



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Propuesta de intervención para el afrontamiento del estrés y la prevención y tratamiento del síndrome de desgaste profesional en docentes con alumnos en condición de discapacidad

Alejandra Oriana Fernández Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología
Bogotá, Colombia

2019

Propuesta de intervención para el afrentamiento del estrés y la prevención y tratamiento del síndrome de desgaste profesional en docentes con alumnos en condición de discapacidad

Alejandra Oriana Fernández Rodríguez

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Psicología-Profundización en clínica

Director:

Prof. Dr. Mg. Álvaro Arturo Clavijo A

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de ciencias humanas, Departamento de psicología

Bogotá, Colombia

2019

A mis padres

*El mayor espectáculo es un hombre esforzado
luchando contra la adversidad; pero hay otro
aún más grande: ver a otro hombre lanzarse
en su ayuda.*

Oliver Goldsmith

Resumen

La propuesta de educación inclusiva permite que población con discapacidad comparta entornos de aprendizaje regular a partir de ajustes en el aula para atender a necesidades educativas especiales. Uno de los principales apoyos es el recurso humano del docente que asume determinados retos frente al alumno en condición de discapacidad. Estos retos complejizan su ya ajetreada labor y lo hacen vulnerable a problemas asociados con el estrés, como el síndrome de agotamiento laboral. El propósito del presente trabajo es presentar una propuesta de intervención grupal dirigida al manejo del estrés y a la prevención y tratamiento del síndrome de desgaste profesional en docentes de aula de instituciones educativas distritales, que tengan a su cargo alumnado en condición de discapacidad. Esta propuesta se soporta en la revisión de la literatura sobre estrategias de tratamiento de agotamiento laboral en docentes y pretende integrar la psicoeducación, el apoyo social y el desarrollo de habilidades de mentalización en el contexto de un grupo de apoyo, con el objetivo de generar estrategias de prevención y manejo del síndrome de desgaste profesional.

Palabras clave: Educación inclusiva, Desgaste profesional, Docente de Aula.

Abstract

The inclusive education approach allows people with disabilities to share regular learning environments based on adjustments in the classroom to meet special educational needs. One of the main supports is the human resource of the teacher who assumes certain challenges in face of the student in disability condition. These challenges complicate his already busy work and make him vulnerable to problems associated with stress, such as burnout syndrome. The purpose of this paper is to present a proposal for group intervention aimed at stress management and the prevention and treatment of burnout syndrome in classroom teachers of district educational institutions, which have students in with disability. This proposal is supported in the review of the literature on burnout treatment strategies in teachers and aims to integrate psychoeducation, social support and the development of mentalization skills in a support group intervention, in order to generate strategies for prevention and management of burnout syndrome.

Keywords: Inclusive education, Burnout, Teacher.

Contenido

	Pág.
1. Marco Teórico.....	5
2. Descripción de la propuesta.....	24
3. Propuesta de implementación.....	28

Introducción

Este trabajo propone una intervención novedosa para tratar el síndrome de desgaste profesional en docentes de instituciones educativas distritales con alumnos en condición de discapacidad. Se propone una intervención grupal basada en la psicoeducación, el fortalecimiento de redes de apoyo social y el entrenamiento en habilidades de mentalización, entendiendo que factores como la capacitación, el soporte social y las habilidades de regulación emocional pueden incidir sobre el cómo los docentes afrontan el estrés crónico y el síndrome de desgaste profesional. La descripción de la propuesta y su desarrollo establece una guía para la futura aplicación y comprobación de su impacto. El presente trabajo representa un primer nivel de diseño y propuesta de intervención y se espera en un futuro realizar su implementación, evaluación y refinamiento.

La legislación sobre inclusión educativa propone lineamientos para lograr una efectiva integración de poblaciones diversas. Sin embargo, el contexto cultural y social colombiano dificultan el logro de un verdadero proceso de inclusión: las prácticas educativas segregadoras, la falta de recursos para establecer condiciones necesarias en instituciones educativas, la ausencia de apoyo en capacitación y formación docente en prácticas inclusivas, los bajos salarios, las cargas laborales extra-horario, las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad, entre otros, hacen que el docente de aula deba hacer cada vez más trabajo con menos apoyo. Según Farber (2000), "muchos docentes se han sentido excluidos del proceso de toma de decisiones y, además, han estado más presionados para lograr "mejores" resultados educativos con una mayor diversidad de estudiantes y menos recursos" (p. 676).

Las dificultades mencionadas promueven la aparición de problemas de salud asociados a las condiciones laborales sobre-demandantes de los docentes; entre ellos, el síndrome de burnout o de "desgaste profesional", que será definido como una "experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social" (Maslach, 1999; en Moriana y

Herruzo, 2004, p. 607). Este problema afecta la eficacia docente y su capacidad para promover la inclusión de estos estudiantes con necesidades educativas especiales.

En Colombia, datos de la Oficina de Promoción Social del Ministerio de Salud y Protección Social (2017) indican que “Colombia no tiene una cifra exacta de las personas con discapacidad; no obstante, el Censo del DANE de 2005 captó a 2.624.898 (6,1%) personas que refirieron tener alguna discapacidad” (p.2). De esta población, el 34,8% presentaba discapacidad cognitiva y el 19,8%, discapacidad mental” (Hurtado y Agudelo, 2014, p.45). En cuanto a la oportunidad de educación, se encontró que para el 2017, el 37% de esta población era analfabeta. El 43% de la población con discapacidad entre los 5 y 24 años se encontraba desescolarizada y de estos, el 64% manifestó que las causas de su desescolarización era su discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017). Las consecuencias de esta falta de oportunidad en la educación se verán reflejadas posteriormente en diferentes ámbitos, ya que, como señala Padilla (2011), “la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas, como la social y la laboral” (p. 672).

Específicamente, en el caso de Bogotá, en un diagnóstico sobre la inclusión educativa realizado por la Universidad de los Andes (2010), se identificó que “una de las preocupaciones de los docentes de apoyo es la falta de personal para la atención de los estudiantes con discapacidad” (p. 56). Sumado a lo anterior, son notorias las barreras formativas del personal existente. En un estudio sobre la percepción de docentes de Bogotá frente a su papel en la inclusión de personas con discapacidad, Padilla (2011) encontró que solamente un 20% de los docentes entrevistados reportó sentirse preparado para educar a estudiantes con discapacidad, lo que pone de manifiesto que una de las diferentes barreras para la inclusión está en factores de formación y disposición del docente.

En ese mismo estudio, se hacía referencia al síndrome de agotamiento profesional en docentes al señalar que “los datos respecto al agotamiento profesional muestran que los docentes sin este síndrome refieren más capacidad para el manejo de personas con discapacidad” (p. 693). Esto es coherente con estudios que visibilizan el creciente fenómeno de desgaste profesional en docentes. En un estudio realizado en Estados Unidos respecto al desgaste profesional en docentes de educación especial, se evidencia

una creciente tasa del síndrome y deserción laboral en comparación con los docentes de educación general (Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial, 1990; en Fore, Martin y Bender, 2002).

Entre los niveles de intervención encontrados en la literatura para el manejo del desgaste profesional del docente se mencionan el organizacional, grupal e individual. También se han caracterizado intervenciones orientadas a diferentes momentos del problema: promoción, prevención e intervención. La mayoría de estas intervenciones se enfocan a un fin y momento específico del problema (p.ej. intervenciones para tratar el síndrome de burnout de manera individual, intervenciones organizacionales para prevenir la aparición del síndrome), lo que limita la capacidad de sensibilidad ante el fenómeno en sus diferentes dimensiones, momentos y características particulares (tanto individuales como contextuales).

La presente propuesta intenta integrar las intervenciones individuales que contemplan la experiencia subjetiva del estrés laboral y del síndrome del desgaste profesional con un modelo de intervención grupal donde se propicia un espacio de encuentro y cohesión grupal, capacitación y entrenamiento en habilidades pedagógicas y de regulación emocional.

1. Marco Teórico

Los capítulos son las principales divisiones del documento. En estos, se desarrolla el tema del documento. Cada capítulo debe corresponder a uno de los temas o aspectos tratados en el documento y por tanto debe llevar un título que indique el contenido del capítulo.

Los títulos de los capítulos deben ser concertados entre el alumno y el director de la tesis o trabajo de investigación, teniendo en cuenta los lineamientos que cada unidad académica brinda. Así por ejemplo, en algunas facultades se especifica que cada capítulo debe corresponder a un artículo científico, de tal manera que se pueda publicar posteriormente en una revista.

1.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva es un modelo de oferta educativa donde todos los estudiantes comparten entornos y experiencias escolares, haciendo del aula regular un espacio adecuado para atender las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2007), en el artículo 24, establece la obligación estatal de velar por el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Según dicha convención, “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” con la implementación de los ajustes razonables pertinentes” (p. 18).

Este modelo surge en contraposición al modelo tradicional basado en la segregación, que parte de un entendimiento de la discapacidad como una “enfermedad a rehabilitar”. En cambio, la educación inclusiva considera que la diversidad es un factor positivo y potenciador del proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En Colombia existe un marco normativo por el cual se reglamenta la inclusión educativa y el rol de diferentes profesionales en esta. En el decreto 1421, que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad se define la figura del docente de apoyo pedagógico, quien debe “acompañar pedagógicamente a los docentes de aula con estudiantes con discapacidad”, es decir, llevar a cabo tareas de diseño, acompañamiento e implementación de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR), trabajar con las familias y sensibilizar y formar a los docentes en temas relacionados con inclusión (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 18).

Complementariamente y según el decreto 366, por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva se define el apoyo pedagógico como los “procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 1). El decreto 1421 también define la función del docente de aula como “docentes con asignación académica, la cual desarrollan a través de asignaturas y actividades curriculares en áreas obligatorias o fundamentales y optativas definidas en el plan de estudios”. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 17).

Lo anterior pone en relevancia el papel del docente de apoyo y de aula en varios aspectos del complejo proceso de inclusión, pues sus labores implican diferentes entornos de acción dentro y fuera del aula, que se complejizan al insertar a la ecuación desafíos frente al estudiante con discapacidad.

1.2 Estrés en el docente

Diferentes autores se han ocupado por el estudio del estrés en el docente, entre ellos Kyriacou y Sutcliffe (1978), quienes lo definen como:

Una respuesta de afecto negativo, generalmente acompañada de cambios fisiológicos potencialmente dañinos, derivados de aspectos del trabajo del maestro y mediados por la

percepción de que las demandas laborales son una amenaza y por mecanismos de supervivencia activado para reducir la amenaza (en Anderson, Levinson y Barker, 1999, p. 4).

El estrés impacta el desempeño laboral del docente. Gebbie, Ceglowski, Taylor y Miels (2012) mostraron que “los profesores estresados pasan más del 20% de tiempo en interacciones negativas y solo el 5% en interacciones positivas con niños con conductas desafiantes, lo que contribuye al ciclo continuo de conductas desafiantes” (p. 35).

Factores organizacionales representan fuentes importantes de estrés para los docentes, como la sobrecarga laboral, la falta de apoyo y el aislamiento. Estos son altos predictores de la aparición del síndrome del desgaste profesional (Goodlad, 1984; Mazur y Lynch, 1989; Sarason, 1982; en Anderson, Levinson, y Barker, 1999, p. 5). Con relación a lo anterior, Kyriacou (2001) señala otros factores estresantes del ejercicio docente, como la falta de apoyo de directivas y superiores, relaciones pobres e insatisfactorias con los colegas y responsabilidad por la educación de muchos estudiantes. Sin embargo, según Chaplain (2008), los factores asociados al manejo de conductas disruptivas de los estudiantes y la sobrecarga de trabajo fuera del horario lectivo han sido poco considerados en la literatura.

En el caso de los países de bajos ingresos se presentan estresores adicionales como el aumento de la carga de trabajo, la baja remuneración, la falta de autonomía, reconocimiento profesional, oportunidades de desarrollo profesional, condiciones precarias de trabajo y falta de voz (Iancy, Rusu, Păcurar y Maricuțoiu¹, 2018).

1.3 Desgaste Profesional (o Burnout)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el burnout como “un estado de agotamiento físico, emocional y mental que resulta de la participación a largo plazo en situaciones de trabajo que son emocionalmente exigentes” (Leka y Jain, 2010, p. 4).

1.3.1 Modelo de Maslach

La definición más reconocida de desgaste profesional es la propuesta por Maslach, quien lo conceptualiza como el “síndrome de respuesta multinivel asociado con la exposición

prolongada al estrés” (Zysberg, Orenshtein y Robinson, 2017, p. 123). Según el modelo propuesto por Maslach y Jackson (1981, en Boujut, Grouselle y Cappe, 2016), tres dimensiones dinámicas e interactivas caracterizan al síndrome de desgaste profesional: el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la realización personal.

Moriana y Herruzo (2004) conceptualizaron estas tres dimensiones. El agotamiento emocional se refiere a la manifestación de una falta de recursos emocionales para hacer frente al estrés laboral. La despersonalización alude a sentimientos negativos asociados al distanciamiento frente a otras personas (en el caso de los docentes, con compañeros, directivas, alumnos y padres). Finalmente, la baja realización personal comprende los sentimientos de baja eficacia, perspectiva pesimista frente a la propia labor y la insatisfacción con el trabajo. Bianchi y Schonfeld (2019) advierten respecto a las dimensiones del desgaste laboral que:

Los individuos que sufren solo de agotamiento emocional, solo de despersonalización, o solo de logros personales reducidos se considerarán que sufren de la misma condición, a saber, "agotamiento", aunque presentan perfiles de síntomas que son, por definición, diferentes y potencialmente necesitan diferentes estrategias de gestión (p.37).

El síndrome de desgaste profesional está asociado con problemáticas personales como la “disminución en el desempeño laboral, conductas de retraimiento, una amplia gama de problemas de salud, comportamiento disruptivo en el lugar de trabajo y ausentismo, así como depresión y otras condiciones emocionales y psicológicas severas” (Zysberg, et.al., 2017, p. 123).

1.3.2 Factores de riesgo

Existen factores de riesgo frente al síndrome de desgaste profesional propios del contexto sociocultural, el entorno laboral y personal. Respecto a los últimos, destaca la personalidad, los estilos de atribución, las estrategias de afrontamiento y la capacidad de regulación emocional (Zysberg et.al., 2017).

Por otra parte, la literatura indica que la falta de capacitación para el manejo de población con discapacidad genera vulnerabilidad frente al síndrome de desgaste profesional. En una revisión de la literatura existente Boujut et. al. (2016) encontraron que los docentes

con mayor capacitación en manejo de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) están menos "quemados" que otros con menor o ninguna instrucción. En relación con lo anterior, Denis y Gousse (2013, en Boujut, et. al., 2016) sostienen que "la falta de capacitación influye en la experiencia de los docentes, ya que el escaso conocimiento del trastorno (TEA) conduce al uso de estrategias de afrontamiento disfuncionales" (p.2886).

Existen dificultades particulares respecto al manejo de estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales. En cuanto al manejo comportamental, se identifica que "los niños con discapacidad tienen más de tres veces la incidencia de problemas de conducta que los niños con desarrollo típico" (Gebbie et. al., 2012, p. 36). Anderson et. al. (1999) retoman diferentes estudios sobre el síndrome de desgaste profesional en docentes, en los cuales encuentran que "los maestros de estudiantes con dificultades conductuales-emocionales tenían niveles más altos del síndrome de desgaste profesional que los maestros de estudiantes con otras discapacidades porque tenían particular temor de los ataques verbales y físicos de sus alumnos" (p.5).

De manera circular, las dificultades para el manejo de estudiantes con discapacidad pueden conllevar a la disminución en el sentido de autoeficacia en el docente, lo cual se relaciona con el estilo interventivo del profesional. Se ha encontrado que "los maestros con alta autoeficacia utilizan intervenciones más positivas como elogios y refuerzo, mientras que los docentes con baja autoeficacia utilizan métodos más autoritativos o restrictivos cuando se trata de conductas desafiantes" (Gebbie et.al., 2012, p.6).

1.3.3 Factores protectores

En menor medida se ha investigado sobre los factores protectores frente al síndrome de desgaste profesional en docentes. Estudios recientes resaltan el manejo emocional y los aspectos interpersonales (Zysberg et.al., 2017). El soporte social también ha sido reconocido como un factor de protección frente al síndrome de desgaste profesional. Boujut et. al. (2016) recopilaron varios estudios (Burke et al., 1996, Iverson et al., 1998, Pascual et al., 2003, Schaufeli y Buunk, 2003, Zellars y Perrewe, 2001) que concuerdan con que "un alto nivel de apoyo social de superiores y colegas de trabajo está asociado con un menor nivel de burnout, menos depresión y una mayor satisfacción profesional" (p. 2876).

Se ejemplifica lo anterior en un estudio sobre estrés de docentes con alumnos diagnosticados con trastornos del espectro autista. Ruble y cols. (2013) encontraron que el agotamiento emocional está relacionado con una percepción de poco apoyo por parte de directivas institucionales, por lo cual sugieren que para reducir los efectos del agotamiento asociados al manejo de estudiantes con discapacidad se requiere un mayor apoyo social. En relación con lo anterior, Cohen y Wills (1985; en Boujut et. al., 2016) demostraron que “el apoyo social tiene un importante efecto moderador en el sentido de que contribuye a reducir las consecuencias dañinas del estresor, por lo tanto, podría ser un factor de protección contra el estrés y el agotamiento” (p. 2876).

Otros autores (Hastings y Bham 2003, en Gebbie et.al., 2012) sostienen que “la eficacia del docente puede aumentarse a través del entrenamiento, la práctica y la provisión de apoyos sociales” (p. 44). Los mismos resaltan el impacto que el cuidado al docente puede tener en otros ámbitos, señalando que “el aumento de la competencia y la eficacia de los docentes mediante la capacitación y el apoyo social no solo contribuye a aliviar el estrés docente, sino que también impacta positivamente en las prácticas docentes” (p. 44).

1.3.4 Intervenciones para síndrome del desgaste profesional en docentes

Como posibles soluciones para aumentar la eficacia docente se propone el entrenamiento, los grupos de apoyo de pares y espacios reflexivos sobre las prácticas de enseñanza. Frente a estas sugerencias para potenciar la eficacia docente, la literatura enfatiza la pertinencia de la investigación para establecer si las estrategias propuestas anteriormente resultan ser métodos efectivos. (Gebbie et. al., 2012).

Varios autores señalan que se ha hecho muy poco esfuerzo por impulsar la investigación, el diseño y la implementación de estrategias de intervención orientadas a atender estas necesidades. Anderson et. al. (1999) señalan que “gran parte de la literatura incluye recomendaciones sobre el uso de técnicas de reducción del estrés, pero sin ningún fundamento o apoyo empírico para tales recomendaciones. Los enfoques más frecuentemente mencionados involucran técnicas de relajación” (p.7).

En un meta-análisis sobre la efectividad de varias técnicas de intervención en las dimensiones del desgaste profesional (clasificadas en terapia cognitiva conductual (TCC),

mindfulness y relajación, habilidades socioemocionales, enfoque psicoeducativo, apoyo social y desarrollo profesional) se concluyó que “los enfoques existentes son efectivos para el agotamiento emocional y la realización personal. Con respecto a la despersonalización, la efectividad de estas intervenciones es casi nula” (Iancy, Rusu, Păcurar y Maricuțoiul, 2018, p.391).

En este mismo meta-análisis, se concluyó que las intervenciones psicoeducativas, y socioemocionales pueden tener efectos más distantes en el tiempo. En ese sentido, sostienen que “los efectos en el bienestar de los docentes simplemente no son observables en la evaluación posterior a la intervención. Por lo tanto, se necesitan medidas de seguimiento para concluir con respecto a la efectividad de las intervenciones socioemocionales” (Iancy, et. al., 2018, p. 392). Sobre los enfoques de desarrollo profesional (orientados a la capacitación), se concluye que sus efectos sobre el desgaste profesional son una “ganancia secundaria”, es decir que “el enfoque de desarrollo profesional tiene como objetivo mejorar las habilidades comunicativas e interpersonales, que, a su vez, puede reducir el desgaste profesional de los docentes” (Iancy et. al., 2018, p. 392).

Respecto a características comunes a todas las intervenciones, los autores enfatizan que “las intervenciones que duraron entre 1 y 3 meses tuvieron efectos mayores en el agotamiento y la baja realización personal, en comparación con las intervenciones con diferentes duraciones” (Iancy et. al., 2018, p. 392). Sobre el tiempo adecuado para medir el impacto de las intervenciones, señalan que los efectos reportados a medir la intervención antes de un mes son casi nulos, mientras que se reportan mayores efectos en los estudios que midieron la efectividad después de un mes.

1.3.5 Limitaciones de propuestas existentes

Aunque las estrategias mencionadas sean frecuentes en las intervenciones para el síndrome de desgaste profesional, es importante reconocer que este síndrome tiene diferentes implicaciones personales y contextuales que escapan a las estrategias de manejo del estrés. Al respecto, Farber (2000) afirma que:

“Es difícil argumentar en contra de la idea de reducir el estrés. Sin embargo, es poco probable que las técnicas de reducción del estrés por sí solas renueven el compromiso y la participación en el trabajo hasta que los profesores realicen modificaciones significativas

en su percepción de que al menos tienen un éxito parcial en el trabajo y/o reciben recompensas o beneficios adecuados por este. Es poco probable que estas técnicas resuelvan los problemas y los síntomas asociados con el desgaste profesional de los maestros” (p. 688).

Este mismo autor enumera diferentes manifestaciones del síndrome de desgaste profesional:

- Por desgaste: un individuo se rinde, sintiéndose agotado al confrontar el estrés.
- Clásico: un individuo lucha intensamente para confrontar el estrés.
- Por poco desafío: el individuo no se enfrenta con grandes cargas de estrés en sí, más bien a condiciones monótonas y poco estimulantes.

En coherencia, Farber (2000) argumenta que “los clínicos deben evitar ver el desgaste profesional docente como si fuera un fenómeno aislado y en su lugar deberían adaptar el tratamiento al tipo específico de desgaste profesional manifestado por los clientes” y propone que “los tratamientos deben ser por naturaleza integrativos esencialmente; insight psicoanalítico, reestructuración cognitiva, consideración empática y técnicas de reducción del estrés son todas necesarias, en diferentes combinaciones para tratar el desgaste profesional de cada tipo” (p. 675).

Atendiendo esta necesidad, se deben revisar las características particulares del desgaste profesional en cada individuo y de la docencia como profesión con estresores particulares. Al respecto, Lancy et. al. (2018) sostienen que “las intervenciones en los docentes deben analizarse por separado de otras categorías ocupacionales” (p.373). Algunos estresores propios de la docencia son variados, por ejemplo, “pueden diferir de un nivel educativo a otro (es decir, escuela primaria, secundaria o preparatoria)” (Lancy et. al. 2018, p.393).

Otra crítica recurrente es el énfasis en intervenciones individuales que minimizan la importancia de los aspectos contextuales-organizacionales. Al respecto, Maslach (2017) sostiene que “el contexto del lugar de trabajo es especialmente significativo y no debe ignorarse en ningún intento de encontrar soluciones para el problema del agotamiento” (p.145).

Al hacer énfasis en las intervenciones individuales, Maslach (2017) advierte que “independientemente de la fuente del agotamiento, a menudo se presume que es responsabilidad de la persona, no de la organización, hacer algo al respecto” (p. 145). Cada vez es más frecuente estigmatizar y culpar a la persona con desgaste profesional, invisibilizando los estresores contextuales. Por lo anterior, es necesario integrar intervenciones orientadas simultáneamente al trabajador y al entorno de trabajo resulta más efectivo que atender a solo un aspecto. Hatinen, Kinnunen, Pekkonen y Kalimo encontraron que “las intervenciones que se centran en mejorar las condiciones del trabajo (o el ajuste de la persona al trabajo) pueden tratar el agotamiento de manera más efectiva” (p. 245). Retomando los planteamientos anteriores y de acuerdo con Fiorilli et al. (2017):

Los programas de intervención dirigidos a reducir el riesgo de agotamiento en los docentes deberían incluir el trabajo sobre su competencia emocional. En segundo lugar, en términos organizativos, esto implicaría un cambio en el énfasis de la necesidad de que las escuelas brinden más apoyo, o más tipos de apoyos, disponibles para los maestros, a la necesidad de ayudar a los maestros agotados a apreciar el apoyo ya disponible para ellos (p.135).

1.4 Regulación Emocional

La regulación emocional son todos los “procesos que influyen en la forma en que las personas experimentan y expresan sus emociones” (Castellano Muñoz-Navarro, Toledo, Spontón y Medrano, 2019, p.74). La gestión de las emociones (incremento, mantenimiento, disminución) se puede lograr a partir de diversas estrategias de procesamiento, bien sea “automático” o “elaborativo” (Clore & Ortony, 2000; Medrano, Muñoz-Navarro, y Cano-Vindel, 2017, en Castellano et. al. 2019).

El procesamiento automático se caracteriza por ser rápido, preconsciente y difícil de controlar, mientras que el procesamiento detallado es voluntario, consciente y lento. Castellano et. al. (2019) sostienen que estos procesos de regulación son la clave para prevenir el agotamiento laboral, así como para fomentar el compromiso y la satisfacción laboral. En un estudio para determinar el papel de estas variables en el entorno de trabajo y analizar su relación con el agotamiento laboral y el compromiso laboral, los autores encontraron que:

Los trabajadores que activan procesos elaborativos de regulación emocional (por ejemplo, reinterpretando positivamente un hecho negativo, o poniéndolo en perspectiva)

experimentan un efecto más positivo, una mayor participación y menos agotamiento. Por el contrario, los trabajadores que tienden a utilizar en su mayoría procesos de regulación emocional automáticos (como rumia o catastrofismo) tienden a tener más efectos negativos, más agotamiento y menos efectos positivos. (p.78)

Lo anterior concuerda con lo propuesto por Fiorilli, Albanese, Gabola, y Pepe, (2017) quienes afirman que el desgaste profesional se presenta con mayor frecuencia en maestros con dificultades para regular sus emociones negativas frente a los estudiantes y que, contrariamente, los profesores con adecuadas habilidades de regulación emocional logran disminuir sus emociones negativas en la relación maestro-docente.

1.4.1 Mentalización

Bateman y Fonagy (2016) comprenden a la mentalización como “la habilidad para entender las acciones propias y de otros en términos de pensamientos, emociones, deseos y necesidades” (p.3). Según ellos, esta habilidad subyace toda interacción humana, y permite la construcción de un adecuado sentido del YO (self) y el establecimiento de relaciones sociales recíprocas y constructivas. La mentalización implica un proceso cognitivo complejo que otorga coherencia a las acciones propias y de los demás a través del entendimiento de la intencionalidad propia y de los demás.

La mentalización tiene diversas funciones. Graell y Lanza (s.f.) resaltan el ayudar a entender el comportamiento de los demás, predecir su comportamiento, anticipar el impacto de los comportamientos propios sobre los demás, promover el apego seguro, facilitar la comunicación, regular y tomar decisiones sobre las emociones, distinguir los pensamientos de la realidad, entre otros. Respecto a la relación entre la mentalización y la regulación emocional, Swan y Riley (2015) afirman que:

Pensar en nuestros sentimientos mientras los sentimos es esencial para regular y controlar nuestros estados emocionales. Idealmente, aprendemos a identificar nuestros estados emocionales, a controlar su intensidad y duración, y a expresar nuestros sentimientos de manera efectiva a los demás y a nosotros mismos. (p. 223).

Bateman y Fonagy (2016) definen cuatro dimensiones de la mentalización en función de procesos neurofisiológicos que las subyacen. Estas son: a) mentalización automática

versus controlada, b) mentalización propia versus de otros, c) mentalización con referencia a condiciones internas versus externas y d) mentalización cognitiva versus afectiva (p.8). Los autores plantean que el estilo de mentalización de cada persona varía dependiendo la importancia dada a estas dimensiones y afirman que “para mentalizar efectivamente se requiere de que el individuo no solo sea capaz de mantener un balance a través de estas dimensiones de la cognición social sino también debe poder aplicarlo apropiadamente y acorde con el contexto” (p. 8).

Según Bateman y Fonagy (2016), la capacidad para mentalizar varía por múltiples razones, entre ellas factores genéticos, influencias ambientales en el desarrollo (en especial la vinculación con cuidadores primarios), los rasgos de personalidad, la situación social a mentalizar, la capacidad imaginativa, los estados de estrés o ansiedad, situaciones de estrés interpersonal y la activación del sistema neuronal de apego. Estos mismos autores mencionan tres diferentes modos de no-mentalización, los cuales son esperables en etapas tempranas de la vida, sin embargo, tienden a reaparecer en momentos avanzados del desarrollo cuando existen fallas en la mentalización.

- Modo de equivalencia física: la persona percibe “muy reales” sus estados mentales y no da lugar a la toma de preceptiva.
- Modo teleológico: los estados mentales solo son reconocidos o validados y creídos si tienen un resultado observable.
- Modo de simulación: los pensamientos y sentimientos se separan de la realidad.

Se tiene evidencia de que estos estilos de “pre-mentalización” suelen aparecer cuando la persona se encuentra emocionalmente desregulada. Al respecto, Bateman y Fonagy (2016) señalan que “a la mayoría de nosotros es más probable que nos cueste mentalizar en momentos de estrés o ansiedad” (p. 4). En estudios neurocientíficos, Nolte et al., (2013, en Bateman y Fonagy, 2016) encontraron que “El estrés y la hiperactivación, especialmente en un contexto de apego, traen la mentalización automática a jugar e inhiben los sistemas neurales asociados con la mentalización controlada” (p.10). Lo anterior pone de manifiesto la relación entre mentalización y estrés, lo cual sustenta la necesidad de prestar atención a este proceso al atender el desgaste laboral.

Técnicas grupales de mentalización. Las discusiones alrededor de técnicas para promover la mentalización se ha focalizado en las de tipo individual. Poco se ha especificado sobre

técnicas grupales, en parte por la complejidad y variedad de interacciones sociales y tipos de comunicación que pueden surgir en tal contexto (Bateman y Fonagy, 2012). Entre las ventajas de las intervenciones grupales focalizadas en la mentalización están que “permiten la reflexión colectiva, potencializan la interacción subjetiva, economizan posiblemente tiempo y esfuerzos y maximizan recursos” (Mesa y Gómez, 2015, p. 123).

Bateman y Fonagy (2012) describen condiciones para desarrollar la mentalización en grupos, estas son: a) analizar las dinámicas del grupo, b) evaluar nivel del grupo y del terapeuta, c) rebobinar y explorar lo que pasa en el grupo, lo que le sucede con cada miembro respecto al grupo o lo que sucedió en el grupo en momentos pasados, d) poner el foco en el afecto predominante que determina la interacción entre el grupo o entre el terapeuta y el grupo y e) invitar, juntar y validar la participación activa.

- Mentalización en la labor docente: En relación con la función docente, la mentalización es una habilidad potencia el bienestar subjetivo, beneficia el proceso escolar de los estudiantes y mejora las relaciones entre el docente y sus estudiantes, colegas y directivas. Respecto a lo primero, Swan y Riley (2015) afirman que “las relaciones positivas con los estudiantes son fundamentales para la autoeficacia de los docentes y la identidad profesional en todas las fases de una carrera docente” (p. 226). Mesa y Gómez (2015) reconocen la mentalización como un vehículo que “permite que el docente identifique y tenga en cuenta los múltiples sentidos que subyacen a las interacciones y afectan el aprendizaje” (p.120) y “le permite además, reconocer y regular su propia experiencia emocional” (Allen, & Fonagy, 2006; en Mesa y Gómez, 2015, p.120). Los mismos autores sostienen que el estudiante también se ve beneficiado de la capacidad mentalizadora del docente. Estos sugieren que:

Los maestros siguen a los padres como figuras de autoridad como una fuente central de nutrición y seguridad y se convierten en la primera "base segura" fuera de la familia. De la teoría del apego, se deduce que la capacidad mentalizadora de los maestros como "otro importante" para los estudiantes es importante para el desarrollo saludable de los estudiantes (p. 227).

Al respecto, Mesa y Gómez (2015) recopilaron estudios que sustentan esta idea. Las autoras encuentran que:

El estudio de Twemlow, Fonagy y Sacco (2005), plantea que el docente puede promover el desarrollo de la capacidad de mentalización del niño. De esta manera le ayuda a modular y regular los afectos negativos (González, & cols., 2000), favorece el desarrollo integral y contribuye a la salud mental. En el mismo sentido O'Connor y McCartney (2007) señalan que la relación positiva con el docente protege al niño de los efectos negativos de un apego inseguro con sus padres o cuidadores (p. 120).

La mentalización puede facilitar la comprensión de algunos problemas en el aula. Halfon y Bulut (2019) afirman que los alumnos con problemas de comportamiento “sufren de problemas de autorregulación y dificultades interpersonales; es por esto que las teorías basadas en la mentalización proveen un marco conceptual para entender las posibles causas subyacentes de estos problemas” (p. 667).

Estas autoras proponen técnicas para el desarrollo de la mentalización en contextos escolares, entre las cuales están: a) contar historias, a partir de imágenes del Test de Relaciones Objetales de Phillipson, b) crear metáforas para comparar el significado y la emoción que intenta representar quien la produce, con la lectura de quienes la escuchan, c) hacer descripciones de sí mismo centradas en los estados mentales, d) inferir estados mentales a partir de la descripción de los hechos sucedidos en situaciones interactivas significativas, e) inferir estados mentales a partir de la reflexión sobre eventos interactivos imaginados, que anticipan conflictos posibles en el futuro cercano y f) representar interacciones conflictivas recientes con otros, desde diferentes perspectivas, a través de juegos de roles.

En el contexto de la educación inclusiva, el docente puede encontrar varias dificultades para mentalizar; desde su estilo y capacidad personal hasta las barreras contextuales como situaciones y malentendidos con compañeros y alumnos “normales”. Sumado a lo anterior, el reto que representa mentalizar al

alumno con discapacidad hace que el docente requiera mayor capacidad de mentalización. Al respecto, Mesa y Gómez (2015) afirman:

Teniendo en cuenta la importancia del docente, se considera que si bien es cierto los programas dirigidos a promover el desarrollo emocional de los niños son variados y presentan estrategias amplias para que los docentes los implementen, es necesario subrayar que sigue siendo esencial profundizar y enfocarse más en el desarrollo de estrategias que contribuyan al desarrollo de la capacidad automentalizante del docente (Lecannelier, 2008). Se sabe que si esta capacidad no se encuentra suficientemente elaborada, el docente puede continuar idealizando su función disciplinar, lo cual muchas veces impide el uso de la mentalización como un recurso para entender y atender la experiencia emocional del niño y contribuir a su desarrollo socio emocional (Denham, & Burton, 2003) (p.123).

Respecto a la posibilidad de entrenar a los docentes en habilidades de mentalización, Swwan y Riley (2015) plantean que “los elementos de empatía conductual (que ocurren en respuesta a procesos de empatía afectiva o cognitiva) pueden y deben enseñarse a los maestros” (p. 228). Los autores sostienen que:

Los maestros pueden mejorar o fortalecer sus habilidades de empatía a través de experiencias que aumentan la autoconciencia, la escucha, la conciencia de los puntos en común y el respeto y la tolerancia hacia los demás. Promover actitudes y comportamientos tales como la autoconciencia, la consideración positiva hacia los demás, las buenas habilidades para escuchar y el respeto son importantes para desarrollar maestros motivados para demostrar capacidad empática (p. 228).

En esta propuesta se plantea que el desarrollo de la mentalización promueve la regulación emocional propia y del alumno, facilita el afrontamiento del cansancio emocional y de la baja realización y fomenta el relacionamiento con alumnos y compañeros. La hipótesis desde la cual se fundamenta la presente propuesta es que la capacidad de mentalización del docente incidirá en el nivel de regulación emocional y a su vez, en la capacidad de acoger e incluir a todos los alumnos, con

o sin discapacidad en el aula de clases. En otras palabras: a mayor regulación emocional, mayor inclusión.

1.4.2 Psicoeducación

Como se señaló anteriormente, un factor de riesgo para desarrollar desgaste profesional es la falta de capacitación. En el caso de la inclusión educativa, el desconocimiento respecto a los diagnósticos por el docente conlleva varios perjuicios. Nussey, Pistrang y Murphy (2013) sostienen que:

Proporcionar una etiqueta de diagnóstico no es útil cuando las personas tienen poco conocimiento previo sobre la condición que se está etiquetando y/o no se proporciona información educativa adicional. La etiqueta aislada puede llevar a expectativas negativas de la conducta diaria y el éxito académico de ese niño, lo que lleva a otras personas a actuar de una manera que exacerba los síntomas en lugar de ayudar al niño a acceder al apoyo adecuado (p. 623).

Otro de los perjuicios es la propensión del docente al desgaste profesional, pues este es un proceso que inicia “cuando las demandas del contexto superan la aptitud para resolverlas”, por ende “el sujeto entra en un estado de impotencia y fracaso, lo cual impacta negativamente en sí mismo” (Rodríguez, 2017, p.4). La inadecuada formación profesional es uno de los componentes de la etiología del desgaste profesional, expresada en “excesivos conocimientos teóricos, escaso entrenamiento en actividades prácticas, falta de aprendizaje de técnicas de autocontrol emocional y escasa información sobre el funcionamiento de las organizaciones” (Thomaé, Ayala, Sphan y Stortti, 2016, p. 19).

Según Yaraya, Masalimova, Vasbieva, Grudtsina, (2018) en el caso de los docentes, “La preparación profesional incluye capacitación informativa, la posesión de tecnologías pedagógicas así como el conocimiento de fundamentos de psicología y pedagogía y el entendimiento de las potencialidades y necesidades de aprendizaje individuales del alumno” (p.2). Es posible reforzar este aspecto a través de intervenciones como la psicoeducación.

La psicoeducación es una intervención orientada a brindar información en torno a un tema de relevancia, como un diagnóstico, y su objetivo es brindar herramientas y estrategias para gestionar esta condición (Cerdeño, 2018). Este método de trabajo ayuda a mejorar la

calidad de vida a pacientes y personas cercanas, como indica Cerdeño (2018) al afirmar que “mediante la psicoeducación, se aminora la cantidad de factores que puedan generar ansiedad, estrés y peso excesivos para el paciente y quienes lo rodean” (p.32).

En el contexto escolar, la psicoeducación con diagnósticos como TDAH han demostrado tener efectos positivos en el contexto escolar e incluso en la conducta del alumno diagnosticado. Entre estos logros está la “reducción de comportamientos indeseados, aminoramiento de síntomas asociados al trastorno en cuestión y a otros trastornos que podrían presentarse como comórbidos como trastornos de ansiedad o conducta antisocial, mejora del rendimiento académico y las relaciones sociales” (Cerdeño, 2018, p.33).

La psicoeducación también puede potenciar la autoeficacia del docente. Al respecto, Cerdeño (2018) afirma que:

Los efectos esperados posibilitarán al docente desarrollarse de una manera más completa y competitiva dentro del medio escolar y representarán un plus dentro de su capacitación, permitiéndole desenvolverse con mayor seguridad que aquellos que no accedieron a este tipo de preparación (p. 43).

En el caso del TEA, Arape y Pierrep (2010) hallaron que después de aplicar un programa de psicoeducación los docentes “conocían alternativas pedagógicas y metodológicas a nivel académico que les permitirán el manejo de estrategias de enseñanza acordes con las características de los niños/as con síndrome de Asperger” (p.81). En cuanto a las actitudes, Nussey, Pistrang, Murphy (2013) sostienen que “proporcionar información educativa puede mejorar el conocimiento y las actitudes tanto en adultos como en niños” (p.623).

La psicoeducación sobre el síndrome de desgaste profesional puede tener los mismos beneficios mencionados anteriormente. Jhonson y Naidoo (2017) concluyen de la aplicación de un programa de psicoeducación para prevención del desgaste profesional que “la inteligencia emocional que se fomentó en los talleres ayudó a los maestros a fomentar esta regulación relacional utilizando una gama de técnicas que pueden aplicar a sí mismos y en su interacción con los alumnos” (p. 77).

Existen múltiples formas de presentar la información en la psicoeducación. Nussey, Pistrang y Murphy, (2013) sostienen que “será útil considerar incluir secuencias de video y reportes personalizados al diseñar futuras intervenciones educativas (p. 625).

1.4.3 Soporte social

Peterson et. al. (2008) definen el soporte social como “los recursos proporcionados por otras personas” (p.507). Existen varias formas de apoyo social, como el informativo, instrumental y emocional (Peterson et.al. 2008). En varios estudios se han reportado los beneficios del apoyo social en la salud física y mental (Taylor, 2007). En el contexto laboral el apoyo social cobra relevancia. Al respecto, Maslach (2017) afirma que:

Estas relaciones interpersonales, que surgieron desde el principio como un factor importante en la experiencia del agotamiento, incluye relaciones entre el proveedor y el receptor (en muchos aspectos de salud y ocupaciones de servicios), relaciones entre compañeros de trabajo, relaciones entre empleados y supervisores o gerentes, y relaciones entre los trabajadores y sus amigos y familiares (p. 145).

Para fomentar este recurso existen los grupos de apoyo. Estos son grupos organizados cuyo objetivo es atender a una tarea o problema común de los miembros; generalmente, una circunstancia problemática que implica diferentes dificultades físicas, emocionales y sociales. Según Velasco (2003), el objetivo de estos grupos es brindar herramientas para el manejo de situaciones estresantes, propiciar las interacciones sociales adecuadas, generar intercambio de información entre los miembros y facilitar la expresión emocional asociada al problema, lo cual contribuye al fortalecimiento del individuo para afrontar su problemática. Tales grupos comparten el común denominador de aumentar en sus miembros la conciencia problemas vitales y proporcionarles instrumentos para manejarlos (Corey, 1995).

Ekberg (1995, en Peterson et. al., 2008) propuso una dinámica grupal de apoyo basada en resolución de problemas cuyas tareas principales son:

- Brindar una oportunidad de discusión y reflexión con colegas, centrándose en el estrés y el agotamiento relacionados con el trabajo, con la situación y la experiencia únicas de cada uno como punto de partida.

- Brindar una oportunidad de apoyo mutuo entre colegas, para compartir y comparar experiencias con colegas, y también para aprender unos de otros.
- Trabajar con objetivos individuales de cambio para descubrir formas alternativas de manejar las situaciones estresantes percibidas.

- Grupos de apoyo y prevención del desgaste profesional: El soporte social actúa como factor protector ante el desgaste profesional. Según Maslach y Goldberg (1998, en Peterson, Bergström, Samuelsson, Asberg y Nygren, 2008), “los grupos de apoyo entre pares pueden proporcionar consuelo emocional, nuevas perspectivas y recompensas personales y reconocimiento, y también ser una fuente muy necesaria de humor, optimismo y estímulo cuando las cosas se ponen difíciles” (p 67).

Para Peterson et. al., (2008) los grupos de apoyo “tienen el potencial de proporcionar casi todos los tipos de apoyo (es decir, de valoración, emocional, instrumental e informativo) y un acompañamiento gratificante, y por lo tanto podrían ser útiles para prevenir el agotamiento” (p. 507). En un estudio para evaluar la efectividad de un grupo de apoyo entre pares para prevenir el desgaste profesional se evidenciaron efectos positivos a largo plazo en las demandas de trabajo, la salud general, la participación de los trabajadores en sus labores y el apoyo mutuo” (Peterson, Bergstro, Samuelsson, Aberg y Nygren, 2008, p. 513)

El grupo de apoyo para docentes es Para Kirk y Walter, (1981):

Una herramienta práctica y terapéutica por la cual los docentes pueden ofrecerse mutuamente el soporte necesitado mientras buscan información y generan estrategias de resolución de problemas. Los miembros también pueden beneficiarse de un sentido de pertenencia y asistencia en el proceso de ayudar a otros docentes en la prevención del agotamiento laboral (p.147).

En el caso del desgaste profesional, el apoyo social disponible puede infravalorarse. Al respecto Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe, (2017) afirman que en grupos de apoyo “los maestros pueden percibir positivamente y hacer un uso

eficiente de las diversas fuentes de apoyo social disponibles para restaurar su bienestar y abordar su nivel actual de agotamiento” (p. 129).

Acorde con los anteriores referentes teóricos, esta propuesta presenta una intervención integral para el síndrome del desgaste profesional en docentes con alumnado en condición de discapacidad que incluye el desarrollo de habilidades de regulación emocional, psicoeducación y soporte social y el en el contexto de un grupo de apoyo. Se espera que esta intervención atienda las necesidades individuales y grupales de esta población y permita la movilización de recursos personales, sociales y organizacionales para prevenir y atender el síndrome de desgaste profesional,

2.Descripción de la propuesta

2.1 Objetivos

2.1.1 General

Presentar una propuesta de intervención para la disminución de síntomas asociados al síndrome de desgaste profesional en docentes del distrito que tengan a su cargo alumnos con discapacidad.

2.1.2 Específicos

- Capacitar a los docentes en aspectos básicos de inclusión educativa, discapacidad en el aula, retos en la inclusión y herramientas pedagógicas y comportamentales para la inclusión de alumnos con discapacidad.
- Desarrollar en las docentes habilidades de regulación emocional a través del entrenamiento en mentalización a través del fomento de estrategias de afrontamiento al estrés laboral y a dificultades emocionales de los alumnos.
- Fomentar un espacio de soporte social a partir de la cohesión en torno a una problemática común al fortalecer redes de apoyo social entre los docentes.

2.2 Participantes

Se espera obtener un volumen de participantes de entre 32 y 45 docentes, que corresponderán a tres grupos de apoyo de entre 8 y 15 participantes. Los participantes serán docentes de aula que trabajen con población con discapacidad en instituciones educativas de distrito en la ciudad de Bogotá. Se espera realizar la caracterización de la población una vez realizado el contacto con los participantes voluntarios. Como criterio de inclusión se plantea que los docentes lleven al menos 2 años en la labor docente y que presenten puntajes significativamente negativos en alguno de los instrumentos que medirán las variables dependientes: estrés percibido, desgaste profesional, bienestar subjetivo

2.3 Instrumentos

Para la medición de las variables dependientes se emplean diferentes instrumentos. La escala de estrés docente ED-6 (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005), compuesta por cien ítems que evalúan seis dimensiones psicológicas: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento. Esta escala tiene cualidades suficientes para ser utilizada con, al menos, tres fines: detección precoz de problemas de estrés en el profesorado para una intervención temprana, información sobre el nivel de malestar del profesor y las posibles causas y consecuencias que está teniendo.

Para la evaluación del síndrome de Burnout se utiliza el cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed), que consta de 22 ítems con única respuesta, que mediante una escala tipo Likert valoran la frecuencia en la que se presenta cada una de las afirmaciones en el contexto dado. El cuestionario está constituido por tres subescalas que miden las tres dimensiones del síndrome del Burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en el trabajo.

Para identificar los factores estresantes se utiliza una encuesta basada en el Cuestionario de estrés y afrontamiento del maestro (parte B) desarrollado por Forlin (2001). Esta escala evalúa un total de ocho potenciales estresores de los profesores: aspectos administrativos, de apoyo, salud, seguridad e higiene, del comportamiento de los estudiantes, de la clase, de los padres, de la competencia profesional y la competencia del personal. El cuestionario pide a los profesores que evalúen su percepción de ciertos aspectos estresantes en una

escala Likert de cuatro valores, desde no estresante (1), algo estresante (2), bastante estresante (3) y demasiado estresante (4). Esta encuesta permitirá determinar las prioridades y necesidades que tienen los profesores de apoyo.

Para la evaluación del bienestar psicológico se emplea la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y van Dierendonck, 2006) en su adaptación española. Este instrumento de auto-reporte tiene 39 ítems con opciones de respuesta del 1 al 6, en el que 1 es totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo. En este, a mayor puntuación, mayor es la presencia de bienestar psicológico.

Finalmente, se realizará una entrevista individual para obtener información cualitativa sobre la experiencia personal de condiciones laborales, estrés, agotamiento laboral y bienestar subjetivo.

2.4 Metodología

La intervención se apoyará de a) la generación de una red de apoyo de docentes cohesionados por un problema común, que permita la socialización y “catarsis” emocional sobre dificultades y retos de la labor docente, b) psicoeducación sobre herramientas de inclusión y manejo de conductas disruptivas en aula y c) entrenamiento en estrategias de regulación emocional y manejo del estrés. Se propone ejecutar la intervención en 14 sesiones.

2.4.1 Fases de la intervención

Se pretende hacer uso de diferentes estrategias de intervención enmarcadas en un grupo de apoyo de docentes. A través de varias fases, se orientará la intervención hacia diferentes objetivos.

- Fase 1: Psicoeducación: Como se mencionó anteriormente, un factor de riesgo importante para desarrollar el síndrome de desgaste profesional es la ausencia de capacitación en docentes sobre población con discapacidad. Por esta razón se incluye un componente inicial de psicoeducación orientado a capacitar a los

docentes sobre temas fundamentales para ejercer la enseñanza a niños en condición de discapacidad, como inclusión educativa, discapacidad y herramientas pedagógicas y conductuales para la inclusión de esta población

- Fase 2: Desarrollo de habilidades de regulación emocional: En un segundo momento, se incorpora un componente de intervención emocional basada en los conceptos de mentalización. En esta fase también se hará uso de psicoeducación, si bien su principal objetivo es potenciar estas habilidades a través de ejercicios experienciales, introspección, juegos de rol, análisis de casos, entre otras. En esta fase, el rol del líder tenderá a ser más directivo.
- Fase 3. Provisión de apoyo social: Finalmente se propone una dinámica grupal que permita generar una red de apoyo entre pares que fomente la socialización de experiencias y constituir un grupo cohesionado en torno a la labor de docencia que permita cuestionar y transformar las prácticas educativas en sus entornos de trabajo. Este momento será el menos directivo por parte del líder, quien asumirá una postura de mediador de las interacciones de los participantes.

Lejos de ser momentos separados, las fases propuestas se plantean como momentos fluctuantes de la intervención y sus objetivos pueden desarrollarse en momentos diferentes y superpuestos. Se espera que el soporte social (objetivo central de la fase 3) sea una constante a través de la intervención. Así mismo, la psicoeducación será una estrategia transversal en la intervención. Finalmente, se entiende que el objetivo de la fase 2 (desarrollo de habilidades de regulación emocional) se vea beneficiado tanto por el fortalecimiento de la autoeficacia a través de la capacitación en herramientas de manejo en aula, como por el fortalecimiento de las redes de apoyo propias del soporte del grupo.

La referencia a las técnicas de capacitación y desarrollo de habilidades de regulación emocional enmarcadas en un grupo de apoyo reúne en una intervención condiciones reconocidas como factores protectores ante el síndrome del desgaste profesional.

3.Propuesta de implementación

A continuación se presenta la bitácora del taller, en donde se especifica su tema central, los objetivos a alcanzar y las actividades por medio de las cuales se espera lograr dicho objetivo, así como los recursos materiales y de tiempo.

Tabla 3-1: Bitácora de la sesión 1: Introducción del taller y evaluación inicial.

Fase	Objetivos	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Dar a conocer a los docentes la intervención y presentar a los líderes	presentación e introducción a propuesta del taller (presentación de consentimiento informado)	Presentación de los líderes. Exploración de expectativas de los participantes. Explicación de objetivos y metodología de trabajo del taller. Encuadre del taller y lectura del consentimiento informado.	20 minutos	Físicos: consentimientos informados. Video-Beam
fase 2: construcción preliminar	Realizar evaluación inicial	Aplicación de inventario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed), y el Inventario de Estrés Docente ED-6	No aplica.	1 hora	Inventarios físicos, esferos.
fase 3: charla central	Introducir el taller	Socialización del propósito del taller con participantes	introducción de la problemática y justificación del taller	30 minutos	video beam
fase 4: práctica o sensibilización	Entrevista y evaluación cualitativa de necesidades grupales	Grupo focal	Necesidades percibidas por los participantes en relación a los objetivos y metodologías del taller	1 hora	grabadora
fase 5: cierre	Realizar síntesis y conclusiones de la sesión	Retroalimentación sobre información recolectada en el grupo focal y negociación de objetivos, temas y actividades.	No aplica	10 minutos	No aplica

Tabla 3-2: Bitácora de la sesión 2: Inclusión y discapacidad en educación.

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Que el docente conozca los temas de la sesión	Presentar los contenidos a tratar en la presente sesión	Temas centrales de la sesión.	10 minutos	Video Beam

fase 2: construcción preliminar	Que el docente se familiarice con los contenidos de la sesión	a). Presentación de caso docente de aula y retos en inclusión. b) Análisis de percepciones, opiniones y vivencias desde experiencias de los participantes	Documento descriptivo de un caso de docente de institución educativa distrital con alumnado con discapacidad.	20 minutos	Documentos en físico de caso.
fase 3: charla central	Componente psicoeducativo sobre inclusión escolar y discapacidad	a) Exposición de aspectos conceptuales de inclusión educativa en Colombia. b) exposición sobre discapacidad y necesidades educativas especiales	- Inclusión educativa, marco legal y conceptual. - Discapacidad. - Necesidades educativas especiales y retos del educador.	1 hora 30 minutos	video beam
fase 4: práctica o sensibilización	ejercicio experiencial de sensibilización sobre discapacidades	juego "el aula de todos"	juego participativo en el cual el equipo con diferentes roles (docentes, alumnos regulares, alumnos con discapacidad) en el cual se reproduzca la dinámica escolar a través de competencia hacia un objetivo común	20 minutos	Hojas de papel, vendas
fase 5: evaluación y cierre	evaluación de logros, síntesis de sesión, y conclusiones	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y socialización final sobre los temas abordados por los participantes.	participación de docentes respecto a su experiencia laboral con discapacidad e inclusión	20 minutos	No aplica

Tabla 3-3: Bitácora sesión 3: Capacitación en Discapacidad Intelectual, Psicosocial y Trastorno del Espectro Autista. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Conocer expectativas y conocimientos previos sobre discapacidad	Indagación sobre conocimientos previos, prejuicios, experiencias con PCD	Experiencias de participantes con PCD en aula y fuera de ella. Retos y limitaciones respecto a la inclusión en aula	30 minutos	ninguno
fase 2: construcción preliminar	Presentar el tema de la sesión y las actividades	Exposición del líder sobre actividad central y objetivo de capacitación sobre tipos de discapacidad a tratar en el taller y necesidades educativas especiales	presentación de contenidos de la sesión	10 minutos	video beam
fase 3: charla central	presentar componente psicoeducativo sobre discapacidad	Presentación de videos y psicoeducación sobre discapacidad (definición, tipos, características) y necesidades educativas especiales	Definición y características de discapacidad con énfasis en cognitiva, TEA y discapacidad psicosocial. Introducción de NEE según tipo de discapacidad. Resolución de dudas de participantes	1 hora 10 minutos	video beam, computador, videos
fase 4: práctica o sensibilización	permitir la asimilación del tema a experiencias laborales o	Socialización sobre experiencias laborales con la población estudiada en aula de clase y discusión sobre inclusión educativa.	Experiencias de participantes. Socialización e identificación de posibles necesidades educativas especiales.	1 hora	No aplica

	personales con PCD				
fase 5: evaluación y cierre	realizar evaluación de logros, síntesis y presentar conclusiones de la sesión	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y realización de síntesis por parte del líder	Resumen de experiencias personales y reflexión sobre casos presentados a la luz de la información expuesta	10 minutos	No aplica

Tabla 3-4: Bitácora de sesión 4: Capacitación en estrategias pedagógicas para inclusión de PCD y manejo de conductas disruptivas.

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Generar sensibilización e introducir al tema de la sesión	Presentación de video de caso sobre conductas disruptivas y generación de discusión sobre precepciones personales.	Video de caso de conductas disruptivas. Opiniones de los participantes.	30 minutos	Video beam. Computador.
fase 2: construcción preliminar	Presentar actividades de la sesión.	exposición de actividades concretas para el abordaje de los temas de la sesión	Presentación de contenidos de la sesión.	10 minutos	Video beam, computador
fase 3: charla central	Capacitar a los participantes en estrategias conductuales para el manejo de conductas disruptivas en aula	Presentación conceptual y metodológica de estrategias. presentación de videos y casos	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas disruptivas. - Relación con discapacidad intelectual, psicosocial y TEA. - Técnicas comportamentales grupales e individuales para manejo de conductas disruptivas 	1 hora 30 minutos	video beam, computador
fase 4: práctica o sensibilización	Propiciar experiencia de aplicación de estrategias aprendidas	Juego de roles.	Simulación de conductas disruptivas, socialización de posibles estrategias de manejo por parte de los participantes.	40 minutos	No aplica
fase 5: evaluación y cierre	realizar evaluación de logros, síntesis y presentar conclusiones de la sesión	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales de los participantes y reflexión sobre casos presentados a la luz de la información presentada	10 minutos	No aplica

Tabla 3-5: Bitácora de sesión 5: Capacitación en estrategias pedagógicas para inclusión de PCD: 2. DUA y PIAR.

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	generar sensibilización frente a la	actividad lúdica de sensibilización sobre necesidad de ajustes razonables	Juego de pictionary con reglas implícitas para simular limitaciones de diferentes discapacidades.	40 minutos	Tablero, cinta, marcadores, lazo, vendas.

	necesidad de realizar ajustes				
fase 2: construcción preliminar	introducir el tema central de la sesión	exposición de actividades concretas para el abordaje de los temas de la sesión	Temas de la sesión	10 minutos	Video beam. Computador.
fase 3: charla central	Que el docente conozca el PIAR.	Capacitación sobre DUA y PIAR, ajustes y apoyos razonables.	DUA y PIAR (definición, objetivos, encargados, componentes, construcción) y apoyos y ajustes razonables (tipos, intensidad, características según discapacidad, ejemplos)	1 hora- 20 minutos	Video beam. Computador.
fase 4: práctica o sensibilización	Que el docente demuestre apropiación de las ideas en ejercicio práctico	Repetición de actividad lúdica inicial y aplicación de conceptos adquiridos en charla central.	juego de pictionary en equipos con objetivo de implementar ajustes para ganar	40 minutos	Tablero, cinta, marcadores, lazo, vendas.
fase 5: evaluación y cierre	realizar evaluación de logros, síntesis y conclusiones de la sesión	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales y reflexión sobre actividades de la sesión.	10 minutos	No aplica

Tabla 3-6: Bitácora de sesión 6: Estrés y desgaste laboral.

Fase	Objetivos	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Que el docente tenga una experiencia vivencial acerca del burnout	Ejercicio experiencial.	Competencia de equipos y distribución desigual de ventajas, recompensas, obstáculos y capacidad de participación y colaboración grupal.	30 minutos	No aplica
fase 2: construcción preliminar	introducir el tema central de la sesión	exposición de actividades concretas para el abordaje de los temas de la sesión	Temas de la sesión	10 minutos	video beam. Computador.
fase 3: charla central	psicoeducación sobre estrés en el docente y Síndrome de desgaste profesional	Presentación conceptual y metodológica de conceptos. presentación de videos y casos	Definición de estrés y burnout. Conceptualización de los constructos en docencia. Factores protectores y de riesgo, consecuencias del Síndrome.	1 hora-30 minutos	Video beam. Computador.
fase 4: práctica o sensibilización	Socialización de experiencias personales de los participantes en torno al desgaste laboral	Conversatorio con participantes sobre experiencias de desgaste laboral.	Relatos, intervenciones y opiniones de los participantes	40 minutos	No aplica
fase 5: evaluación y cierre	Realizar evaluación de logros, síntesis y conclusiones de la sesión	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales y reflexión sobre tema central	10 minutos	No aplica

Tabla 3-7: Bitácora de sesión 7: Regulación emocional.

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Permitir reconocimiento emocional inicial	Ejercicio de escaneo corporal	Guía por parte del líder.	20 minutos	No aplica
fase 2: construcción preliminar	introducir el tema central de la sesión	exposición de actividades concretas para el abordaje de los temas de la sesión	Temas de la sesión	10 minutos	Video beam. Computador.
fase 3: charla central	Psicoeducación sobre regulación emocional del docente y el alumno	exposición por parte del líder	Regulación emocional (definición, conceptualización filosófica, biológica, neurológica y psicológica). Importancia en contexto escolar. Relevancia en relación con inclusión y discapacidad.	1 hora 40 minutos	video beam. computador.
fase 4: práctica o sensibilización	Permitir el la exploración de estado emocional	Ejecución de técnica del "lugar seguro".	Guía por parte del lider	40 minutos	Audios de apoyo
fase 5: evaluación y cierre	realizar evaluación de logros, síntesis y conclusiones de la sesión	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales y reflexión sobre casos presentados a la luz de la información presentada	10 minutos	No aplica

Tabla 3-8: Bitácora de sesión 8: Mentalización

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Que el docente tenga acercamiento inicial a experiencia de mentalización.	Reflexión y discusión en torno a estados mentales de alumno en crisis autista	Presentación de video, discusión de los participantes	30 minutos	Video beam, computador
fase 2: construcción preliminar	Introducir el tema central de la sesión	exposición de actividades concretas para el abordaje de los temas de la sesión	Temas de la sesión	10 minutos	video beam. Computador.
fase 3: charla central	Que el docente defina y explique qué es mentalización.	Psicoeducación sobre mentalización	-Mentalización (definición, desarrollo dimensiones, posiciones no mentalizadoras, ejemplos de caso). -Mentalizar en labor docente.	1 hora 30 minutos	Video beam. computador.
fase 4: práctica o sensibilización	Que el docente conozca y practique ejercicios de mentalización	Ejercicio mentalización: "rebobinar y explorar"	Presentación de video de caso de vida cotidiana.	40 minutos	Video beam, computador
fase 5: evaluación y cierre	síntesis, evaluación y conclusiones de la sesión	Preguntas escritas sobre contenidos de sesión y realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales y reflexión sobre tema central	10 minutos	No aplica

Tabla 3-9: Bitácora de sesión 9: Mentalización 2.

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Que el docente aplique los aprendizajes de sesión anterior	Juego de roles y ejercicio de mentalización "rebobinar y explorar"	Juego de roles y discusión de los participantes	1 hora	No aplica
fase 2: construcción preliminar	Introducir el tema central de la sesión	exposición de actividades concretas para el abordaje de los temas de la sesión	Temas de la sesión	10 minutos	Vídeo beam. Computador.
fase 3: práctica o sensibilización	Que el docente reconozca sus propios procesos de mentalización	Visualización de historia de vida y reconocimiento de estilos de mentalización.	Ejercicio narrativo de autocaracterización Reflexión sobre estilo personal de mentalización a través de conflictos cotidianos y experiencias pasadas	1 hora 40 minutos	No aplica
fase 4: cierre	realizar una síntesis y presentar conclusiones de la sesión	Realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales y reflexión sobre tema central	10 minutos	No aplica

Tabla 3-10: Bitácora de sesión 10 a 13: Dinámica de grupo de apoyo: Riesgos y recursos en el afrontamiento del desgaste profesional.

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Proponer tema central de la sesión	Discusión grupal	Sujeto a discusión	20 minutos	no aplica
fase 2: construcción preliminar	Explorar la experiencia personal en el afrontamiento del estrés laboral y el burnout.	Socialización de experiencias personales de los docentes respecto a retos y fortalezas personales en relación a los temas anteriormente mencionados	Propuestas por el grupo	1 hora	No aplica
fase 3: charla central	Que el grupo genere propuestas en torno a problemáticas identificadas	Discusión en torno a prácticas pedagógicas, condiciones laborales, problemas institucionales,	Discusión dada por los participantes	1 hora 30 minutos	No aplica
fase 4: cierre	realizar una síntesis y presentar conclusiones de la sesión	Realización de síntesis por parte del líder	Sintetizar experiencias personales y reflexión sobre tema central	10 minutos	No aplica

*Durante estas sesiones el mediador realizará ejercicios transversales de mentalización de las dinámicas grupales orientadas por los lineamientos de Bateman y Fonagy (2012).

Tabla 3-11: Bitácora de sesión 14: Cierre de la intervención

Fase	Objetivo	Actividad	Contenidos	Duración	Recursos
fase 1: encuadre	Introducir el cierre de la intervención	Exposición de actividades de la sesión	Actividades de la sesión	5 minutos	Video beam
fase 2: construcción preliminar	Permitir opiniones del grupo sobre la intervención	Discusión en torno a la intervención, utilidad y aspectos por mejorar	Opiniones en torno a la intervención. Discusión y recomendaciones por parte de participantes y líder	1 hora	No aplica
fase 3: charla central	Evaluación por parte de los participantes	Aplicación de instrumentos post-intervención (inventario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed), e Inventario de Estrés Docente ED-6)	No aplica	1 hora	Instrumentos físicos, esferos
fase 4: práctica o sensibilización	Propiciar espacio de socialización	Integración grupal	No aplica	50 minutos	Refrigerios.
fase 5: cierre	Finalizar el taller	Reflexión final y agradecimiento a participantes	No aplica	5 minutos	No aplica

3.1 Evaluación y Seguimiento del impacto de la intervención

Se evaluará el componente de psicoeducación por medio de estrategias de respuesta oral y escrita, donde se pueda evidenciar la apropiación de conceptos, análisis y aplicación práctica. Esta evaluación se hará al finalizar cada sesión (sesiones 2 a 8) y antes del inicio de la siguiente sesión. La evaluación de los logros de las sesiones 9 a 13 se realizará a través de la observación y registro de las dinámicas y ejercicios en sesión por parte del líder, teniendo en cuenta los indicadores de logro de los objetivos de cada sesión. Se realizará una evaluación final y un seguimiento a seis meses para evidenciar la existencia y permanencia de cambios. Estas evaluaciones se realizarán a través de los instrumentos, una entrevista para conocer la experiencia subjetiva de la intervención percepción sobre la misma, aspectos más relevantes, sugerencias, ganancias personales, cambios percibidos y una evaluación final sobre la apropiación de los conocimientos.

Bibliografía

Anderson, Levinson, E., Barker, W. (1999). The Effects of Meditation on Teacher Perceived Occupational Stress, State and Trait Anxiety, and Burnout. *School Psychology Quarterly*, 8(1), 3-25.

Arapé, M., Pierre J., P. (2010). Efectos de un programa psicoeducativo en el conocimiento sobre el síndrome de Asperger de docentes de educación primaria. *Académica*, 2(4), 71-84.

Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington D.C. American Psychiatric Publishing, Ing.

Bateman, A., Fonagy, P. (2016). *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders, a Practical Guide*. New York. Oxford University Press.

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 46(9), 2874-2889.

Castellano, E., Muñoz-Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, C., & Medrano, L. A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73–80

Cerdeño, M. L. *Intervención Psicoeducativa para reducir la resistencia de los maestros frente a la discapacidad intelectual en la educación inclusiva (tesis de pregrado)*. Universidad San Francisco de Quito USFQ, Quito.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.

Corey G., (1995) Teoría y Práctica de la Terapia Grupal. Bilbao. Desclee de Brouwer, S.A.

Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 366 del 9 de febrero de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Farber, B. (2000). Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology*. 56 (5), 675-689.

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127–138.

Fore, C., Martin C., Bender, W. (2002). Teacher Burnout in Special Education: The Causes and the Recommended Solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.

Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L. K., Miels, J. (2012). The Role of Teacher Efficacy in Strengthening Classroom Support for Preschool Children with Disabilities Who Exhibit Challenging Behaviors. *Early Childhood Education Journal*. 40, 35–46.

Graell, a., Lanza, G. (2014). Mentalización, apego y regulación emocional. *Desenvolupa*. Recuperado de <http://www.desenvolupa.net/Ultims->

[articles/Mentalizacion-apego-y-regulacion-emocional.-Angelina-Graell-Gustavo-Lanza-10-2014](#)

Halfon, S., Bulut, P. (2019). Mentalization and the growth of symbolic play and affect regulation in psychodynamic therapy for children with behavioral problems. *Psychotherapy Research*, 29(5), 666-678.

Hatinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M., Kalimo, R. (2007). Comparing Two Burnout Interventions: Perceived Job Control Mediates Decreases in Burnout. *International Journal of Stress Management*, 14(3), 227–248.

Hurtado, L., Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*. 2(1), 45-55.

Jaleh, M., Luzzi, A. (2012). Profundización de Conceptos: Contención Emocional y Mentalización. *Revista Borrromeo*, 3, 351-371.

Jhonson, S., M., Naidoo, A., V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS Care*, 29(1), 73–78.

Kirk, W., Walter, G. (1981) Teacher Support Groups Serve to Minimize Teacher Burnout: Principles for Organizing. *Education* 102(2), 147-150.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.

Leka, S., Jain, A. (2010). Health impact of psychosocial hazards at work: An overview. World Health Organisation. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44428/1/9789241500272_eng.pdf.

Maslach, C. (2017). Finding Solutions to the Problem of Burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143–152.

Mesa, A.M., Gómez, A.C. (2015). Salud Mental, Función Docente y Mentalización en la Educación Preescolar. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 117-125.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social (2017). Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/presentacion-sala-situacional-discapacidad-2017.pdf>

Moriana, J., Herruzo, C. (2004). Estrés y Burnout en Profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(3), 597-621.

Nussey, C., Pistrang, N., Murphy, T. (2013) How does psychoeducation help? A review of the effects of providing information about Tourette syndrome and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child: care, health and development*. 39 (5), 617-627.

Organización de las Naciones Unidas (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nueva York, 30 de marzo de 2007.

Padilla, A. (2011). Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(4), 670-699.

Peterson, U., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M., Nygren, A. (2008) Reflecting peer-support groups in the prevention of stress and burnout: randomized controlled trial. *Journal of Advanced Nursing*, 63(5), 506–516.

Rodríguez, J. A., Guevara, A.; Viramontes, E. (2017) Síndrome de burnout en docentes IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), n/a.

Ruble, L. A., Usher, E. L., McGrew, J. H. (2013). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74.

Swan, P., Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*. 33 (4), 220–233.

Taylor, S. E. (2007). Social Support. *Oxford Handbook of Health Psychology* (pp. 145-171).

Thomaé, M., Ayala, E., Sphan, M., Stortti, M. (2016). Etiología y prevención del síndrome de burnout en los trabajadores de la salud. *Revista de Posgrado de la Va Cátedra de Medicina - N° 153*, 18-21).

Universidad de los Andes (2010). Educación Inclusiva Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd1.pdf>

Velasco, A. M. (2003), Los Grupos de Apoyo, una Alternativa Para la Elaboración del Duelo. *Prospectiva- Universidad del Valle*, 8, 172-184.

Yalom, I., (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. Nueva York. Basic Books.

Yaraya, T., Masalimova ., Vasbieva, D., Grudtsina, L. (2018), The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.

Zysberg, L., Orenshtein, C., Robinson, R. (2017). Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators. *International Journal of Stress Management*, 24 (1) 122–136.