realizar clases remotas?
11. ¿Cómo cree que esta situación afectará en el aprendizaje de los estudiantes?
12. Como profesor, ¿cree que pudo haber hecho más para desarrollar un aprendizaje adecuado a los estudiantes?
13. ¿ Cuáles son sus expectativas al volver a clases presenciales?
14. Como equipo directivo, ¿usted cree que supo gestionar a su equipo durante la contingencia?

Anexo 2 - Escala de estrés percibido (PSS)

Escala de Estrés Percibido - *Perceived Stress Scale (PSS)* – versión completa 14 ítems.

Versión española (2.0) de la *Perceived Stress Scale (PSS)* de Cohen, S., Kamarek, T., & Mermelstein, R. (1983), adaptada por el Dr. Eduardo Remor.

Las preguntas en esta escala hacen referencia a sus sentimientos y pensamientos durante el **último mes**. En cada caso, por favor indique con una "X" cómo usted se ha sentido o ha pensado en cada situación.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4

9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4
<hr/> T O T A L					

Anexo 3 - Inventario de estrategias de afrontamiento (CSI)

CSI - Inventario de Estrategias de Afrontamiento

(Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989. Adaptación por Cano, Rodríguez y García, 2006)

Instrucciones: a continuación va a encontrar una serie de afirmaciones en relación a cómo usted ha actuado ante alguna situación que haya valorado como estresante durante este último mes. Usted deberá mostrar su acuerdo en una escala de cinco números de forma que el 0 = En absoluto; 1 = Un poco; 2 = Bastante; 3 = Mucho; 4 = Totalmente. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas, por lo cual sea sincero. Muchas gracias por su colaboración.

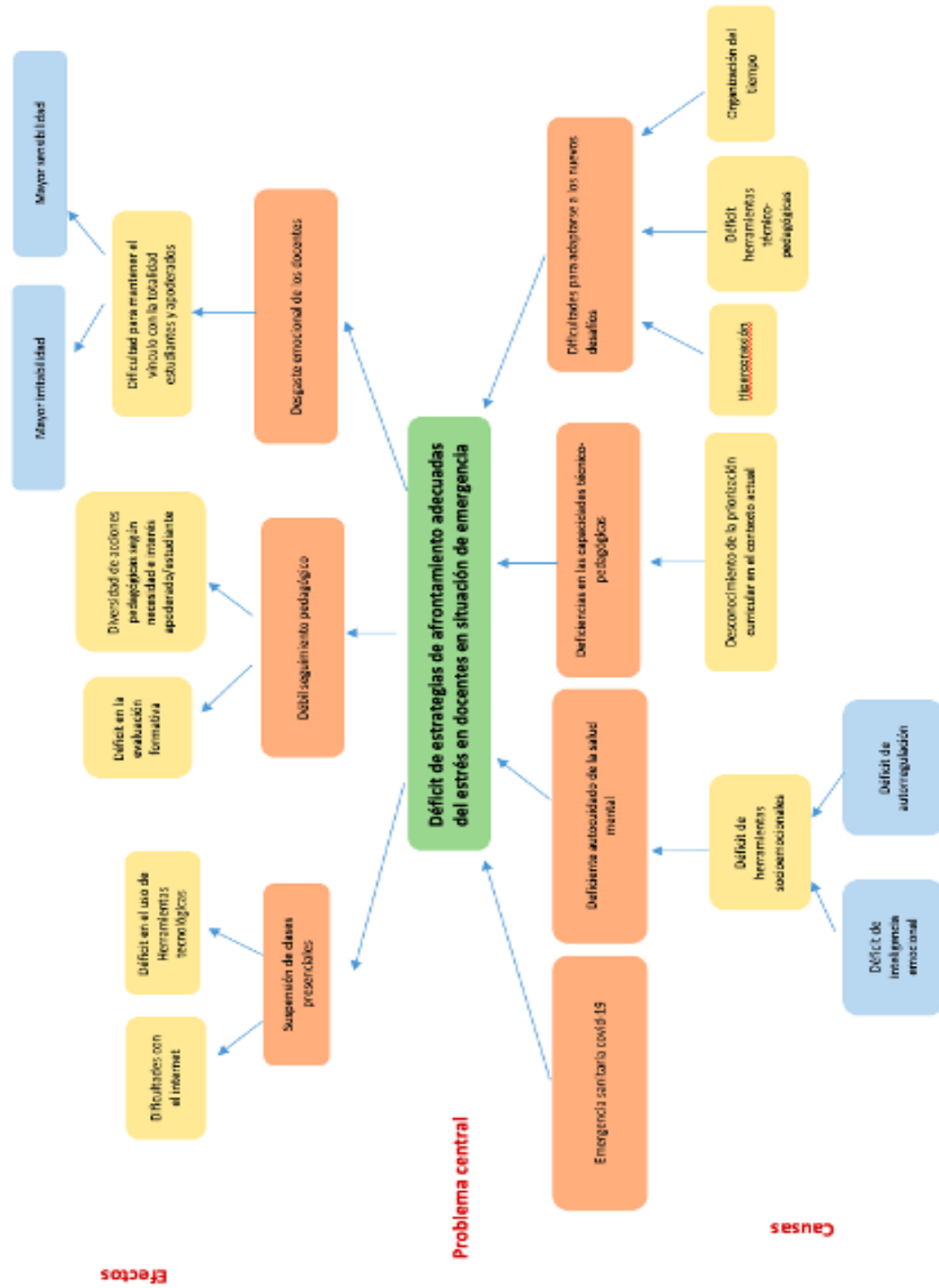
1	Luché para resolver el problema	0 1 2 3 4
2	Me culpé a mí mismo	0 1 2 3 4
3	Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	0 1 2 3 4
4	Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0 1 2 3 4
5	Encontré a alguien que escuchó mi problema	0 1 2 3 4
6	Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0 1 2 3 4
7	No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0 1 2 3 4
8	Pasé algún tiempo solo	0 1 2 3 4
9	Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0 1 2 3 4
10	Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0 1 2 3 4
11	Expresé mis emociones, lo que sentía	0 1 2 3 4
12	Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0 1 2 3 4
13	Hablé con una persona de confianza	0 1 2 3 4
14	Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0 1 2 3 4
15	Traté de olvidar por completo el asunto	0 1 2 3 4
16	Evité estar con gente	0 1 2 3 4
17	Hice frente al problema	0 1 2 3 4
18	Me criticqué por lo ocurrido	0 1 2 3 4
19	Analice mis sentimientos y simplemente los deje salir	0 1 2 3 4
20	Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0 1 2 3 4
21	Dejé que mis amigos me echaran una mano	0 1 2 3 4
22	Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0 1 2 3 4
23	Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	0 1 2 3 4
24	Oculté lo que pensaba y sentía	0 1 2 3 4
25	Supé lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran	0 1 2 3 4

26	Me arrepentí por permitir que esto ocurriera	0 1 2 3 4
27	Dejé desahogar mis emociones	0 1 2 3 4
28	Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0 1 2 3 4
29	Pasé algún tiempo con mis amigos	0 1 2 3 4
30	Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	0 1 2 3 4
31	Me comporté como si nada hubiera pasado	0 1 2 3 4
32	No dejé que nadie supiera como me sentía	0 1 2 3 4
33	Mantuve mi postura y luché por lo que quería	0 1 2 3 4
34	Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	0 1 2 3 4
35	Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	0 1 2 3 4
36	Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	0 1 2 3 4
37	Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	0 1 2 3 4
38	Me fijé en el lado bueno de las cosas	0 1 2 3 4
39	Evité pensar o hacer nada	0 1 2 3 4
40	Traté de ocultar mis sentimientos	0 1 2 3 4

FIN DE LA PRUEBA

	REP	AUT	EEM	PSD	APG	REC	EVP	RES
PD								
PC								
<i>A cumplimentar por el evaluador</i>								

Anexo 4 - Árbol de problemas



Anexo 5 - Matriz de Marco Lógico (MML)

Nombre del proyecto	Promoviendo el bienestar socioemocional en Docentes de la Escuela Canadá en contexto d pandemia de COVID-19.
Responsables	Nicole Aceituno, Ximena Soto

Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin: Los Docentes fortalecen su bienestar subjetivo.			
Propósito: Fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento ante estrés de los Docentes de la Escuela Canadá.	<p>2. <u>Enunciado: % de docentes que cuentan con una batería de estrategias adecuadas de afrontamiento del estrés</u></p> <p>Cálculo: N° de acciones</p> <p>Meta: Al finalizar la intervención el Equipo Directivo habrá diseñado dos nuevas acciones</p> <p>3. <u>Enunciado: % de satisfacción global de la intervención</u></p> <p>Cálculo: n° total de Docentes satisfechos/n° total de Docentes*100</p> <p>Meta: 70% de los participantes están satisfechos con los talleres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de la encuesta del Inventario de Estrategias de afrontamiento. • Incorporación de prácticas de bienestar emocional en el plan de mejora. • Análisis de la encuesta de satisfacción realizada por el establecimiento educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo gestiona los horarios para la realización del proyecto. • Más del 50% de los Docentes no adhiere a la intervención del proyecto. • Contagios COVID-19 más de un funcionario en el establecimiento.

<p>1. Talleres de bienestar y autocuidado Docente</p> <p><u>Actividades:</u></p> <p>1.1 Módulo 1 :Adaptación a los nuevos desafíos</p> <p>2. Video cápsula tutorial de herramientas digitales para clases online (1) .</p> <p>1.2 Módulo 2: Eficiente autocuidado de la salud mental</p> <p>1. Difusión en reunión técnica de los resultados de las pruebas aplicadas a los Docentes.</p> <p>2. (1) Taller online de estrategias de bienestar emocional.</p> <p>3. (2) Talleres online de estrategias de afrontamiento.</p>	<p>1.1 <u>Enunciado: Número de actividades realizadas de las video cápsulas.</u> Cálculo: Número de actividades realizadas.</p> <p>Meta: 70% de los docentes realizan las actividades.</p> <p>1.2 <u>Enunciado: % de participantes en la reunión técnica y talleres.</u> Cálculo: n° de participantes / total miembros de la comunidad educativa*100</p> <p>Meta: 70% de participación activa en los talleres.</p> <p>1.3 <u>Enunciado: % de miembros de la comunidad que utiliza estrategias de afrontamiento adecuadas.</u> Cálculo: Cantidad de miembros que utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas / cantidad total de miembros de la comunidad *100</p> <p>Meta: 60 % de los encuestados utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas.</p> <p>2.3. <u>Enunciado: % de profesores que utilizan las herramientas del taller.</u> Cálculo: n° de Docentes que utilizan las herramientas / total de docentes *100</p> <p>Meta: 50% utilizan las herramientas.</p> <p>2.4 <u>Enunciado: Cantidad de participantes del equipo directivo al taller</u> Cálculo: cantidad de participantes * cantidad total/ 100</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de asistencia de la reunión técnica. • Acta de asistencia a los talleres online. • Informe de análisis de evaluación de resultados de los talleres. • Video cápsula difundida en el Whatsapp institucional de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Directivo realiza la gestión para la realización de talleres. • Un integrante del equipo directivo presenta licencia médica, lo que perjudica la realización de las actividades. • 50% de los participantes tienen problemas de conectividad a internet.
---	---	--	---

<p>2. Taller directivo para el acompañamiento del estrés laboral Docente.</p> <p><u>Actividad:</u></p> <p>2.1 Taller de prevención y promoción del estrés laboral docente.</p>	<p>Meta: 100% de participación.</p> <p><u>2.5 % de Docentes que está satisfecho con el taller</u></p> <p>Cálculo: n° total de Docentes satisfechos/n° total de Docentes*100</p> <p>Meta: 70% de los participantes están satisfechos con los talleres</p> <p><u>2.1 N° de acciones que realiza el equipo directivo para el acompañamiento del estrés Docente.</u></p> <p>Cálculo: N° de acciones</p> <p>Meta: Al finalizar la intervención el Equipo Directivo habrá diseñado dos nuevas acciones</p> <p><u>2.2 % de satisfacción con el taller</u></p> <p>Cálculo: n° total de Docentes satisfechos/n° total de Docentes*100</p> <p>Meta: 70% de los participantes están satisfechos con los talleres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lista de asistencia al taller. ● Acciones del plan de mejoramiento educativo ● Informe de análisis de evaluación de resultado del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Equipo Directivo realiza la gestión para la realización del taller ● Un integrante del equipo directivo presenta licencia médica, lo que perjudica la realización de las actividades. ● 1 participante tiene problemas de conectividad a internet. ● 1 integrante del equipo directivo no se presente por problemas de salud.
---	---	---	--

Anexo 6 - Encuesta de satisfacción de talleres

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Relator (a)					
1.El relator(a) tiene conocimiento del tema					
2. El relator(a) es claro en las explicaciones					
3. El relator tuvo un buen manejo de consultas y discusiones					
Contenido					
1.La información recibida contribuye en su quehacer laboral.					
2.La información recibida es un aporte para tu bienestar emocional.					
3.Es importante trabajar en el desarrollo de mis habilidades socioemocionales.					
4. La actividad fue lúdica.					
5.El tema abordado es atingente al contexto					
6.Es probable que pueda poner en práctica lo aprendido en este taller					
7.Me sentí cómodo durante la realización del taller.					

Enumere tres conocimientos/competencias/actitudes que haya aprendido, que podría poner en práctica.

Sugerencias y/u opiniones

Anexo 7 - Focus group evaluación final

1. ¿Es importante trabajar en el desarrollo de mis habilidades socioemocionales?
2. ¿Cómo creen que deberían trabajarse estas habilidades socioemocionales en la Escuela?
3. En los talleres realizados, ¿Qué les pareció más interesantes y/o significativo? ¿por qué?
4. Las estrategias de autocuidado trabajadas han sido un aporte para disminuir la sensación de estrés.
5. Las estrategias de autocuidado trabajadas han sido un aporte para manejar de forma adecuadas situaciones estresantes.
6. ¿Ha logrado identificar la estrategia de afrontamiento adecuada en una situación demandante?
7. ¿Ha utilizado alguna herramienta del uso de TIC en sus clases? y si no las ha utilizado, ¿por qué motivo?