ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Tema:

SÍNDROME DE BURNOUT Y COMPETENCIAS PARENTALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL Y MEDIA

Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Psicólogo Clínico

Línea de Investigación:

Salud integral, determinación social y desarrollo humano

Autor:

Jorge Andrés Benavides Carrera

Directora:

Dra. Lucía Almeida Márquez Mg.

Ambato – Ecuador

Septiembre 2022

PONTIFICA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

SÍNDROME DE BURNOUT Y COMPETENCIAS PARENTALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL Y MEDIA

Línea de Investigación:

Salud integral, determinación social y desarrollo humano

Autor:

Jorge Andrés Benavides Carrera

Lucía Almeida Márquez, Mg. f._____

CALIFICADOR

Firmado electrónicamente por:
CARLOS RODRIGO

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Mg. f._____

CALIFICADOR

Víctor Manuel Cuadrado Rodríguez, Mg. f._____

CALIFICADOR

Varna Hernández Junco, PhD f._____

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Hugo Rodrigo Altamirano Villaroel, Dr. f._____

SECRETARIO GENERAL PUCESA

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SECRETARÍA GENERAL
PROCURADURÍA

Ambato- Ecuador

Agosto 2022

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo: **JORGE ANDRÉS BENAVIDES CARRERA**, con CC. **1804833471**, autor del trabajo de graduación titulado: **"SÍNDROME DE BURNOUT Y COMPETENCIAS PARENTALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL Y MEDIA"**, previo a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGO CLÍNICO**, en la escuela de **PSICOLOGÍA.**

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Escuela Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca del PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Ambato, agosto 2022



JORGE ANDRÉS BENAVIDES CARRERA

CC. 1804833471

AGRADECIMIENTO

El tiempo y espacio brindados durante todos estos años de carrera universitaria han sido de un gran aprendizaje tanto personal como profesional. Los docentes, compañeros, autoridades, administrativos a quienes he logrado conocer y aprender de ellos dejan en mí una marca la cual perdurará para toda la vida. Actualmente, se cristaliza el anhelo tan grande de mi corazón de convertirme en Psicólogo Clínico y, todo esto no hubiera sido posible sin la ayuda de los docentes quienes me acompañaron semestre a semestre con sus conocimientos tanto académicos como humanos.

Al mismo tiempo, agradezco a cada uno de los miembros de mi familia por su constante apoyo: a mis hermanos, cuñados, sobrinos y sobre todo a mis padres quienes estuvieron día a día al pie del cañón dándome ánimos para no decaer en ningún momento. La familia es un ente muy importante en mi vida por lo que, mi agradecimiento no solo se queda plasmado en este trabajo de investigación sino más bien lo llevaré presente por siempre en mi pensamiento.

De igual forma, quiero agradecer a mi directora de tesis por su acompañamiento durante todos estos meses. En un inicio vi un camino muy largo por recorrer, sin embargo, con el paso del tiempo el esfuerzo y dedicación valieron la pena porque logré concluir un trabajo de investigación digno de un profesional de pregrado.

Finalmente, agradezco a Dios por nunca desampararme y siempre estar presente en los momentos más emotivos de mi vida.

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a mis padres por el infinito amor brindado hacia mí, este logro no hubiera sido posible sin su apoyo.

RESUMEN

La presente investigación se plantea como objetivo relacionar el Síndrome de Burnout con las competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media del cantón Ambato. El estudio se fundamenta en el paradigma post positivista, de enfoque cuantitativo, con corte transversal, de diseño no experimental, de alcance descriptivo, comparativo, y correlacional. El número de participantes se desprende de un universo de 219 docentes particulares de Educación Elemental y Media del Distrito 18D01 del cantón Ambato quienes cumplen con el rol parental. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se obtiene un total de 140 docentes, sin embargo, 99 de ellos aceptaron ser partícipes de la investigación. Para la recolección de datos se utilizó la encuesta con el uso de la ficha sociodemográfica y la técnica psicométrica por medio de la aplicación de las siguientes baterías psicológicas: Inventario de Burnout de Maslach (MBI-ED) (α =,903) y la Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2) (α =,989). Los resultados que se han obtenido comprueban parcialmente la hipótesis establecida en un inicio, debido a que, en el análisis correlacional de las variables se encontró una leve correlación estadísticamente significativa. Por lo tanto, se concluye que el Síndrome de Burnout influye directamente en las competencias parentales de los docentes.

Palabras clave: Síndrome de Burnout, competencias parentales, docentes.

ABSTRACT

This research intends to relate the Burnout Syndrome with parental competencies in teachers of Basic Elementary and Middle Education from Ambato. The study is based on the post-positivist paradigm, with a quantitative approach, cross-sectional, non-experimental design, descriptive, comparative, and correlational scope. The number of participants is derived from a universe of 219 private Elementary and Middle Education teachers from District 18D01 who fulfill the parental role. Through a non-probability convenience sampling it is obtained a total of 140, however, 99 of them decided to participate in the research. For data collection, a survey with the use of the sociodemographic record and the psychometric technique are used through the application of the following psychological batteries: Maslach Burnout Inventory (MBI-ED) (α = .903) and the Positive Parenting Scale (E2P v.2) (α = .989). The results obtained partially confirm the hypothesis established at the beginning, because, in the correlational analysis of the variables, a slight statistically significant correlation was found. Therefore, it is concluded that the Burnout Syndrome directly influences the parental skills of teachers.

Keywords: Burnout Syndrome, parenting skills, teachers.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN iii
AGRADECIMIENTO iv
DEDICATORIA v
RESUMEN vi
ABSTRACT vii
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE 5
1.1. Estrés laboral 5
1.1.1. Conceptos del estrés laboral 5
1.2. Síndrome de *Burnout* 6
1.2.1. Antecedentes históricos asociados al estudio del Síndrome de *Burnout* 6
1.2.2. Conceptualización del término Síndrome de *Burnout* 8
1.2.3. Dimensiones del Síndrome de *Burnout* 8
1.2.4. Causas del Síndrome de *Burnout* 9
1.2.5. Modelos de las fases del Síndrome de *Burnout* 12
1.3. Diferencias entre el Síndrome de *Burnout* y el estrés laboral 14
1.4. Síndrome de *Burnout* en docentes en tiempos de COVID-19 15
1.5. Competencias parentales 16
1.5.1. Concepto de familia 16
1.5.2. Modelos de familia 17
1.5.3. Concepto de competencias parentales 18
1.5.4. Estilos de competencias parentales 18
1.5.5. Componentes de las competencias parentales 19
1.6. Clasificación de las competencias parentales 20
1.6.1. Competencias parentales vinculares 20
1.6.2. Competencias parentales formativas 23
1.6.3. Competencias parentales protectoras 26
1.6.4. Competencias parentales reflexivas 29
1.7. Competencias parentales en los docentes en tiempos de COVID-19 32
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO 33
2.1. Paradigma 33
2.2. Enfoque 33
2.3. Corte 34
2.4. Diseño 34
2.5. Alcance de la investigación 34
2.6. Población y participantes 35
2.6.1. Población 35
2.6.2. Muestra 35
2.6.3. Muestreo 35
2.6.4. Características de los participantes 36
2.7. Técnicas e instrumentos 44
2.7.1. Técnicas 44
2.7.2. Instrumentos 45
2.7.2.4. Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2) 46
2.7.1.5. Ficha sociodemográfica 48
2.8. Procedimiento metodológico 52
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 54

3.1. Análisis descriptivo 54
3.1.1. Análisis de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2 54
3.1.2. Análisis descriptivo del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED) 64
3.2. Análisis correlacional 69
CONCLUSIONES 71
RECOMENDACIONES 72
REFERENCIAS 73
ANEXOS 81

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Etapas del Síndrome de *Burnout* según Cruz (2013).....13
Cuadro 2. Fases del Síndrome de *Burnout* según Forbes (2011) 14
Cuadro 3. Diferencias entre el estrés laboral y el Síndrome de *Burnout*.....15
Cuadro 4. Estilos de competencias parentales.....19
Cuadro 5. Matriz de operacionalización de variables.....49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis descriptivo de los datos personales....36
Tabla 2. Análisis de frecuencia de economía y trabajo....38
Tabla 3. Análisis descriptivo de datos familiares....41
Tabla 4. Valoración de las subescalas del MBI-ED....46
Tabla 5. Cuadro alfa de Cronbach (α) del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED)..46
Tabla 6. Perfil de competencias parentales....48
Tabla 7. Cuadro alfa de Cronbach (α) de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2....48
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la (E2P V.2)....54
Tabla 9. Competencias vinculares....55
Tabla 10. Competencias formativas....56
Tabla 11. Competencias protectoras....57
Tabla 12. Competencias reflexivas....59
Tabla 13. Competencias parentales totales....60
Tabla 14. Análisis por grupo etario de las zonas de la (E2P V.2)....62
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del (MBI-ES)....65
Tabla 16. Agotamiento emocional....65
Tabla 17. Despersonalización....66
Tabla 18. Realización personal....66
Tabla 19. Indicios de *Burnout* en las subescalas del MBI-ED....67
Tabla 20. Análisis correlacional entre la E2P V.2 y la realización personal....69

INTRODUCCIÓN

Dentro de la profesión docente el Síndrome de *Burnout* se presenta por medio de malestares a nivel físico y psíquico como: dolores de cabeza, problemas de sueño, sentimientos de angustia y pensamientos precipitados por el excesivo trabajo de gestión, agobio por el limitado tiempo para la preparación de clases, irritabilidad por el traslado de tareas laborales al hogar, desmotivación y pérdida de interés al momento de impartir clases, falta de compromiso y responsabilidad en actividades relacionadas al trabajo, entre otros. En este sentido, los profesionales que se encuentran más expuestos a padecer de este Síndrome son aquellos que tienen un trato constante con otras personas, por ejemplo: el personal de salud o los docentes. (Jaramillo-Galarza, Freire, Larrea, & Taruchaín, 2020). Al parecer todas estas manifestaciones causadas por las demandas laborales afectan el desenvolvimiento social y familiar de los docentes.

Dentro de las principales causas se identifican: la presión y sobrecarga horaria laboral, escasa remuneración salarial, malas condiciones físicas para trabajar, teletrabajo, dificultades de adaptación al sistema de enseñanza virtual, limitaciones en cuanto al uso de la tecnología, trabajo monótono y lineal, carencia de descanso y pausas activas debido al excesivo número de estudiantes. Estos factores exigen mayor tiempo y esfuerzo de dedicación, de modo que, limita el espacio de entrega al hogar y el ejercicio de sus competencias parentales. Por lo que, según Barudy y Dantagnan (2005),

> la presencia de por lo menos un progenitor que asegure una parentalidad competente y que proporcione afecto a sus hijos es un factor de resiliencia. Esto ha permitido que reconozcamos el papel de los padres como la fuente necesaria de los buenos tratos a sus hijos, a pesar de las experiencias vividas. (p. 47).

Consecuentemente, cuando se da una correcta parentalidad se evitan las consecuencias que trae consigo el Síndrome de *Burnout*, como lo son: desbalance en la dedicación de tiempo para la crianza de sus hijos, incumplimiento con sus compromisos de rol docente, falta de atención a las necesidades básicas de sus hijos, problemas de comunicación y relación entre los miembros de la familia, desobediencia de los hijos ante las órdenes empleadas por los padres, limitado tiempo de dedicación a las actividades recreativas o deportivas, aparecimiento de enfermedades psicosomáticas, bajo estado de ánimo, dificultades de

socialización, es así que, como resultado se ve afectado su estado de salud física y mental. Todas estas consecuencias se hacen presentes a lo largo de la vida de los hijos, es decir, desde que tienen pocos meses de vida hasta que son adolescentes. Cualquier grupo etario de hijos se pude ver afectado por la deficiencia en las competencias parentales de los padres. Para Gómez y Contreras (2019), "la competencia parental implica entonces, un proceso de integración de conocimientos, actitudes y destrezas prácticas: el conocimiento parental, actitud y destrezas parentales" (p. 25). Por lo que, la parentalidad implica que los progenitores se encuentren completamente involucrados en su rol para tener una dinámica familiar favorable con sus hijos cual sea la edad en la que encuentren.

Es pertinente revisar investigaciones realizadas en otros contextos para entender el tema propuesto de estudio, de esta manera dar realce al estudio y analizarlo en nuestra realidad. De acuerdo con una investigación realizada en Ecuador por (Jaramillo-Galarza, Freire, Larrea, & Taruchaín, 2020), el personal administrativo y docente de una institución pública de educación superior fue evaluada para medir satisfacción laboral y niveles del Síndrome de *Burnout.* Los valores de las subescalas del *Burnout* reportan que el 48,9% de la población no se encuentra realizada personalmente. Por otro lado, 8 de cada 10 personas se encuentran en riesgo de sufrir estrés crónico lo cual puede desencadenar graves consecuencias en ellos.

Por otro lado, en otra investigación realizada en Ecuador por Quiroz-Zambrano y Vega-Intriago (2020) refieren que,

> cabe destacar que las emociones juegan un papel fundamental en nuestro diario vivir es que esta se ha visto afectada por el aislamiento social y por el incremento de horas laborales, para algunos docentes adaptarse a la nueva metodología ha sido un verdadero reto, la cual ha generado estrés afectando la conducta y el estado emocional. (parr. 27)

Entonces, los docentes debido al confinamiento se vieron afectadas sus capacidades y habilidades laborales porque tuvieron que adaptarse a un nuevo estilo de trabajo. Ahora bien, una investigación realizada por (Fuentes, & Zúñiga, 2021) en una institución educativa de Honduras se concluye que,

> el impacto psicológico de los docentes de la escuela Miguel Paz Baraona San Pedro Sula, Honduras en el tiempo de confinamiento a causa del Covid19 en los meses de

> junio, julio, agosto del año 2020, mostraron que el confinamiento tiene un impacto en la salud física y salud emocional en los docentes. (p. 138)

Por lo que, al igual que la anterior investigación se asevera que la pandemia tuvo efectos negativos en los docentes.

En una investigación realizada por Ribeiro, Escorsolini-Comin, y Dalri (2020) estipulan con respecto a la pandemia que muchos docentes no estaban listos para este cambio abrupto en donde comenzaron a acostumbrarse a la utilización de medios tecnológicos. Además, fue necesaria la adaptación a nuevos desafíos tanto familiares como laborales, ósea, los docentes producto del confinamiento convirtieron su casa en un espacio para su trabajo y al mismo tiempo para su familia. Para los mismos autores, "las docentes del sexo femenino comparten el teletrabajo con numerosas otras funciones, como la dedicación de cuidados, quehaceres personales, deberes ciudadanos y profesionales en esta pandemia" (parr. 16). En este sentido, las docentes comparten responsabilidades tanto familiares como laborales.

Al analizar las investigaciones presentadas, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿cuál es la relación entre el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en los docentes de Educación Elemental y Media?. Con lo cual, se somete la presente investigación a comprobación o, por el contrario, a su descarte por medio de los siguientes objetivos.

Objetivo General

Relacionar el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media del Distrito 18D01 del cantón Ambato.

Objetivos Específicos

1. Fundamentar teóricamente los aspectos relacionados con el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en docentes.
2. Diagnosticar la condición actual del Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media del Distrito 18D01 del cantón Ambato.

3. Realizar un análisis estadístico de tipo descriptivo, comparativo y correlacional entre el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media del Distrito 18D01 del cantón Ambato.

Los objetivos planteados se analizan en un estudio cuantitativo de corte transversal, con alcance descriptivo, comparativo y correlacional. El estudio, se encuentra estructurado de la siguiente forma: estado del arte, diseño metodológico, resultados, conclusiones y recomendaciones.

A partir de los hallazgos obtenidos se tendrá mayor claridad sobre la participación de las variables en el estudio, lo cual será de gran aporte para el estado del arte actual. Finalmente permitirá dar cabida a nuevas investigaciones que profundicen conocimientos sobre la incidencia del Síndrome de *Burnout* en las competencias parentales.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE

1.1. Estrés laboral

1.1.1. Conceptos del estrés laboral

El estrés en su etiología es conocido como sinónimo de apretar, sujetar u oprimir y al hacer referencia esta terminología con el desempeño profesional de una persona se dice que el estrés es el desequilibrio que una persona padece tanto a nivel físico como mental. En este sentido, para Cólica (2010),

> este fenómeno es normal, nos permite afrontar todas las contingencias que se van presentando en la vida, siempre que el sistema se active durante un tiempo prudencial, suficiente para que superemos o nos adaptemos a ellas. Cuando esto no ocurre y los mecanismos del sistema de estrés quedan activados de manera prolongada, comienzan a actuar en contra del propio organismo. (p.20)

Entonces, la activación del estrés es una situación natural que se presenta en cualquier persona porque ante un acontecimiento nuevo o difícil generalmente el estrés se hace presente, sin embargo, cuando esta activación es prolongada ocasiona graves consecuencias.

Ahora bien, el estrés laboral para el mismo autor "está considerado por la Unión Europea como el segundo problema de salud más frecuente y es la causa mayor de ausentismo en el mundo desarrollado. Las alteraciones que provoca en todos los sistemas psico-orgánicos son la causa de múltiples trastornos y enfermedades" (p. 21). Entonces, el estrés laboral genera ausencia laboral por la acumulación de esta sintomatología y además enfermedades tanto a nivel psíquico como orgánico. El estrés laboral se encuentra presente en cualquier profesión la cual conlleve presión, agotamiento y demandas que sean un reto para el profesional. La Organización Mundial de la Salud refiere en una de las investigaciones de Leka (2004), "el estrés laboral es la relación que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimiento y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad de afrontar la situación" (p. 3).

Definitivamente, el estrés laboral aparece por el exceso de tareas o demandas en donde el profesional activa sus niveles de estrés al no saber responder adecuadamente a las mismas. En este sentido, la adaptación de estos profesionales se ve afectada en su entorno laboral. Según Le Scanff y Bertsch (2021), "en el plano psicológico y social, la adaptación corresponde a un estado de equilibrio tímico y a conductas adaptadas, pese a la existencia de condiciones de estrés. Sin embargo, la adaptación puede desaparecer por agotamiento" (p. 26). Entonces, no se logra tener una correcta adaptación laboral porque el estrés desequilibra al profesional en su entorno laboral.

El estrés laboral está presente diariamente en el puesto de trabajo de un profesional dado que, el desempeño de este depende de las metas y objetivos que alcance en un tiempo determinado. Cabe destacar que para Vidal (2019) "el nivel de estrés que experimentamos depende de manera decisiva de los recursos psicológicos de los que disponemos para hacerle frente" (p. 33). En otras palabras, cada persona afronta de manera distinta las situaciones estresantes presentes en su entorno laboral, existen personas con buenos niveles de afrontamiento, sin embargo, existen personas con bajos niveles. El grado de afrontamiento se asocia a las características individuales de cada individuo. Se ha tomado en cuenta la conceptualización del estrés laboral porque este término es importante tenerlo claro para entender que el Síndrome de *Burnout* es una expresión del excesivo estrés en un individuo.

1.2. Síndrome de *Burnout*

1.2.1. Antecedentes históricos asociados al estudio del Síndrome de *Burnout*

El Síndrome de *Burnout* a lo largo del tiempo ha sido estudiado por diferentes autores, desde literarios hasta profesionales de la salud, quienes mediante investigaciones en su campo han pretendido contar desde su punto de vista lo que significa este término. El término es utilizado por primera vez por el alemán Graham Green en 1961 en su publicación "*A burnout case"*, en donde cuenta la vida de un arquitecto quien se encuentra batallado internamente, posteriormente decide abandonar su profesión y retirarse en soledad a la selva africana (Quiceno, & Vinaccia, 2007). Entonces, el término acuñado en primera instancia por este literario hace alusión indirectamente a la desmotivación personal del personaje quien no ve ningún sentido a su vida y decide vivir en soledad.

Luego de unos años, en 1974, el Psiquiatra germano-estadounidense Herbert Freudenberger trabajaba de manera voluntaria en la *Free Clinic* para toxicómanos de Nueva York, y se da cuenta que muchos de sus compañeros quienes habían trabajado un tiempo prolongado en el lugar comenzaron a presentar sintomatología fuera de lo usual como, por ejemplo, pérdida de energía, falta de empatía hacia los pacientes a quienes trataban, rasgos de depresión y ansiedad, desmotivación en el trabajo. Es así como este autor decide utilizar el término *Burnout*, es decir, estar quemado, consumido, desgastado, para referirse a sus compañeros de trabajo quienes presentaban este tipo de conductas (Carlin, & Garcés de los Fayos, 2010). Entonces, este autor utiliza este término frente a lo que observaba en sus compañeros de trabajo, seguramente para ellos haber llegado al punto en el que se encontraban debieron haber estado sometidos a altas horas de trabajo, baja remuneración salarial, o incluso inadecuadas condiciones físicas para trabajar.

Una de las investigadoras pioneras en la utilización del término *Burnout* es la Psicóloga americana Cristina Maslach quien menciona que este término hace alusión directamente a las personas que se encuentran agotadas física y emocionalmente en el trabajo, en otros términos, quemados por el trabajo. Por lo que, Maslach define al *Burnout* ante la convención de la Asociación Americana de Psicólogos (APA) como "el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores" (Martínez, 2010, p. 43). Es así como, las personas que se dedican a estar en constante contacto con personas debido a su trabajo son víctimas de desgaste tanto físico como emocional.

Ahora bien, Maslach en una entrevista con (Juárez, 2014) refiere que, en un inicio ella estaba interesada en analizar la incidencia y afectación de las emociones en personas que tenían que afrontar acontecimientos fuertes en sus trabajos, sin embargo, se dio cuenta que muchos de los trabajadores a quienes entrevistaba, se referían de la misma manera ante la excesiva carga laboral, agotamiento, ansiedad, depresión, y comenzó a ser contactada por estos trabajadores para ser escuchados. Entonces, se preguntaba si lo que les sucedía a estas personas era estrés o que era lo que realmente pasaba con ellos. Luego de un profundo análisis logra encapsular todo la sintomatología y experiencias difíciles de las personas con el conocido término de *Burnout.* También, afirma que todo lo alcanzado ha sido de manera empírica porque en un

inicio no existía alguna teoría o bases en las cuales se pudiera sustentar como punto de partida.

1.2.2. Conceptualización del término Síndrome de *Burnout*

El Síndrome de *Burnout* es conceptualizado como un excesivo agotamiento físico y mental del profesional, en este caso un desgaste en el docente. Es así como, para Tabares, Martínez, y Matabanchoy (2019), "el Síndrome de *Burnout* (SB) se entiende como un fenómeno que incluye cansancio emocional, despersonalización y reducida realización personal, generando consecuencias multivariadas a nivel físico, psicológico, social y laboral" (p. 265). Ahora bien, en el mismo estudio se dice que la docencia es una de las profesiones más sensible a desarrollar enfermedades de salud mental como, por ejemplo, el Síndrome de *Burnout*. Además, esta población es catalogada como uno de los conjuntos en donde la naturaleza de la profesión implica que probablemente desarrolle estrés laboral, factor que afecta de manera negativa a la calidad de enseñanza y relaciones interpersonales. En este sentido, el Síndrome de *Burnout* en este estudio prevalece en mayor porcentaje en docentes de educación secundaria con un 40% que en los docentes de educación básica.

Por otro lado, en otra investigación de Rodríguez, Guevara, y Viramontes (2017), "el término *burnout* se relaciona al agotamiento causado por un exceso de fuerza y/o demandas cada vez mayores de energía; esta situación sucede con un profesional, quien se "quema" (agota) y fracasa en su intento por alcanzar sus metas laborales" (p. 48). En este sentido, la presencia de excesiva carga laboral, obligaciones y tareas en el trabajo, genera en la persona altos niveles de síntomas negativos, como el estrés, irritabilidad, agotamiento físico, depresión, los cuales perjudican su bienestar físico y mental.

1.2.3. Dimensiones del Síndrome de *Burnout*

Como se había mencionado antes el Síndrome de *Burnout* es padecido en su mayoría por profesionales quienes tienen contacto directo y constante con otras personas. En un inicio se decía que el Síndrome era propio de profesionales de salud, sin embargo, a lo largo de estos años han sido incluidas profesiones dedicadas a otras áreas, por ejemplo, la docencia. En una de las investigaciones de (Maslach, 2009) se menciona que existen tres dimensiones las

cuales participan para el aparecimiento del *Burnout.* El agotamiento, se caracteriza por la sobredemanda laboral la cual lleva a generar altos niveles de estrés y falta de energía en el trabajador. El cinismo, se desarrolla como respuesta a un excesivo agotamiento emocional el cual genera conductas negativas o extremadamente apáticas hacia varios aspectos del trabajo. Finalmente, el tercer componente es la ineficacia, el cual se caracteriza por calificativos negativos hacia sí mismo como profesional y al no convencimiento de su capacidad para rendir adecuadamente en el trabajo.

Por otro lado, las tres dimensiones estipuladas por Maslach son definidas por varios autores, por ejemplo, Arteaga (2014) las define de la siguiente manera:

- Agotamiento emocional: En donde el profesional tiene sentimientos de vacío, desgaste, falta de energía.
- Despersonalización: La cual hace referencia a una barrera de sentimientos de endurecimiento que crea el individuo, consecuentemente se crea la falta de empatía del profesional hacia las personas con las que está en contacto.
- Realización personal: Prevalecen los sentimientos de impotencia, desesperanza, tristeza al no sentirse capaz de realizar adecuadamente sus actividades de trabajo.

Entonces, el Síndrome de *Burnout* en sí engloba un conjunto de signos y síntomas que se hacen presentes en el diario vivir del profesional, los cuales afectan su bienestar tanto físico como emocional.

1.2.4. Causas del Síndrome de *Burnout*

Existen diversas causas las cuales están asociadas a desencadenar Síndrome de *Burnout.* Una persona diariamente se encuentra rodeada por varios entornos los cuales participan de manera ventajosa o no para la misma, es decir, la participación de estos entornos permite que un individuo genere respuestas positivas o negativas. Por ejemplo, cuando una persona que se encuentra en su ambiente laboral bajo mucha presión o con excesivas demandas, la misma persona probablemente actúe con irritabilidad o estrés en su medio social o familiar. Si bien es cierto existen una gran cantidad de factores que están involucrados con el *Burnout,* sin embargo, se ha decidido conceptualizar los siguientes: sociales, laborales, e individuales.

Factores sociales

Actualmente el *Burnout* aparece en varias profesiones las cuales tienen como pilar el servicio o contacto entre el profesional y el cliente. Es así como para Cruz (2013), "al trabajador que presta un servicio a un usuario a través de la interacción con él se le exige que utilice, no sólo sus recursos de conocimientos y aptitudes para su trabajo, sino sus emociones, sus sentimientos y sus habilidades sociales" (p. 123). Esto es que el trabajador brinda un servicio de calidad en donde el conocimiento y actitud juegan un rol fundamental. De modo similar argumenta Forbes (2011) "en general doctores, enfermeras, consultores, trabajadores sociales, maestros, vendedores puerta a puerta, encuestadores, oficiales de cobro y otros muchos oficios y profesiones tienen mayor riesgo de desarrollar, con el tiempo, la condición" (p. 2). Todas estas profesiones están vinculadas directamente al servicio y, por ende, atraviesan diferentes acontecimientos a lo largo del día en donde tienen encuentros agradables o desagradables con quienes tienen contacto. De acuerdo con Rivera, Segarra, y Giler (2018),

> las causas del estrés en la educación son reconocidas como un riesgo ocupacional crónico. La sobrecarga laboral, cambios constantes en el contexto educativo, en aspectos curriculares e innovaciones que les solicitan y que tienen que manejar en su desempeño profesional, atención de calidad a los estudiantes, actualización permanente entre otras. A este panorama es necesario agregar los cambios laborales que apuntan a una intensificación de la labor docente. (p. 22)

El contexto en el cual se realiza la presente investigación prueba que los docentes son uno de los profesionales más afectados por las consecuencias del *Burnout*.

Factores laborales

La entidad laboral es el lugar de origen para que se produzca Síndrome de *Burnout* dado que, las circunstancias en las cuales trabaja no son las adecuadas y obliga al trabajador a enmarcarse bajo un régimen poco flexible. Para Cruz (2013), los trabajadores cotidianamente tienen que estar sujetos a una fuerte rutina laboral, y a una estructura rígida y jerarquizada en donde su motivación para realizar sus tareas se ve afectada por el exceso

de reglas impuestas. La falta de recursos en su lugar de trabajo muchas de las ocasiones son escasas ya sea por falta de tiempo para la entrega de tareas o para la atención al cliente. Para Rivera, Segarra, y Giler (2018),

> dentro de la empresa puede ser que el emprendedor no cuente con los medios necesarios para realizar las tareas que le corresponden de manera adecuada para poder conseguir los objetivos que se quieren alcanzar, por lo que esto causa desborde, frustración, insatisfacción con el papel que lleva a cabo, teniendo así la sensación que no hace nada y no llega a nada. (p. 21)

En este sentido, la organización o empresa para la que un individuo trabaje debe garantizar las herramientas necesarias para su buen desenvolvimiento. Además, dentro de los factores laborales también se encuentra la excesiva carga horaria para los trabajadores. Para Cruz (2013), los turnos en el trabajo y la falta de descansos regulados entre el horario de trabajo son los desencadenantes para que se haga presente la sintomatología del *Burnout.* De modo similar argumenta Forbes (2011), "suele caracterizarse por horarios de trabajo excesivos, altos niveles de exigencia (muchas veces valorados positivamente desde la óptica laboral) y donde tales características se han convertido en un hábito generalmente inconsciente, en áreas de cumplir las labores asignadas o los objetivos irreales impuestos" (p. 2). Entonces, hoy en día para la sociedad es correcto ver a un profesional sobrecargarse y excederse en las horas de trabajo, sin embargo, desde una perspectiva clínica estas acciones repercuten en la estabilidad integral de la persona.

Factores individuales

EL Síndrome de *Burnout* se produce también por condiciones personales las cuales afecten el desempeño del individuo en los entornos en los que se desarrolla. Para Forbes (2011), "el síndrome puede presentarse normalmente cuando se dan condiciones tanto a nivel de la persona (referentes a su tolerancia al estrés y a la frustración, etc.)" (p. 2). Cada persona desarrolla de acuerdo con su ambiente y factores individuales diferentes niveles de afrontamiento antes situaciones estresantes. En este sentido, los diferentes síntomas del *Burnout* mencionados previamente afectan en un nivel diferente a cada persona porque estos tienen herramientas adecuadas o no para enfrentarlos. Para Cruz (2013), existen diferentes estudios en donde se demuestra que los hombres antes situaciones con bastante estrés

demuestran mayores niveles de cinismo, es decir, se muestran apáticos ante diversas situaciones del trabajo y, en cambio las mujeres se inclinan más por el uso de las redes sociales. Ahora bien, la edad de mayor afectación comprende entre los 30-50 años dado que, este periodo es en donde se genera mayor estabilidad personal y laboral. Sin embargo, los resultados de estos estudios no son generales, sino que varían a lo largo del tiempo. Para Rivera, Segarra, y Giler (2018),

> el estrés en la educación puede concebir resultados problemáticos. Llegando inclusive a suponer una amenaza seria para la calidad de vida del docente y su bienestar físico y psicológico. Se puede revelar bajo las formas de insatisfacción laboral, mala salud mental, accidentes, intenciones de abandonar la profesión, ausentismo, consumo de alcohol y tabaco, problemas familiares y en relación con la salud física, una de las más graves se encuentran las enfermedades coronarias mientras que las menos graves tales como dolor de cabeza, colon irritable, problemas de espalda, úlceras digestivas, agotamiento y fatiga. (p. 22)

Entonces, dentro de los factores individuales los hombres y las mujeres tienen diferentes mecanismos de afrontamiento y, al mismo tiempo las consecuencias que se generan en ellos son desde leves como dolores de cabeza hasta graves como rupturas amorosas o vicios.

1.2.5. Modelos de las fases del Síndrome de *Burnout*

Autores como Cruz y Forbes mencionan las fases por las que pasa una persona para caer en el Síndrome de *Burnout*. Un individuo atraviesa un proceso en donde ambos autores coinciden que el estrés se hace presente en un inicio de manera leve y no con graves afectaciones para la persona, sin embargo, luego de algún tiempo varios síntomas se asocian para que el *Burnout* se haga presente en la vida laboral de estas personas. A continuación, en el Cuadro 1 se presenta el modelo de Cruz (2013).

Cuadro 1. Etapas del Síndrome de *Burnout* según Cruz (2013)

Etapas del Síndrome de *Burnout*	
Fase de entusiasmo e idealismo	Se asume el nuevo puesto de trabajo con gran energía y unas expectativas sobredimensionadas. La persona se involucra demasiado, se produce un exceso de trabajo, y la jornada laboral se alarga voluntariamente. Pueden darse varios factores estresantes de manera conjunta.
Fase de estancamiento	Se cumple lo esperado, la relación entre el esfuerzo y la recompensa no es equilibrada. El sobreesfuerzo lleva a estados de ansiedad y fatiga. El trabajador ofrece mucho de sí mismo para tratar de superar la situación de estrés psicosocial, para la que siente que no tiene una respuesta eficaz. Se disminuye la actividad si es posible y se empiezan a plantear cambios en la vida profesional.
Fase de frustración	Desmoralización y pérdida de ilusión, acompañada de fatiga, mientras incrementa al esfuerzo invertido esperando todavía una recompensa apropiada que no llega. El individuo siente que los recursos no son suficientes, la demanda emocional es muy alta y no se siente recompensado por la organización ni por los usuarios, o siente que sus esfuerzos no son útiles. Cualquier cosa le irrita, el trabajo pierde valor y empiezan los conflictos laborales y sociales. Pueden aparecer problemas de salud, emocionales, fisiológicos y de conducta.
Fase de apatía	Cambia su actitud y su conducta. Surge una respuesta defensiva, el distanciamiento de los clientes, el cinismo y la tendencia a evitar las tareas estresantes. Hay una pérdida de vocación, decepción de los valores y la falta de respeto hacia los superiores. El trabajador evitará las situaciones laborales, comenzando el absentismo y falta de contacto con los compañeros. Se percibe una falta de interés en el trabajo y una incapacidad de relacionarse socialmente en el entorno laboral.
Fase de quemado	La persona esta continuamente frustrada en su trabajo. Se llega a un colapso, con importantes consecuencias para la salud. Hay un vacío total, que se va a manifestar en varios planos. El cambio emocional y cognitivo es crónico, se puede llegar a una vida profesional de frustración e insatisfacción, o a abandonar el empleo. Se agravan todos los problemas de salud que hayan aparecido, físicos y psíquicos, pudiendo aparecer en los casos más graves neurosis, psicosis e ideas de suicidio, además de problemas graves e irreversibles de salud.

Fuente: Cruz, M. (2013). Manual de riesgos pisocosociales: el estrés y el síndrome de Burnout. Madrid, Spain: Editorial CEP, S.L. Recuperado de https://bit.ly/3st7FLa

El modelo que propone Cruz (2013), está compuesto por cinco fases las cuales parten de un idealismo y aceptación con entusiasmo el puesto de trabajo hasta llegar a la fase en donde prácticamente existe un vacío personal y un grave daño físico y emocional como consecuencia de un largo camino recorrido lleno de presión, estancamiento, sentimientos negativos hacia sí mismo y hacia los demás. Por otro lado, a continuación, en el Cuadro 2 se observan las fases del Síndrome para Forbes (2011).

Cuadro 2. Fases del Síndrome de *Burnout* según Forbes (2011)

Fases del Síndrome de Burnout	
Fase de estrés	En la cual se da un desajuste entre las demandas laborales y los recursos del trabajador.
Fase de agotamiento	En la cual se dan respuestas crónicas de preocupación, tensión, ansiedad y fatiga.
Fase de agotamiento defensivo	En la cual se aprecian cambios en la conducta del trabajador, tales como el cinismo, entre otras muchas de carácter nocivo.

Fuente: Forbes, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y atención en la empresa. Gegesti. Éxito Empresarial, (160), 1-4. Recuperado de https://bit.ly/3xkYGPx

En cambio, este autor divide en tres las fases del *Burnout*, comienza con factores que causan estrés en la persona y llega a la fase de agotamiento laboral en donde se hacen presentes las dimensiones del Síndrome de *Burnout*: agotamiento emocional, despersonalización, realización personal.

1.3. Diferencias entre el Síndrome de *Burnout* y el estrés laboral

El término Síndrome de *Burnout* es delimitado en su conceptualización desde una perspectiva clínica y otra psicosocial. Desde la perspectiva clínica es un estado en donde el profesional llega a ese punto como consecuencia del estrés laboral, se asocian un conjunto de sentimientos y conductas normalmente vinculadas al estrés. Se utiliza el término de *Burnout* porque la persona producto de la vivencia constante de factores estresores es catalogada como "quemada". Por otro lado, desde la perspectiva psicosocial este Síndrome es consecuencia de un proceso que la persona vive durante algún tiempo, es decir, la persona se encuentra en un estrés prolongado el cual dura meses e incluso años (Carlin, 2014). Por lo tanto, pese a que los términos estrés laboral y *Burnout* tengan similitudes en sus conceptualizaciones no quieren decir lo mismo, porque el primero es considerado como una base para que la persona desarrolle el Síndrome como tal. Para Vidal (2019),

> mientras que el estrés suele caracterizarse por una sobreimplicación en los problemas ocasionando daños principalmente físicos, agotamiento e hiperactividad emocional, en el burnout se hace referencia a un problema que genera falta de implicación, desgaste emocional y desmotivación como daños principales, afectando secundariamente a la pérdida de energía física. (p. 68)

El estrés se caracteriza por generar agotamiento o desgaste en el profesional, en cambio el *Burnout* ocasiona la falta de compromiso con su trabajo por ser altamente desmotivador e inhibir las capacidades del individuo. A continuación, en el Cuadro 3 se muestran las diferencias entre el estrés laboral y el Síndrome de *Burnout.*

Cuadro 3. Diferencias entre el estrés laboral y el Síndrome de *Burnout*

Estrés	**Síndrome de *Burnout***
Sobreimplicación en los problemas	Falta de implicación y desvinculación
Hiperactividad emocional	Embotamiento emocional
El daño fisiológico es primario	El daño emocional es primario
Agotamiento o falta de energía física	El agotamiento afecta a la motivación y a la energía psíquica
Depresión como síntoma para mantener la energía física	Depresión es semejante a una pérdida de ideales de referencia, tristeza
Puede tener efectos positivos en exposiciones moderadas (eustrés)	Solo produce efectos negativos

Fuente: Vidal, V. (2019). El estrés laboral: análisis y prevención. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://bit.ly/39UWapD

Claramente el estrés y el Síndrome de *Burnout* poseen sus propias características. El estrés es considerado el puente para que se desarrolle el *Burnout* en una persona, si bien es cierto compartes síntomas muy similares, pero es importante tener claro que no son lo mismo.

1.4. Síndrome de *Burnout* en docentes en tiempos de COVID-19

El Covid-19 es considerado una emergencia sanitaria a nivel mundial, es decir, debido a este virus cada país se ha visto en la necesidad de tomar ciertas medidas y restricciones para el cuidado de sus ciudadanos. Por ejemplo, en una investigación realizada por Hernández, Gamboa, y Núñez (2021), "por el índice de vulnerabilidad que brinda la Covid-19 en general y porque el crecimiento y desarrollo de los niños y adolescentes es prioridad en materia de percepciones futuras de la sociedad que se hace necesario cerrar dichas instituciones" (p. 473). En este sentido, los estudiantes y profesores de las instituciones educativas cambiaron la modalidad de clases presenciales a clases virtuales. Sin duda, nadie estuvo preparado para afrontar una realidad en la que los medios tecnológicos serían los aliados de estos profesionales para que impartan sus conocimientos a los alumnos, sin embargo, el tiempo fue el encargado para que esa modalidad se convirtiera en un hábito.

Sin duda el Covid-19 ha producido en los docentes aspectos tanto positivos como negativos. Dentro de los aspectos positivos se observa la resiliencia obtenida como producto de todos los acontecimientos tristes y penosos atravesados durante la pandemia. Sin embargo, los aspectos y conductas negativas manifestados dentro de los entornos en los cuales se desarrollaban fueron producto de los síntomas del *Burnout*. Para Espinosa-Izquierdo, Morán-Peña, y Granados-Romero (2021),

> la actividad del docente se ha diversificado porque a más de la docencia debe realizar labores administrativas, manejar plataformas virtuales, hacer de mediador en conflictos que se presentan en los estudiantes y sus familias, desarrollar estrategias innovadoras e inclusivas y formar en valores para lograr optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y tratar de lograr una educación de calidad. (p. 673)

De acuerdo con lo expuesto, hoy en día como consecuencia de la pandemia los docentes tuvieron que adaptarse a la utilización de medios digitales y al mismo tiempo cumplir con nuevas responsabilidades que formaban parte de su trabajo. Para Hernández, Gamboa, y Núñez (2021), "los efectos que ha tenido la pandemia sobre el estado emocional de los profesores se pueden asociar al síndrome de Burnout" (p. 478). Entonces, la pandemia contribuyó de manera negativa sobre la parte emocional de los docentes lo cual pudo haber generado en ellos *Burnout.*

1.5. Competencias parentales

1.5.1. Concepto de familia

El concepto de familia es tomado desde diferentes puntos de vista e ideologías porque de cierto modo este término es una construcción social en donde cada persona lo interpreta de manera diferente. La familia para la Real Academia de la Lengua Española (RAE) es el, "grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas". Entonces, desde esta arista la familia es considerada el ente de consanguineidad o amistad entre dos o más personas. Por otro lado, la familia para la Organización Mundial de la Salud (OMS) es el, "grupo de personas del hogar que tienen cierto grado de parentesco por sangre, adopción o matrimonio, limitado, por lo general a la cabeza de familia, su esposa y los hijos solteros que conviven con ellos". (Malpartida, 2020, parr. 6). En este sentido, la familia es considerada un grupo

de personas que establecen relaciones entre ellos y además conviven entre sí. Ahora bien, existen varias maneras para conceptualizar a la familia, sin embargo, lo que sí es claro es que la familia es la base o núcleo para el buen desarrollo emocional y físico de los miembros de esta. Es así como, la familia para Gervilla (2016) es, "el grupo en el cual el individuo desarrolla sus sentimientos de identidad y de independencia, el primero de ellos fundamentalmente influido por el hecho de sentirse miembro de una familia, y el segundo, por el hecho de pertenecer a diferentes subsistemas intrafamiliares" (p. 15). Por lo que, la familia proporciona a la persona el sentido de pertenencia y también la oportunidad de presentarse hacia los demás como un individuo apto para la socialización e inserción en el medio.

1.5.2. Modelos de familia

Tradicionalmente la familia es considerada como un órgano de personas conformados por padre, madre e hijos, sin embargo, a través del tiempo se han ido desarrollado otros tipos de familia que también son aceptados socialmente. A continuación, Marcos (2007), explica los tipos de familia más conocidos en nuestro entorno:

- Familia nuclear: La familia nuclear está constituida por dos adultos de sexo diferente que ejercen el papel de padres y un número variable de hijos; por tanto, sólo conviven dos generaciones.
- La familia extensa: Se constituye por una agrupación numerosa de miembros en la que, junto con los padres e hijos, se unen los abuelos, los tíos, los sobrinos, etc., abarcando siempre a dos o más generaciones.
- La familia monoparental: Formada por el padre o la madre y los hijos, constituye otro tipo de estructura familiar que surge como consecuencia del divorcio, el fallecimiento o el abandono del hogar de uno de los cónyuges, o bien por la existencia de padres solteros.

Sin embargo, a lo largo del tiempo se ha estudiado las concepciones de los tipos de familias y se ha llegado al descubrimiento de nuevas configuraciones y concepciones de ellas. Por lo que, en un estudio realizado por Irueste, Guatrochi, Pacheco, y Delfederico (2020) se menciona que actualmente se ha pasado de tener familias nucleares a tener familiares

posnucleares. “Dentro de este grupo se pueden mencionar aquellas familias constituidas por uniones no matrimoniales, parejas sin descendencia, familias combinadas o reconstituidas, monoparentales, homoparentales, aquellas que recurren a la reproducción asistida y a la adopción” (p. 12). Actualmente estos tipos de familias son reconocidas y aceptadas socialmente por lo que, es común conocer a familias que, por ejemplo, uno de sus miembros haya sido adoptado, o que un progenitor sea padre o madre monoparental porque el niño fue concebido por reproducción asistida. La sociedad con el tiempo ha evolucionado y sin duda los seres humanos también.

1.5.3. Concepto de competencias parentales

La familia cumple un rol importante en el proceso de crianza de los hijos, el nivel de involucramiento de los padres hacia ellos genera un óptimo bienestar físico y mental. Para Barudy y Dantagnan (2005),

> la adquisición de competencias parentales es el resultado de procesos complejos donde se mezclan las posibilidades personales innatas, marcados por factores hereditarios, con los procesos de aprendizaje influidos por la cultura y las experiencias de buen trato o maltrato que el futuro madre o padre hayan conocido en sus historias familiares, sobre todo en su infancia o adolescencia. (p. 79)

Sin duda muchas veces se ha escuchado que los padres son los encargados de velar por el buen cuidado de los hijos, es así como cuando existe un buen desarrollo y uso adecuado de las competencias parentales es baja la probabilidad de que exista la presencia de dificultades para ellos en un futuro. Además, los padres de cierta manera no tienen una guía estructurada para saber cómo desarrollar y aplicar adecuadas competencias en sus hijos, sino más bien el uso de estas es el constructo tanto de factores personales, familiares y ambientales.

1.5.4. Estilos de competencias parentales

La parentalidad es un rol que se cumple con los hijos desde su nacimiento, luego en su proceso de desarrollo, también cuando ellos adquieren la suficiente madurez para desenvolverse por sí solos, sin embargo, el hecho de que los hijos crezcan y emprendan su propio camino no quiere decir que los padres dejan de cumplir con su rol parental. La

parentalidad es un trabajo de por vida de los padres hacia los hijos. Si bien es cierto, existen diferentes maneras de educar, vincularse y proteger a los hijos. A continuación, en el Cuadro 4 se presenta las características que según Gervilla (2016), poseen tanto de los padres como de los hijos frente a cada uno de los estilos de competencias parentales.

Cuadro 4. Estilos de competencias parentales

	Características de los Padres	**Características de los Hijos**
Democráticas	Control paterno, duro pero flexible, implicación afectiva calurosa, tolerante, respetuosos, comprensivos y liberales.	Coherentes, positivos, autoconcepto, realista, autoestima, autonomía personal, creativos, alta responsabilidad y fidelidad de los compromisos personales
Autoritarias	Control paterno rígido, castigo como instrumento, estrictos, exigentes, injustos.	Baja autoestima, baja autoconfianza, poco creativos, poco componentes, conformistas.
Negligentes	Muy permisivos, escasos de valores positivos, regalos materiales como instrumento, despreocupados, desinteresados.	Autoconcepto negativo, bajos logros escolares, baja autorresponsabilidad, baja creatividad.
Indulgentes	Benévolos, no establecen normas rigurosas.	Alta autoestima, prosociabilidad, autoconfianza, creativos, altos logros escolares.

Fuente: Gervilla, Á. (2016). Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de https://bit.ly/3N38a6w

Cada uno de los estilos de competencias parentales poseen sus propias características las cuales ayudan a encaminar a los hijos por un adecuado o inadecuado camino en su proceso de desarrollo, es decir, en cada etapa de su vida en donde se encuentre con diferentes retos u oportunidades las cuales sabrá enfrentarlas de acuerdo con los valores, costumbres y crianza que haya tenido desde casa.

1.5.5. Componentes de las competencias parentales

Los componentes de las competencias parentales se encuentran directamente involucradas entre los padres y los hijos puesto que, cada una de estas competencias se hacen presentes a lo largo de la vida de los hijos. Para Gómez y Contreras (2019), las competencias parentales se dividen en: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Cada una de estas competencias contienen sus componentes por separado. A continuación, se detalla las competencias parentales con cada uno de sus componentes:

- Vinculares: Observación y conocimiento sensible, interpretación sensible (mentalización + empatía), regulación del estrés, calidez emocional, involucramiento.
- Formativas: Organización de la experiencia, desarrollo de la autonomía progresiva, mediación del aprendizaje, disciplina positiva, socialización.
- Protectoras: Garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual), construcción de contextos bien-tratantes, provisión de cuidados cotidianos, organización de la vida cotidiana, conexión con redes de apoyo.
- Reflexivas: Construcción de proyecto de vida, anticipación de escenarios relevantes, monitoreo de influencias y meta-parentalidad, historización de la parentalidad, auto-cuidado parental.

Las competencias parentales en algún punto son puestas en práctica por los padres, no existe un manual o proceso el cual se deba seguir para cumplirlas sino más bien la parentalidad innata conlleva a que se cumplan naturalmente de acuerdo con las propias experiencias de los padres y también de acuerdo con el ambiente en el cual ellos se hayan desarrollado.

1.6. Clasificación de las competencias parentales

1.6.1. Competencias parentales vinculares

Este tipo de competencias parentales se refieren al cuidado mental y emocional que dan los padres a sus hijos. En este sentido, este tipo de atenciones favorecen al buen desarrollo psíquico del niño porque al haber mayor involucramiento por parte de los padres, los niños generan un buen vínculo con ellos. Para Gómez y Contreras (2019), existen ciertos componentes en este tipo de competencias parentales. El primer componente es la observación y el conocimiento sensible, en donde el padre, madre o cuidador principal del niño atiende las necesidades básicas que éste presenta. Estas necesidades son comprendidas y respondidas de manera adecuada y eficaz porque el niño en sus primeros meses de vida necesita netamente de la atención de un adulto con “mayor sabiduría que él” para que logre cumplir con todas sus necesidades. Efectivamente, Barudy y Dantagnan (2010) mencionan que

> un recién nacido tiene, hasta las primeras semanas de vida, capacidades muy limitadas. Puede por ejemplo, comunicar a través del llanto sus estados internos y sus necesidades, mamar del pecho de su madre o de un biberón y responder a contados estímulos del entorno. Si este recién nacido es bien cuidado y estimulado, a los tres o seis primeros meses o al año, habrá experimentado una transformación espectacular. (p. 32)

Entonces, el niño al nacer con un desarrollo físico y mental casi nulo necesariamente recurre al cuidado y atención constante por parte de sus padres. Naturalmente los padres se encargan de tener ese buen vínculo con sus hijos para que desarrollen un apego seguro y cumplir así con todas las necesidades que ellos requieran.

Siguiendo con la investigación de Gómez y Contreras (2019) el segundo componente de este tipo de competencias parentales es la interpretación sensible o mentalización, en donde los padres tienen la capacidad de entender las conductas de sus hijos. En otras palabras, los padres desarrollan la habilidad de comprender lo que les sucede internamente a sus hijos cuando externalizan ciertas conductas. Este componente ayuda también a los niños en su autoconocimiento de sus conductas, pensamientos, emociones y las de los demás. Ahora bien, Barudy, & Dantagnan (2010) hablan sobre los aportes socializadores de las competencias parentales en donde se ve involucrado el autoconcepto del niño, éste se manifiesta en tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual.

- Nivel cognitivo: Se refiere a la gama de cualidades con las que el niño se define o presenta frente a los demás, direccionan las conductas diarias del infante.
- Nivel afectivo: Hace alusión a los sentimientos y emociones que el niño utiliza para describirse a sí mismo. Se relaciona mucho con la autoestima que desarrolla el niño, puede ser buena o mala.
- Nivel conductual: Las conductas del niño serán medidas en base al nivel de su autoconcepto, es decir, si se define con aspectos positivos sus conductas serán adecuadas, pero si ocurre lo contrario sus conductas cotidianas no serán muy alentadoras.

Entonces, si bien es cierto el padre dentro de este componente logra dar un significado a las conductas de su hijo, al mismo tiempo el niño logra conocerse y desarrollar un adecuado autoconcepto.

Los componentes de este tipo de competencias parentales son de vital importancia porque colaboran como su nombre lo dice a vincularse de manera adecuada entre el padre e hijo. Para Gómez y Contreras (2019),

> el tercer componente es la regulación del estrés, definida como la capacidad parental para acompañar, modular y calmar estados emocionales de estrés y sufrimiento psicológico en el bebé, niño, niña o adolescente, favoreciendo su transición a nuevos estados de equilibro fisiológico y mental, seguridad física y psíquica, y reconexión con procesos de exploración y aprendizaje. (p. 28)

Esto quiere explicar que, cuando el niño atraviese en el transcurso de su vida por factores estresantes los padres son los encargados de regular y bajar los niveles de estrés. De esta manera ayuda a que el niño se encuentre en un punto de equilibrio interno y externo.

El penúltimo componente para Gómez y Contreras (2019), "la calidez emocional se relaciona directamente con los contextos bien tratantes, así como también con la envoltura afectiva de la interacción, propiciada desde diferentes canales de comunicación: cuerpo, mirada y voz, desde los cuales toman sustancia" (p. 28). Entonces, los padres por medio de este componente brindan afecto a sus hijos por medio de cualquier expresión verbal, no verbal o incluso corporal. Además, Barudy y Dantagnan (2010) mencionan que "cuando el cariño y la ternura están presentes reflejan un modelo educativo nutritivo y bientratante. En cambio, cuando éstas están ausentes o con ambivalencias, estamos en el dominio de los malos tratos" (p. 43). Por lo que, la presencia de afecto en la vida de un niño es trascendental para su buen desarrollo.

Finalmente, el último componente es el involucramiento cotidiano el cual se define como el grado de presencialidad e interés que el padre tiene por el bienestar del niño. Se consideran tres niveles de involucramiento:

1. Aquel de la experiencia inmediata que conlleva sintonización y sincronía, que incluye elementos sensoriales convocados como: lo visual, auditivo psíquico y corporal,
2. el involucramiento de la experiencia mediada, de la experiencia cotidiana y eventos especiales y
3. el involucramiento a largo plazo (Gómez, & Contreras, 2019, p. 29).

Por tal motivo, el involucramiento del padre es medido a corto, mediano y largo plazo. Cualquiera que sea el grado en el que se encuentra involucrado, vela por el bienestar del niño.

En resumen, las competencias parentales vinculares están comprendidas por cinco componentes los cuales ayudan a que el padre logre conocer, ayudar, amar y comprender a su hijo. El vínculo que se genera depende mucho del grado de satisfacción e involucramiento que tiene el padre hacia las necesidades e intereses de su hijo. Estas competencias desde un punto de vista general se cumplen sin duda desde los primeros días de vida del niño dado que, un buen cuidado desde la temprana edad genera un perfecto equilibrio físico y mental, sin embargo, el descuido y desvinculación únicamente trae consigo consecuencias perjudiciales a corto o largo plazo en la vida del infante.

1.6.2. Competencias parentales formativas

El adulto responsable de la crianza de los hijos tiene la misión de formar por medio del uso de técnicas y prácticas cotidianas, las cuales ayuden a formarles de manera adecuada física y psicológicamente. El padre se convierte en una guía viable para que el niño se nutra y así logre desarrollar habilidades sociales y personales, mecanismos de afrontamiento, autoconocimiento y autoconcepto. De igual manera en este tipo de competencias parentales existen ciertos componentes. Gómez y Contreras (2019) refieren que

> el primer componente de las competencias formativas es la organización de la experiencia, que se refiere a la capacidad para estructurar un entorno físico y psíquico adecuado a la edad y características particulares del niño o niña. La capacidad para organizar adecuadamente la experiencia es fundamental para favorecer los procesos

> de exploración y aprendizaje propios de lo formativo, así como el progreso de competencias en las distintas áreas del desarrollo integral infantil. (p. 30)

Por lo que, un correcto espacio físico genera al mismo tiempo un equilibrio psíquico porque las condiciones colaboran para que por medio de la observación y experimentación exista un buen aprendizaje.

Por otro lado, el segundo componente es la autonomía progresiva el cual se define como la capacidad parental para brindar herramientas y técnicas que ayuden para que por iniciativa del niño se produzca su propia autonomía y haga las cosas por sí solo (Gómez, & Contreras, 2019). Si bien es cierto antes se hablaba de que en un inicio el niño necesita el cuidado completo por parte del padre, sin embargo, es necesario en un momento de la crianza brindar confianza para que comience a hacer las cosas autónomamente. Barudy y Dantagnan (2005) refieren que

> a medida que desarrolle su autonomía, será el niño quien participará directamente en las dinámicas relacionales con su entorno social. Los adultos bientratantes son aquellos que facilitan la autonomía de los niños y niñas apoyando sus capacidades y animándoles a ser responsables, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes. Como resultados de estos procesos, los niños pueden aceptar su interdependencia, lo que equivale a aceptar las reglas que aseguran el respeto de toda persona y de sí mismo. (p. 71)

Por lo que, la autonomía es considerada un derecho del niño el cual es ejercido cuando tenga las capacidades necesarias para introducirse en la sociedad como un ser independiente de sus padres. Para que esto se produzca los padres acompañarán a sus hijos durante este proceso alentado sus capacidades y fortalezas.

Luego, el tercer componente habla sobre la mediación del aprendizaje en donde el padre es un filtro para el aprendizaje del niño, es decir, permite que el niño observe y explore para que de esta manera adquiera nuevos conocimientos (Gómez, & Contreras, 2019). Este componente va de la mano de los otros dos dado que, para que existan nuevos aprendizajes se necesita de un buen espacio físico y al mismo tiempo un cierto grado de autonomía. Por

otro lado, Barudy y Dantagnan (2005) refieren que “la educación sirve para formar a un niño a nivel individual, pero sobre todo es el proceso que posibilita pertenecer a un tejido social más amplio, a una sociedad a una comunidad” (p. 89). En este sentido, los padres son los primeros educadores de sus hijos porque por medio de su ayuda ellos logran establecerse como seres individuales quienes toman un lugar frente a la sociedad.

Después, en el cuarto lugar se encuentra el componente denominado disciplina positiva, el cual se refiere a “la capacidad parental para regular y conducir el comportamiento del niño mediante el uso preferente de la anticipación, explicación, el ejemplo, la negociación, la toma de perspectiva” (Gómez, & Contreras, 2019, p. 31). Entonces, dentro de las funciones del padre se encuentra regular en momentos de tribulación a sus hijos porque en muchas ocasiones existen equivocaciones o errores los cuales son catastróficos para ellos, pero con la guía adecuada del padre se encuentra una pronta solución. Asimismo,

> la disciplina positiva es respetuosa de los derechos de la infancia y no intenta controlar la conducta mediante el castigo si no que permite regular las emociones mediante la educación de estas mismas, de manera que promueve un desarrollo humano ético y la colaboración más que la obediencia. (Gómez, & Contreras, 2019, p. 31)

En todo caso, en la etapa de crecimiento los niños experimentan aprobaciones y al mismo tiempo rechazos, es cuestión de una buena comunicación y organización para llegar a un punto de equilibrio y bienestar común.

Finalmente, Gómez y Contreras (2019), el último componente de este tipo de competencias parentales es la socialización en donde el niño aprende que para ser insertado en la sociedad debe cumplir con ciertas normas y reglas socialmente aceptadas, es decir, la socialización implica encontrarse en una cultura o entorno con ciertos valores, ideales y creencias. Ahora bien, los mismos autores piensan que la socialización se da en tres niveles: familia, escuela y comunidad.

En este sentido, los niños socializan en los entornos más próximos a ellos y en cada uno de estos espacios se somete a diferentes estatutos. Por tal motivo, sus conductas no serán iguales en cada entorno, por ejemplo, encaja de una manera para actuar en la escuela, de otra en la

familia y una diferente en la comunidad. Para Barudy y Dantagnan (2005), “la integración de las normas, reglas, leyes y tabúes, que permiten el respeto de la integridad de las personas, incluyendo la de los niños, en las dinámicas sociales, es uno de los logros de la parentalidad competente” (p. 90). Es así como, si los padres cumplen con esta función parental de manera adecuada, los niños no tendrán mayor dificultad para insertarse en la sociedad.

Las competencias parentales formativas son las encargadas de formar al niño desde un inicio con bases sólidas para que luego de un proceso de aprendizaje se inserte fácilmente en la sociedad. Los padres son los encargados de brindar las herramientas y técnicas necesarias para que sus hijos puedan hacer uso de ellas en los espacios que crean convenientes. Además, estas competencias permiten tener la guía y acompañamiento de los padres a lo largo de cada etapa normativa de desarrollo de los niños. Finalmente, dentro de los propósitos de estas competencias se encuentra generar independencia en los niños, es decir, luego de haberse nutrido lo suficiente de sus padres, haberse equivocado y aprendido de los errores tomen decisiones por sí solos.

1.6.3. Competencias parentales protectoras

Los padres cumplen con varias funciones a la vez, una de ellas es la función de proveer protección a sus hijos por medio del uso de prácticas y herramientas las cuales sean acogidas por la familia. Para Barudy y Dantagnan (2005), los niños tienen ciertos derechos los cuales son cumplidos por los adultos, en este caso sus padres o protectores principales. Uno de los derechos que ellos tienen es tener protección de las situaciones reales que suceden diariamente las cuales pondrían o no en riesgo su vida. Para los mismos autores, durante la primera infancia los niños son proveídos por seguridad emocional y relaciones de afecto los cuales permitan que el niño tenga un adecuado desarrollo de socialización en un futuro.

Ahora bien, dentro de los componentes de este tipo de competencias parentales se encuentra la seguridad física, emocional y psicosexual de los hijos. Según Gómez y Contreras (2019), “se define como la capacidad parental para proteger el desarrollo físico, emocional y psicosexual del niño/a, necesarias para resguardarle frente a todo tipo de mal trato, como abuso sexual, negligencia y malos tratos físicos o emocionales” (p. 33). Es así como, los cuidadores proveen la seguridad necesaria para que el bienestar integral de su hijo se vea

afectado por factores o situaciones amenazantes. Para que este componente no se encuentre en riesgo los padres tienen la obligación de constantemente observar los tratos que su hijo recibe por parte de las personas con quienes se relaciona en la cotidianidad.

El segundo componente es la construcción de contextos bien tratantes definido por Gómez y Contreras (2019), "como la capacidad parental para comprender la relevancia de los buenos tratos a la infancia, como una filosofía de respeto y dignidad en el trato, en concordancia con el enfoque de derechos humanos" (p. 33). La relación parentofilial se constituye bajo un esquema de buenos tratos en la infancia del menor porque constituye que el desarrollo emocional y mental de este sea el adecuado al momento de relacionarse con otros entornos. Además, los padres que logran manejar este componente con éxito son considerados dentro del campo de la parentalidad sana y bien tratante porque los hijos logran relacionarse y vincularse con los demás basándose en la confianza y empatía que han aprendido de sus padres, de esta manera se insertan en el medio social sin ningún problema (Barudy, & Dantagnan, 2010). Lo más importante es que estos niños se desenvolverán en su medio social de manera solidaria y altruista.

Luego, en el tercer componente se encuentra la provisión de cuidado cotidianos. Para Gómez y Contreras (2019), "se define como la capacidad parental para organizar un conjunto de acciones y prácticas de crianza que permitan satisfacer las necesidades básicas del niño/a" (p. 34). Estas necesidades por ejemplo son, proveer alimentación, alimentación, higiene, salud física y mental. Los niños tienen derecho a que sus necesidades fisiológicas sean cumplidas por sus progenitores. Estas necesidades para Barudy y Dantagnan (2005), "las necesidades fisiológicas básicas son: recibir comida en cantidad y calidad suficientes, vivir en condiciones adecuadas, vivir en un ambiente que permita una actividad física sana" (p. 63). Por lo que, cuando estas y otras necesidades son cumplidas los niños crean buenos lazos con su familia y posteriormente un sentimiento de pertenencia al grupo de personas quienes ayudaron a que su existencia y posterior desarrollo sea factible.

El cuarto componente trata sobre la organización de la vida cotidiana. Para Barudy y Dantagnan (2010), "se define como la capacidad parental para estructurar un entorno ecológico que aporte elementos de predictibilidad, rutinas y rituales a la vida del niño" (p. 34). Esto significa que los padres guían para que las prácticas cotidianas de los niños sean

organizadas y ayuden a crear buenos hábitos en ellos, por ejemplo, un buen hábito sería seguir un esquema estructurado de tareas luego de llegar de la escuela. Estas buenas prácticas generan valores y actitudes positivas en los niños los cuales son evidenciadas en un ámbito diferente al familiar en donde ellos tengan participación. Barudy y Dantagnan (2005), definen que un modelo educativo bien tratante es aquel en donde el control por parte de los padres hacia los niños permite que por medio de la comunicación se establezcan reglas y normas que son importantes para la armonía. Entonces, los niños cuando siguen un modelo establecido por sus padres el cual les ayude a guiarse por un buen camino seguramente tanto a nivel individual como colectivo contará con madurez para saber no solo cuál es su rutina diaria sino tal vez poseer los mecanismos necesarios para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana.

Finalmente, en el quinto componente dentro de estas competencias parentales se encuentra la conexión con redes y búsqueda de apoyo social, en donde Gómez y Contreras la definen como "la capacidad parental para identificar, acceder y utilizar fuentes de soporte emocional, instrumental o económico según resulte necesario para el logro óptimo de los objetivos actuales de la crianza (p. 35). Si bien es cierto cumplir con el rol parental no tiene un manual en donde se establezcan los pasos para criar a un hijo, es decir, los padres a través de su experiencia y apoyo social logran establecer su propio método de crianza. Por esto, para Sallés y Ger (s.a),

> la parentalidad es una práctica social, requiere crear redes de apoyo que fortalezcan y proporcionen recursos para la vida familiar. Este aspecto hace referencia al apoyo familiar y social y también a la capacidad de participar y buscar apoyo en las instituciones y en los profesionales que velan por la infancia. (p. 34)

En este sentido, el soporte social que los progenitores tengan es de vital importancia al momento de tener algún conflicto el cual sea necesaria la presencia de un familiar o amigo.

En resumen, las competencias parentales protectoras son las encargadas de proveer seguridad tanto física como emocional a los hijos. De acuerdo, con las necesidades que ellos tienen sus padres son los encargados de buscar y satisfacerlas en base a lo que ellos crean más provechoso para los infantes. La protección también implica el establecimiento de reglas

y normas en la vida de los niños, es decir, la creación de buenos hábitos para que se presenten conductas adecuadas a su entorno. Al mismo tiempo la búsqueda de un grupo de apoyo ya sea familiar o social con el que cuenten en cualquier situación es importante en la vida tanto de los padres y los niños.

1.6.4. Competencias parentales reflexivas

Este tipo de competencias se vinculan directamente con la autoobservación por parte de los progenitores hacia sus métodos de crianza, es decir, evalúan su propia experiencia frente a lo que sucede con otros padres y al mismo tiempo analizan la calidad del camino que sus hijos han recorrido gracias a las técnicas y métodos que ellos emplearon. De igual manera existen cinco componentes en las practicas parentales reflexivas. El primer componente es la construcción de un proyecto familiar. Según Gómez y Contreras (2019),

> la capacidad parental para explorar, negociar y organizar un conjunto de expectativas, razonablemente positivas y realistas, en torno al tipo de familia que se desea construir, la trayectoria de desarrollo esperada para los hijos, el estilo parental, las prioridades de inversión de los recursos familiares, y la relación con otros actores e instituciones de la sociedad. (p. 36)

Se entiende que este componente se construye con la pareja porque se discuten proyectos a corto y largo plazo, por ejemplo, a corto plazo se habla de los viajes o estabilidad laboral y a largo plazo la planificación de los hijos. Para esto es necesaria la buena comunicación entre los miembros de la familia. Para Sobrino (2008), “la comunicación alienta la motivación porque le aclara a sus miembros qué deben hacer, cómo lo están haciendo y qué pueden hacer para mejorar” (p. 117). Entonces, en base al diálogo se llega a acuerdos que beneficien los ideales y expectativas de todos los miembros familiares.

El segundo componente trata la anticipación de escenarios relevantes. Gómez y Contreras (2019) refieren de este componente como “la capacidad parental para visualizar, anticipar, analizar y preparar alternativas de acción frente a diversos tópicos de la crianza o escenarios desafiantes, estresantes o adversos que pudiesen llegar a surgir en el proceso de la crianza” (p. 36). Esto es que los padres cuentan con las capacidades cognitivas necesarias ante situaciones estresantes o conflictivas las cuales se presentan en su familia. De hecho, existen

programas de entrenamiento para cumplir con el rol parental. El objetivo de estos programas de acuerdo con Sallés y Ger (s.a), "es formar a los padres en temas relacionados con las competencias parentales y enseñarles las destrezas necesarias para desarrollar su rol materno o paterno de forma adecuada. Las acciones que se realizan van encaminadas a proporcionar información, asesoramiento, prevenir problemas" (p. 38). En este sentido, los padres tienen a su disposición material de entrenamiento el cual es de mucha utilidad para cumplir con sus responsabilidades como progenitores y consecuentemente aprendan una buena parentalidad bien tratante para con sus hijos.

Después, en el tercer componente se encuentra monitorear influencias y metaparentalidad. En el manual de Gómez y Contreras (2019) se lo define como "la capacidad parental para identificar y realizar un seguimiento de las distintas influencias biopsicosociales actuales sobre el desarrollo del niño/a, en sus distintos nichos ecológicos de pertenencia, y para observar y reflexionar respecto a la propia influencia y ejercicio del rol parental en la crianza cotidiana" (p. 37). Este componente integra dos aspectos: el primero es evaluar las relaciones interpersonales de los hijos y el segundo es autoevaluar la calidad o nivel de las competencias parentales que se ponen en práctica. Para Sallés y Ger (s.a) la parentalidad comprende,

> el control y supervisión del comportamiento del menor gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades y organización de actividades de ocio con toda la familia y la percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres. (p. 34-34)

Notablemente, las competencias parentales se ven influenciadas por el grado de educación en donde primero los padres estén dispuestos a aprender perspectivas idóneas para la crianza y al mismo tiempo los hijos estén abiertos a dejar que sus padres les enseñen lo que ellos consideran adecuado

El cuarto componente habla sobre la historización de la parentalidad. Para Gómez y Contreras (2019),

> la capacidad parental para recordar y explorar la historia personal y familiar, construir un relato equilibrado de la crianza recibida, identificar y transitar hacia un proceso de sanación de las experiencias dolorosas o traumáticas

> heredadas, haciendo consciente la influencia multidimensional de esa historia en su propia parentalidad y desarrollar una actitud de crecimiento y sabiduría parental que favorezca la predominancia de los buenos tratos en la crianza del hijo o hija. (p. 37).

La historia transgeneracional envuelve acontecimientos y anécdotas familiares las cuales forman parte importante de la memoria familiar. Efectivamente, los padres llevan consigo una manera de crianza la cual pudo haber sido alegre o no, sin embargo, ellos están en la obligación de tomar esa parte de su vida como experiencias que darán paso a su propia manera de crianza para con sus hijos. Por lo que, para Rodríguez et.al., (2018), "la satisfacción familiar es de vital importancia para que la familia pueda mantener un recorrido duradero, para que pueda llevar a cabo sus funciones como sistema social y para que pueda servir de modelo saludable para su descendencia y entorno" (p. 119). La conformación de una nueva familia conlleva a que las satisfacción, reglas, hábitos y métodos de crianza sean factores autónomos y no heredades por completo.

Como último componente se encuentra el autocuidado parental. Gómez y Contreras (2019) definen este como "la capacidad parental para desplegar actitudes y prácticas que favorezcan una apropiada salud física y mental (o bienestar subjetivo), con la finalidad de disponer de las energías y recursos que permitan desempeñarse adecuadamente en las otras dimensiones de la parentalidad" (p. 38). Se destaca que la parentalidad efectiva es posible gracias al aprendizaje constante de los padres de mecanismos y técnicas adecuadas, las cuales son aprendidas en un entorno social. Es por lo que, la parentalidad no es tomada como un ente individual sino como una construcción social en donde intervienen varios entes como: familia, amigos, profesionales, etc. quienes coadyuvan a mantener buenos estándares de competencias parentales.

Las competencias parentales reflexivas engloban el hecho de observar y autoobservar, ósea estar atentos por medio de la metaparentalidad las relaciones interpersonales de los niños y al mismo tiempo analizar el grado de efectividad de las competencias parentales empleadas en la vida de los infantes. La parentalidad engloba una construcción integral tanto de los padres en primer orden y de los entes cercanos a ellos quienes intervienen de cierta manera.

1.7. Competencias parentales en los docentes en tiempos de COVID-19

Las competencias parentales como han sido definidas anteriormente son las que se encargan directamente del cuidado, protección y soporte de los hijos. Es así como, los docentes y sus hijos durante la pandemia tuvieron que acomodarse a una nueva realidad en donde todos los miembros familiares permanecieron bajo confinamiento. Según Ribeiro, Scorsolini-Comin, y Dalri (2021),

> al estar en casa, el docente también debe lidiar con varios otros factores, como la presencia de más personas en el mismo espacio, como niños y cónyuges que a su vez están sujetos a regímenes de teletrabajo y estudio a distancia debido al aislamiento y la distancia dispuestos por la pandemia. (parr. 9)

Entonces, todos estos factores contribuyeron a que la dinámica familiar sea diferente. En este sentido, los docentes tuvieron que compartir sus responsabilidades parentales y laborales al mismo tiempo. Por otro lado, en un estudio de Ciefuentes-Faura (2020) con respecto a los docentes se menciona que "no sólo deben entregar materiales educativos a los niños y estar en contacto permanente con los padres, sino que deben ofrecer la oportunidad de que los estudiantes puedan interactuar con ellos e incluso obtener asesoramiento y apoyo psicológico si lo necesitan" (p. 6). Entonces, dentro de las tareas de los docentes durante ese tiempo también tenían que cumplir con el rol de apoyo emocional para los padres de sus estudiantes y al mismo tiempo estar pendiente de cumplir con todas las necesidades de sus hijos.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Paradigma

La investigación se desarrolla dentro del paradigma postpositivista, el cual se basa en cierta interacción entre el investigador y la realidad, es decir, la subjetividad del investigador juega un papel importante en las interpretaciones de la realidad que se pretende estudiar. Además, este paradigma se centra en trabajar con hipótesis establecidas en el inicio, las cuales varían o no a lo largo de la investigación. En este sentido, Ramos (2019), "considera a los resultados de un estudio postpositivista como probables y la comprobación de hipótesis no lo hace de manera ingenua determinista, sino teniendo en cuenta los posibles tipos de errores y limitaciones que puede presentar una investigación". (p. 32). En la presente investigación se establece trabajar bajo la hipótesis de la relación existente entre el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en los docentes de Educación Básica Elemental y Media del distrito 18D01 del cantón Ambato.

2.2. Enfoque

El enfoque del estudio es de tipo cuantitativo, algunas de sus características son medir hechos o situaciones puntuales y precisas, utilizar estadísticas para analizar los resultados, probar hipótesis y construir teorías. En este caso, por medio de la aplicación de reactivos psicológicos a la muestra seleccionada se pretende medir por medio de datos cuantificables el grado de relación entre ambas variables y observar la incidencia o afectación de una variable sobre la otra. La investigación bajo el enfoque cuantitativo se denomina así para Sánchez (2019), "porque trata con fenómenos que se pueden medir a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas" (p. 104). Además, este enfoque se caracteriza por seguir un proceso secuencial en donde se cumplen pasos específicos para probar las hipótesis u objetivos de la investigación. Para corroborar dicha información según Hernández, R (2014), "el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos "brincar" o eludir pasos" (p.5).

Por lo que, este enfoque conlleva a que luego de partir de una idea de interés para el investigador se cumplen con todos los pasos necesarios para obtener resultados favorables en la investigación.

2.3. Corte

Además, la corte de esta investigación es transversal porque el estudio de las variables se realiza en el presente, es decir, se investiga durante un periodo de tiempo determinado. Además, no existe interés en analizar el comportamiento de las variables en el futuro, sino más bien obtener los datos cuantificables para analizarlos y posteriormente obtener los resultados pertinentes que ayuden a entender el comportamiento de las variables durante el tiempo que fueron estudiadas. Para Dorantes (2018), "los estudios transversales se realizan en un tiempo determinado, como si se hiciera un corte en el tiempo (p. 55). Entonces, los resultados obtenidos serán en base a los datos recabados en un tiempo establecido.

2.4. Diseño

El diseño es no experimental porque como se ha mencionado previamente se desea observar la medida en que se mueve una variable en función de la otra, en este caso la incidencia del Síndrome de *Burnout* sobre las competencias parentales de los docentes. Según, Dorantes (2018), "los diseños no experimentales son aquellos en donde el investigador no tiene control sobre las variables independientes, puesto que ya han ocurrido o no son manipulables" (p. 54). El comportamiento de las variables se observa en un entorno natural, es decir, no existe manipulación alguna por parte del investigador.

2.5. Alcance de la investigación

Finalmente, el alcance es de tipo descriptivo, comparativo y correlacional puesto que, teóricamente se describe cada una de las variables del estudio por medio de conceptos, teorías, clasificaciones, y características previamente establecidas por la academia. Además, es de tipo correlacional porque cumple con el criterio de relacionar ambas variables y observar su comportamiento. Según Ramos (2019), "en el diseño correlacional el investigador estudia las diversas relaciones que puedan presentarse entre variables" (p. 34).

Es así como esta investigación por medio de la correlación se establecen conclusiones predictivas que aprueben o rechacen las hipótesis establecidas a lo largo del estudio.

2.6. Población y participantes

La investigación se realizó con los docentes de unidades educativas particulares del distrito 18D01del cantón Ambato.

2.6.1. Población

La población está constituida por los docentes con hijos desde los 0 meses hasta los 17 años de 20 unidades educativas particulares del cantón Ambato. El total de docentes de las unidades educativas participantes es de 327, sin embargo, de esta población solo 219 cumplen con el rol paterno o materno. Es importante recordar que la población es una muestra de 99 participantes que aceptaron voluntariamente ser partícipes de la investigación.

2.6.2. Muestra

El cálculo de la muestra se realiza con un margen de error del 5% y con un nivel de confianza del 95%. Al calcular se obtiene una muestra de 148 casos, no obstante, la muestra final de la investigación como se ha mencionado anteriormente es de 99 participantes puesto que, la aplicación de las encuestas fue de manera voluntaria y no toda la muestra participante aceptó ser partícipe de la investigación.

2.6.3. Muestreo

El modelo de muestreo que se utiliza para la investigación es no probabilístico de tipo discrecional. Producto de la pandemia las escalas tuvieron que ser aplicadas en línea a la población participante y se seleccionó las encuestas que cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

4. Aceptación del consentimiento informado
5. Ser docente y cumplir con el rol paterno o materno

6. Que hayan contestado las escalas en su totalidad

2.6.4. Características de los participantes

Por medio de la aplicación de una ficha sociodemográfica se obtiene información relevante sobre los datos personales, economía y trabajo y datos familiares de cada uno de los participantes. A continuación, en la Tabla 1 se presenta el análisis sociodemográfico de los datos personales.

Tabla 1. Análisis descriptivo de los datos personales

Variables	**Estadísticos**	
	Media	**Desviación Estándar**
Edad	37,05	7,68
	Mínimo	**Máximo**
	24	60
	Frecuencia	**Porcentaje (%)**
Nacionalidad		
Ecuatoriana	98	99
Alemana	1	1
Sexo		
Masculino	18	18,2
Femenino	81	81,8
Estado Civil		
Soltero/a	14	14,1
Casado/a	65	65,7
Divorciado/a	6	6,1
Unión libre	14	14,1

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se muestra los datos personales del número de docentes y con qué porcentajes se encuentran identificadas diferentes características. La edad media es de 37,05 con una edad mínima de 24 y una máxima de 60. En una investigación de Verdezoto (2019), "el estudio, realizado por investigadores de la Universidad Libre de Ámsterdam, la Universidad de Utrecht, el Centro Médico de la Universidad de Erasmus en Rotterdam y el Centro Médico Universitario de Groningen (Países Bajos), estableció que los hijos de padres mayores tenían más probabilidades de portarse mejor que aquellos de padres mucho más jóvenes" (parr. 4). En este sentido, mientras más edad tenga un adulto, mayores son las probabilidades de desarrollar buenas competencias parentales con sus hijos. La BBC Mundo (2019), menciona en uno de sus reportajes que la edad adecuada para tener un hijo en algunos países de Europa es luego de los 30 años porque ser padre o madre conlleva tomar en cuenta factores biológicos, sociales y económicos. Por lo que, al tomar en cuenta la edad media de los

docentes de esta investigación y como referencia otras investigaciones se diría que se encuentran en una edad con una adecuada madurez cognitiva y emocional para cumplir con el rol parental.

En cuanto a la nacionalidad el 99% de los participantes son de nacionalidad ecuatoriana y el 1% de nacionalidad alemana. El sexo que más prevalece en los participantes es femenino con el 81,8%, mientras que el 18,2% es masculino. En este sentido, según las estadísticas del Ministerio de Educación Pública (MEP) durante el periodo 2021-2022 en la provincia de Tungurahua, cantón Ambato, en la zona urbana se reportan 924 docentes de sostenimiento particular, en donde 634 son mujeres y 290 son hombres. Por tal motivo, las respuestas de los participantes fueron en su mayoría de docentes de sexo femenino.

De acuerdo con el estado civil, el 6,1% son divorciados, el 14,1% son solteros o se encuentran en unión libre y, el 65,7% son casados. Un estudio demuestra que los niños con familias intactas tienen mejor percepción, autoestima y autoconcepto a diferencia de los niños con padres divorciados quienes presentan todo lo contrario. (Carrazco et al., 2017). Entonces, el nivel de bienestar físico y mental de los hijos se ve asociado al estado civil en este caso de los docentes. A continuación, en la Tabla 2 se presenta los resultados del análisis de los datos de economía y trabajo.

Tabla 2. Análisis de frecuencia de economía y trabajo

Variables	Estadísticos	
	Frecuencia	**Porcentaje**
Entidad laboral		
Particular	99	100
Área docente		
Básica Elemental (1°,2°,3°,4° año de EBG)	55	55,6
Media (5°,6°,7° año de EBG)	44	44,4
Grado de formación		
Tercer nivel	84	84,8
Cuarto nivel	15	15,2
Cargos en la institución		
Docente	82	82,8
Docente y administrativo/a	4	4,0
Docente y coordinador/a	13	13,1
Horas de trabajo		
8 horas	68	68,7
9 horas	7	7,0
10 o más horas	24	24,2
Días de trabajo		
5 días	68	68,7
6 días	13	13,1
Todos los días de la semana	18	18,2
Modalidad de trabajo		
Virtual	40	40,4
Presencial	11	11,1
Híbrido	48	48,5
Salario		
Menor a un salario básico	2	2,0
$400-$600	80	80,8
$601-$800	13	13,1
$801 en adelante	4	4,0
Satisfacción con el salario		
Si	48	48,5
No	51	51,5
Satisfacción logros en el trabajo		
Si	92	92,9
No	7	7,1
Adaptación a medios digitales		
Si	79	79,8
No	20	20,2

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se muestra las frecuencias y porcentajes de los participantes de la investigación con relación a preguntas de su economía y trabajo. Como se había mencionado anteriormente el 100% de la investigación son docentes de entidades particulares primarias o secundarias. El 55, 6% son docentes del área Básica Elemental, es decir 1°,2°,3°,4° año de Educación Básica General (EBG) y el 44,4% pertenecen a educación Media, lo que comprende 5°, 6°, y 7° año de EBG. Como asegura Acevedo (2015),

> el *burnout s*e da más comúnmente en personal profesional que trabaja en servicio al cliente o que presentan contacto directo con otras personas en su labor, es por esto que médicos, enfermeras, vendedores, maestros, entre otros, son los más propensos a sufrir este tipo de síndrome. (p. 10)

Es así como los docentes de estas áreas de educación son propensos a padecer de este Síndrome por el hecho de tener relación directa con otras personas, que en este caso son los estudiantes.

Acerca del grado de formación de los docentes se sabe que el 84,8% tienen formación de tercer nivel y el 15,2% de cuarto nivel. Para esto, en una investigación realizada por (Rodrigo López et al., 2009) afirman que la monoparentalidad, el nivel educativo de los padres, las condiciones económicas, el contexto de vida y otros factores convierten el rol de ser padres en una actividad muy compleja. Si los padres contribuyen a potenciar la autoestima de sus hijos, se puede aminorar los efectos negativos de contextos de riesgo que pueden enfrentar los hijos e hijas en un futuro no lejano (citado en Pacheco y Osorno, 2021, parr. 4). Por otro lado, en cuanto a los cargos que cada uno de ellos tienen el 82,8% es únicamente docente, el 4,0% es docente y administrativo/a, y el 13,1% es docente y coordinador/a. Luego, en cuanto a los días de trabajo se sabe que el 68,7% trabaja 5 días, el 13,1% 6 días y, el 18,2% todos los días de la semana. Según Osorio, Fernández, y Andrade (2018), "la sobrecarga laboral y las presiones, llevar trabajo a la casa, postergar el disfrute de su familia e hijos, conflictos con coordinadores y superiores, un elevado estado de estrés e irritabilidad, forman parte de las consecuencias más graves del síndrome" (p. 20).

Consecuentemente, el trabajo excesivo conlleva a que los docentes tengan afectaciones en uno o varios ámbitos en los que generalmente se desarrolla. Ahora bien, el 68,7% trabaja 8 horas, 7,0% trabaja 9 horas, y el 24,2% trabaja todos los días de la semana. Para esto, el Portal Mayo Clinic (2020), argumenta que cuando el trabajo demanda exceso de calidad y cantidad del tiempo y consecuentemente el afectado no se da la oportunidad de tener un espacio con su familia o amigos, es muy probable que se agote fácilmente y caiga en los factores de riesgo de desgaste profesional. Las estadísticas muestran una cifra relevante y es que parte de la muestra dedica todos los días de la semana a su trabajo.

En relación con la modalidad de trabajo el 40,4% trabaja de manera virtual, el 11,1% de manera presencial y el 48,5% de manera híbrida. Para Quiroz-Zambrano y Vega-Intriago (2020),

> los diferentes grupos de maestros han tenido que ajustarse en un periodo récord a las solicitudes del sistema educativo propuesto por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en las cuales las actividades tradicionales como las clases presenciales, la relación entre alumnos y docentes en el aula, y los trabajos en conjunto han tenido que ser reemplazadas por un ordenador e interacción virtual. (p. 20)

Entonces, debido a la pandemia todos los profesionales de la educación tuvieron la necesidad de ajustar su metodología de enseñanza de manera digital puesto que, la asistencia presencial a clases permanecía suspendida. Ahora, el 79,8% logran adaptarse a la utilización de medios digitales, sin embargo, el 20,2% presenta dificultades para hacerlo. En este sentido, en América Latina para Hincapié (2020), "la mayoría de los maestros no estaba preparada para la digitalización total de sus clases, sin embargo, tuvieron que aprender en pocos días a usar herramientas digitales para grabar y transmitir sus clases, y para comunicarse con sus alumnos" (parr. 7). Efectivamente los niños/as y adolescentes no se quedarían sin el derecho a la educación por lo que, la virtualidad se convirtió en el método de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de educación.

El salario de los docentes refleja que el 2,0% gana menos de un Salario Básico Unificado (SBU), el 80,8% gana entre $400-$600, el 13,1% gana entre $601-$800 y, el 4,0% gana de $801 en adelante. Respecto a estas cifras el 48,5% si está conforme con su salario mensual, pero el 51,5% no piensa de igual manera. De acuerdo con Minaya (2019), en un estudio realizado en una unidad educativa del país muestra que el grado de satisfacción de los docentes depende de las circunstancias salariales. Por lo que, mientras exista inconformidad respecto al salario, la satisfacción docente no presentará niveles satisfactorios. Finalmente, en relación con la satisfacción por los logros en el trabajo el 92,9% si está satisfecho por los logros alcanzados, mientras que el 7,1% no lo está. Respecto al porcentaje del último grupo, el último signo de agotamiento es que la firme sensación de que la calidad de tu trabajo está comenzando a disminuir (Gorvett, 2019, parr. 21). Las expectativas y metas establecidas por los docentes no logran ser cumplidas y por ende sus sentimientos de plenitud laboral no son

los adecuados. A continuación, en la Tabla 3 se muestra los resultados de los datos familiares.

Tabla 3. Análisis descriptivo de datos familiares

Variables	**Estadísticos**	
	Media	**Desviación Estándar**
Edad hijo seleccionado	6,25	1,76
	Frecuencia	**Porcentaje**
Tipo de familia		
Nuclear	80	80,8
Monoparental	8	8,1
Extendida	7	7,1
Reconstituida	4	4,0
Número de hijos		
Uno	43	43,4
Dos	40	40,4
Tres	13	13,1
Cuatro	3	3,0
Hijos con discapacidad		
Si	7	7,1
No	92	92,9
Sexo hijo seleccionado		
Masculino	56	56,6
Femenino	43	43.4
Escolaridad hijo seleccionado		
No aplica	22	22,2
Educación básica	51	51,5
Educación secundaria	26	26,3
Relación parento-filial		
Padre	17	17,2
Madre	82	82,8
Convivencia familiar		
Solo/a	2	2,0
Con mi hijo/a	14	14,1
Con mi hijo/a y esposo/a	60	60,6
Con mi hijo/a y pareja	11	11,1
Con mi/s hijo/s y otros familiares	12	12,1
Rendimiento académico del hijo		
Muy satisfactorio	42	42,4
Satisfactorio	47	47,5
Regular	10	10,1
Horas diarias compartidas con el hijo		
1 hora	13	13,1
2 horas	31	31,3
3 o más horas	55	55,6
Satisfacción familiar		
Si	98	99,0
No	1	1,0

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se muestra las frecuencias y porcentajes de los participantes de la investigación con relación a preguntas relacionadas a datos familiares. La edad media del hijo seleccionado es de 6,25. De acuerdo con el tipo de familia el 80,8% de la población pertenece a una familia nuclear, el 8,1% a una familia monoparental, el 7,1% a una familia extendida y, el 4,0% a una familia reconstituida. De acuerdo con Lara (2015),

> los tipos de familia que actualmente están presentes son: familia nuclear formada por la madre, el padre y los hijos, es la típica familia clásica, familia extendida formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos, familia monoparental formada por uno solo de los padres (la mayoría de las veces la madre) y sus hijos, familia ensamblada está formada por agregados de dos o más familias (ejemplo: madre sola con hijos se junta con padre viudo con hijos) y familia de hecho este tipo de familia tiene lugar cuando la pareja convive sin ningún enlace legal (parr. 6)

En este sentido, la definición de los tipos de familia es diferentes para cada una de ellas. Por otro lado, según Pacheco y Osorno (2021),

> se considera que la familia es el primer agente formador, tiene influencia directa sobre el desarrollo socioafectivo, además de la adquisición de normas, valores y habilidades. Es en el contexto familiar en el cual se dan las primeras pautas que permiten el desarrollo de las conductas que influirán en la relación e interacción social del niño fuera de su núcleo familiar. (parr. 1)

Entonces, la familia juega un papel importante en el desarrollo integral del niño por lo que, la presencia de cualquier tipo de familia en la vida de un niño es vital. Ahora bien, el 43,4% tienen un solo hijo, el 40,4% tienen dos hijos, el 13,1% tienen tres hijos y, el 3,0% tienen cuatro hijos. Es así como, el sexo del 56,6% de los hijos de la población participante es de sexo masculino y el 43,4% es de sexo femenino. En cuanto a la escolaridad de los hijos de la población participante el 22,2% no aplica escolaridad, el 51,5% se encuentra en educación básica y, el 26,3% en educación secundaria. Para (Rodríguez, & Muñoz, 2016), los padres tienen varias funciones por cumplir con sus hijos las cuales difícilmente son cumplidas por otros familiares. Entre estas funciones se encuentra la proporción de cuidado y afecto para los menores y también la función de guías de aprendizaje educativo y de sociabilización de estos.

Por otro lado, el 7,1% de los participantes si tiene hijos con discapacidad y el 92,9% no sucede así. Existen evidencias por medios de investigaciones en donde los padres que tienen hijos con capacidades diferentes tienden a presentar mayores niveles de estrés debido a que ellos asumen mayores desafíos al momento de criar a sus hijos, a diferencia de los demás progenitores (Montandon, 2018). Entonces, las competencias parentales tanto en los padres con hijos con capacidades diferentes y los que no son desarrolladas de una manera diferente puesto que, los primeros asumen mayores desafíos para con sus hijos.

En relación con la relación parento-filial, el 17,2 % cumple con el rol paterno y el 82,8% cumple con el rol materno. En una investigación de Espinoza y Guanoquiza (2021), "el 100% que representan los 70 padres de familia de la investigación, el 84,29% representan al género femenino mientras que el 15,71 % restante está conformado por el género masculino, lo que significa que el cuidado de un infante en su mayoría está a cargo de una figura femenina" (p. 72). Con respecto a la convivencia familiar el 2,0% de los docentes viven solos/as, el 14,1% viven con su hijo/a, el 60,6% viven con su hijo/a y esposo/a, el 11,1 % viven con su hijo/a y pareja y, el 12,1% viven con su hijo/a y otros familiares.

Para Márquez et al., (2021), "la relación entre padres, cuidadores e hijos debe ser siempre individual, afectiva y respetuosa, reconociendo los derechos y obligaciones de los padres y de los hijos, sabiendo que los adultos son los responsables del cuidado, educación y protección del niño" (p. 191). De esta manera la convivencia familiar entre progenitores e hijos en cualquiera de los ambientes en los que vivan debe proporcionar armonía, seguridad y bienestar.

Según el rendimiento académico de los hijos/as el 42,4% tienen un rendimiento muy satisfactorio, el 47,5% tienen un rendimiento satisfactorio y, el 10,1% presentan un rendimiento regular. Para (Márquez et al., 2021), "cuando las habilidades y comportamientos de crianza son afectivos, saludables y respetuosos, tienen un efecto positivo en la autoestima del niño, en los resultados en la escuela, en el desarrollo cognitivo y del comportamiento" (p. 186). En este sentido, el resultado académico de los niños depende en gran parte de la relación que ellos lleven con sus padres, es decir, si existe una mala relación el desempeño académico es bajo, pero si hay una buena relación pasaría todo lo contrario.

En lo referente a la cantidad de horas diarias que los docentes comparten con sus hijos el 13,1% comparte una hora diaria, el 31,3% lo hace dos horas diarias y, el 55,6% comparten tres o más horas diarias. Para Espinoza y Guanoquiza (2021), "las competencias parentales se pueden complementar con las oportunidades que los padres de familia tienen cuando se relacionan con su entorno y cuando no logran desarrollar estas competencias, se pueden afectar a las necesidades físicas, psicológicas y sociales de los niños" (p. 47). Por lo que, el tiempo que los padres comparten con sus hijos es vital para el cumplimiento de sus necesidades. Finalmente, en la pregunta relacionada a la satisfacción familiar el 99,0% si se siente satisfecho con su familia mientras que, el 1,0% no se siente de la misma manera. Según Sobrino (2008),

> la satisfacción familiar es una respuesta subjetiva que los miembros de una familia la perciben y valoran en función de lo niveles comunicacionales entre padres e hijos; el grado de cohesión que existen entre los miembros de la familia y el nivel de adaptabilidad familiar de los miembros entre sí y con su entorno. (p. 112)

Por lo que, la satisfacción familiar es una construcción social en donde se miden los niveles de comunicación, cohesión y adaptabilidad entre los miembros de la familia.

2.7. Técnicas e instrumentos

2.7.1. Técnicas

En el presente trabajo de investigación se utilizaron las siguientes técnicas: psicométrica, observación y entrevista psicológica. La técnica psicométrica para Pereyra, Grajeda, Cuya, y Estrada (2020), "es la herramienta material que usa el psicólogo para recolectar y registrar los datos básicos de la investigación que se encuentran en el sujeto evaluado" (p. 55). Mediante esta técnica se realiza la elección de los instrumentos adecuados para la investigación. Por otro lado, según Padua (2018), "la observación como método de recolección de datos se aplica preferentemente en aquellas situaciones en las que se trata de detectar aspectos conductuales, como ocurre en situaciones externas y observables" (p. 13). Entonces, la observación engloba la familiarización del investigador con el tema que pretender estudiar, al mismo tiempo se decide la manera en la que se va a registrar los

comportamientos del fenómeno de estudio. Para el mismo autor, "la entrevista es una técnica de recolección de datos que implica una pauta de interacción verbal, inmediata y personal, entre un entrevistador y un respondiente" (p. 14). Por lo que, la entrevista está encaminada a la interacción mutua entre dos o más personas sobre el fenómeno a estudiarse, en este caso entre el investigador y la población participante.

2.7.2. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizan para la recolección de información son: Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED) para medir los niveles del Síndrome de *Burnout* y para medir las competencias parentales se utilizó la Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2).

Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED)

Tiene su origen en el Inventario de *Burnout* de Maslach (IMB) creado en 1981 por Jackson y Maslach. A lo largo de los años, este inventario ha sido adaptado a diferentes poblaciones que padecen Síndrome de *Burnout* por lo que, el inventario que se pretende utilizar en la investigación fue adaptado específicamente para docentes. Este inventario cuenta con 22 preguntas adecuadas para esta población. La escala mide tres aspectos por medio de subescalas:

1. Agotamiento emocional: Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20).
2. Despersonalización: Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento. Está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22).
3. Realización personal: Evalúa los sentimientos de auto eficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) (Guzmán, s.a.).

Por otro lado, cuenta con 6 opciones de respuesta de tipo escala Likert las cuales corresponden: 0) Nunca/Ninguna vez, 1) Casi nunca/ Pocas veces al año, 2) Algunas veces/ Una vez al mes o menos, 3) Regularmente/ Pocas veces al mes, 4) Bastantes veces/ Una vez por semana, 5) Casi siempre/ Pocas veces por semana, 6) Siempre/ Todos los días. Para la

calificación se suman y dividen esos valores para el número total de ítems pertenecientes a cada subescala. A continuación, en la Tabla 4 se muestra la valoración y los niveles en los que se presenta el *Burnout* una vez obtenido el valor total en cada uno de los aspectos que mide la presente escala.

Tabla 4. Valoración de las subescalas del MBI-ED

Subescala	Baja	Medio	Alto
Agotamiento emocional	De 0 a 18	De 19 a 26	De 27 a 54*
Despersonalización	De 0 a 5	De 6 a 9	De 10 a 30*
Realización personal	De 0 a 33*	De 34 a 39	De 40 a 56

Nota: * indicios del síndrome de burnout.

En esta investigación con la muestra 99 participantes se aplicó el alfa de Cronbach (α) al MBI-ED y se obtuvo ,903. A continuación, en la Tabla 5 se muestra el análisis estadístico.

Tabla 5. Cuadro alfa de Cronbach (α) del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED)

Dimensiones	Alfa de Cronbach (α)	N de elementos
Agotamiento emocional	0,890	9
Despersonalización	0,862	5
Realización personal	0,950	8
Total	0,903	22

Fuente: elaboración propia

2.7.2.4. Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)

Para Gómez y Contreras (2019), la Escala de Parentalidad Positiva E2P v.2 como se conoce en la actualidad es un instrumento rediseñado por Esteban Gómez y Leyla Contreras puesto que, su primera versión fue construida entre el año 2013-2015 y era conocido como E2P. La escala en su primera versión fue aplicada en países como Chile, Argentina, Uruguay, México, España. Luego, en el año 2016 inicia el rediseño de la escala por el equipo Fundación América por la Infancia (Chile), tomó alrededor de 4 años para que finalmente en el 2019 se obtenga la E2P v.2 luego de las revisiones e informes finales de todas las subescalas que componen la escala total. La escala está compuesta por 8 subescalas, cada una de ellas dirigidas a una población en específico. Las subescalas son: 0-3 meses, 4-10 meses, 11-18 mees, 19- 36 meses, 3-5 años, 6-7 años, 8-12 años, y 13-17 años. Los ítems fueron construidos en base a las competencias parentales vinculares, formativas, protectoras, y reflexivas. Las subescalas de 0 meses hasta la de 7 años están compuestas por 60 preguntas, sin embargo, las subescalas de 12 y de 17 años están compuestas por 56 preguntas, esto

debido que, para garantizar la validez estructural, se tuvieron que eliminar 4 ítems. A continuación, se muestra los ítems que miden cada una de las competencias parentales.

- Competencias vinculares: Comprende desde la pregunta 1 hasta la 15 para las subescalas de 0-3 meses hasta 6-7 años. Por otro lado, para las subescalas de 8-12 años y 13-17 años comprende desde la pregunta 1 hasta la 14.
- Competencias formativas: Comprende desde la pregunta 16 hasta la 30 para todas las subescalas.
- Competencias protectoras: Comprende desde la pregunta 31 hasta la 45 para las subescalas de 0-3 meses hasta 6-7 años. Por otro lado, para las subescalas de 8-12 años y 13-17 años comprende desde la pregunta 31 hasta la 43.
- Competencias reflexivas: Comprende desde la pregunta 46 hasta la 60 para las subescalas de 0-3 meses hasta 6-7 años. Por otro lado, para las subescalas de 8-12 años y 13-17 años comprende desde la pregunta 46 hasta la 59.

Los autores de la escala mencionan que el promedio de los índices de validez de contenido tanto liberal, como estricto se encuentran por sobre 0.9 y 0.8 respectivamente. Además, para la validación de la escala la población universo encuestada fueron 5.129 padres, madres, y cuidadores chilenos. Luego, se eligió la muestra participante que fueron 3.187 participantes. En la presente escala la pregunta 45 de la escala de 4-10 meses, 19-36 meses, pregunta 43 de la escala de 3-5 años, pregunta 31 de la escala de 13-17 años fueron modificadas con autorización de la directora de tesis. En el caso de las preguntas 45 y 43 de sus respectivas escalas fue modificado “los beneficios de Chile Crece Contigo” por “organizaciones de apoyo” y en la pregunta 31 de su respectiva escala se eliminó la palabra “liceo” y se dejó solo “colegio” porque el primer término no es conocido a nivel educativo en nuestro contexto.

La escala cuenta con 5 opciones de respuesta las cuales se distribuyen de la siguiente manera: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) Casi siempre, 5) Siempre. Para su calificación se suman los ítems pertenecientes a cada una de las competencias parentales y ubicar el resultado en la tabla de interpretación en donde existen tres frecuencias: baja frecuencia, frecuencia intermedia y alta frecuencia. Posterior a esto ubica la frecuencia de cada

competencia parental en su zona correspondiente. A continuación, en la Tabla 6 se observa el perfil de competencias parentales.

Tabla 6. Perfil de competencias parentales

	Zona de riesgo	Zona de monitoreo	Zona óptima
Alta frecuencia			3 o más
Frecuencia intermedia		2 o más	1 o menos
Baja frecuencia	2 o más*	1 o ninguna	ninguna

Nota: una excepción es si las competencias vinculares están en baja frecuencia. En este caso, se considera "zona de riesgo".

Fuente: Gómez, E., & Contreras, L. (2019). Manual "Escala de Parentalidad Positiva – E2P v.2". Chile, Santiago de Chile: Ediciones Fundación América por la Infancia.

En esta investigación con la muestra 99 participantes se aplicó el alfa de Cronbach (α) al E2P V.2 y se obtuvo ,989. A continuación, en la Tabla 7 se muestra el análisis estadístico.

Tabla 7. Cuadro alfa de Cronbach (α) de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2

Competencias	Alfa de Cronbach (α)	N de elementos
Vinculares	0,969	15
Formativas	0,956	15
Protectoras	0,959	15
Reflexivas	0,968	15
Total	0,989	60

Fuente: elaboración propia

2.7.1.5. Ficha sociodemográfica

La ficha sociodemográfica sirve para recolectar información personal relevante del participante, luego mediante el análisis estadístico se sabe la relación existente entre estos datos obtenidos con los de las variables de estudio. La ficha incluye tres áreas: datos personales, economía y trabajo, y familiares. En la primera área se recolectan datos tales como: edad, sexo, nacionalidad, estado civil. Luego, en la siguiente área se obtienen los siguientes datos: entidad en la que labora, área de docencia, grado de formación, cargos que tiene en la unidad educativa, horas, días, y modalidad de trabajo, ingreso mensual, satisfacción por los logros alcanzados y por ingreso mensual, adaptación a los medios digitales. Finalmente, en la última área se abarcan las siguientes interrogantes: tipo de familia, hijos con discapacidad, número de hijos. Además, información del hijo en base al cual va a llenar los reactivos psicológicos como: sexo, edad escolaridad, relación con el menor, situación de vivienda actual, rendimiento académico, horas que comparte con el

menor, y satisfacción familiar. Se realiza una ficha sociodemográfica con preguntas en su mayoría cerradas para que exista mayor facilidad al momento de contestar y tabular las respuestas. Como se ve en el Cuadro 5 cada área tiene un sustento teórico el cual se realizó mediante una matriz de operacionalización de variables.

Cuadro 5. Matriz de operacionalización de variables

Ficha Sociodemográfica			
Variable	**Indicadores**	**Sustento Teórico**	**Pregunta**
Competencias Parentales	Edad	Verdezoto (2019), el estudio, realizado por investigadores de la Universidad Libre de Ámsterdam, la Universidad de Utrecht, el Centro Médico de la Universidad de Erasmus en Rotterdam y el Centro Médico Universitario de Groningen (Países Bajos), estableció que los hijos de padres mayores tenían más probabilidades de portarse mejor que aquellos de padres mucho más jóvenes. (parr. 4)	¿Cuál es su edad?
	Sexo	Según las estadísticas del Ministerio de Educación Pública (MEP) durante el periodo 2021-2022 en la provincia de Tungurahua, cantón Ambato, en la zona urbana se reportan 924 docentes de sostenimiento particular, en donde 634 son mujeres y 290 son hombres.	¿Cuál es su sexo? - Masculino - Femenino
	Estado civil	Además, en un estudio realizado por Hammond en 1979 demuestra que los niños con familias intactas tienen mejor percepción, autoestima y autoconcepto a diferencia de los niños con padres divorciados quienes presentan todo lo contrario. (Carrazco et al. 2017)	¿Cuál es su estado civil? - Soltero/a - Casado/a - Divorciado/a - Viudo/a - Unión libre
	Dinámica familiar	Según Sobrino (2008), la satisfacción familiar es una respuesta subjetiva que los miembros de una familia la perciben y valoran en función de lo niveles comunicacionales entre padres e hijos; el grado de cohesión que existen entre los miembros de la familia y el nivel de adaptabilidad familiar de los miembros entre sí y con su entorno. (p. 112)	¿Se siente satisfecho con su familia? - Si - No
	Tipo de familia	De acuerdo con Lara (2015), los tipos de familia que actualmente están presentes son: familia nuclear formada por la madre, el padre y los hijos, es la típica familia clásica, familia extendida formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos, familia monoparental formada por uno solo de los padres (la mayoría de las veces la madre) y sus hijos, familia ensamblada está formada por agregados de dos o más familias (ejemplo: madre sola con hijos se junta con padre viudo con hijos) y familia de hecho este tipo de familia tiene lugar cuando la	Elija el tipo de familia al que pertenece: - Nuclear - Monoparental - Extendida - Reconstituida

	pareja convive sin ningún enlace legal (parr. 6)	
Relación parento-filial	Para Espinoza y Guanoquiza (2021), el 100% que representan los 70 padres de familia de la investigación, el 84,29% representan al género femenino mientras que el 15,71 % restante está conformado por el género masculino, lo que significa que el cuidado de un infante en su mayoría está a cargo de una figura femenina (p. 72).	¿Cuál es la relación con su hijo/a? - Padre - Madre
Número de hijos/edades/ sexo del hijo seleccionado	Cuando los padres tienen un hijo por primera vez dedican gran cantidad de tiempo para su cuidado, sin embargo, al mismo tiempo cometen muchos errores por no tener experiencia. Por otro lado, cuando es el nacimiento de un segundo o tercer bebé los padres prestan menos tiempo de dedicación a los mismos porque de cierta manera tienen más experiencia cumpliendo con este rol (Camarero, 2020).	¿Cuántos hijos tiene? - 1 - 2 - 3 - 4 ¿Cuál es la edad de su/s hijos? ¿Cuál es el sexo de su hijo/a seleccionado? - Masculino - Femenino
Grado de escolaridad	Para (Rodríguez, & Muñoz, 2016), los padres tienen varias funciones por cumplir con sus hijos las cuales difícilmente pueden ser cumplidas por otros familiares. Entre estas funciones se puede encontrar la proporción de cuidado y afecto para los menores y también la función de guías promoviendo el aprendizaje educativo y de sociabilización de estos.	¿Grado de escolaridad de los hijos? - No aplica - Educación básica - Educación secundaria
Rendimiento académico de los hijos	Para Márquez, et.al. (2021), "cuando las habilidades y comportamientos de crianza son afectivos, saludables y respetuosos, tienen un efecto positivo en la autoestima del niño, en los resultados en la escuela, en el desarrollo cognitivo y del comportamiento" (p. 186).	¿Cómo considera el rendimiento académico de su/s hijos? - Muy satisfactorio - Satisfactorio - Regular - Malo
Personas con las que vive en casa	Para Márquez, et.al. (2021), "la relación entre padres, cuidadores e hijos debe ser siempre individual, afectiva y respetuosa, reconociendo los derechos y obligaciones de los padres y de los hijos, sabiendo que los adultos son los responsables del cuidado, educación y protección del niño" (p. 191).	¿Con quién vive usted actualmente? - Solo/a - Con mi/s hijos - Con mi/s hijos y pareja - Con mi/s hijos y otros familiares
Tiempo de recreación con los hijos	Para Espinoza y Guanoquiza (2021), "las competencias parentales se pueden complementar con las oportunidades que los padres de familia tienen cuando se relacionan con su entorno y cuando no logran desarrollar estas competencias, se pueden afectar a las necesidades físicas, psicológicas y sociales de los niños" (p. 47).	¿Cuántas horas diarias dedica para pasar tiempo con su/s hijos? - 1 hora - 2 horas - 3 o más horas
Discapacidad de los hijos	Existen evidencias por medios de investigaciones en donde los padres que tienen hijos con capacidades diferentes tienden a presentar mayores niveles de estrés debido a que ellos asumen mayores desafíos al momento de criar a sus hijos, a diferencia de los demás progenitores (Montandon, 2018).	¿Tiene hijos con algún tipo de discapacidad física o mental? - Si - No

Síndrome de *Burnout*	Horas de trabajo	Para el Portal Mayo Clinic (2020), argumenta que cuando el trabajo demanda exceso de calidad y cantidad del tiempo y consecuentemente el afectado no se da la oportunidad de tener un espacio con su familia o amigos, es muy probable que se agote fácilmente y caiga en los factores de riesgo de desgaste profesional.	¿Cuántas horas al día trabaja? - 8 horas - 9 horas - 10 o más horas
	Días de trabajo	Según Osorio, Fernández, & Andrade (2018), "la sobrecarga laboral y las presiones, llevar trabajo a la casa, postergar el disfrute de su familia e hijos, conflictos con coordinadores y superiores, un elevado estado de estrés e irritabilidad, forman parte de las consecuencias más graves del síndrome" (p. 20).	¿Cuántos días a la semana trabaja? - 5 días - 6 días - Todos los días de la semana
	Satisfacción laboral	El último signo de agotamiento es que la firme sensación de que la calidad de tu trabajo está comenzando a disminuir (Gorvett, 2019).	¿Siente satisfacción por los logros alcanzados en el trabajo? - Si - No
	Área de docencia	Como asegura Acevedo (2015), el *burnout s*e da más comúnmente en personal profesional que trabaja en servicio al cliente o que presentan contacto directo con otras personas en su labor, es por esto que médicos, enfermeras, vendedores, maestros, entre otros, son los más propensos a sufrir este tipo de síndrome. (p. 10)	¿En qué área es docente? - Básica Elemental (1°,2°,3°,4 año de EGB) - Media (5°,6°,7° año de EGB)
	Cargos en la unidad educativa	Según Osorio, Fernández, & Andrade (2018), "la sobrecarga laboral y las presiones, llevar trabajo a la casa, postergar el disfrute de su familia e hijos, conflictos con coordinadores y superiores, un elevado estado de estrés e irritabilidad, forman parte de las consecuencias más graves del síndrome" (p. 20).	¿Cuál/les son su/s cargos en la unidad educativa? - Docente - Docente y administrativo/a - Docente y coordinador/a
	Grado de formación	En una investigación realizada por Rodrigo López et al. en el 2009 afirman que la monoparentalidad, el nivel educativo de los padres, las condiciones económicas, el contexto de vida y otros factores convierten el rol de ser padres en una actividad muy compleja. Si los padres contribuyen a potenciar la autoestima de sus hijos, se puede aminorar los efectos negativos de contextos de riesgo que pueden enfrentar los hijos e hijas en un futuro no lejano (citado en Pacheco, Osorno, 2021, parr. 4).	¿Cuál es su grado de formación? - Tercer nivel - Cuarto nivel
	Nivel socioeconómico	De acuerdo con Minaya (2019), en un estudio realizado en una unidad educativa del país muestra que el grado de satisfacción de los docentes depende de las circunstancias salariales.	¿Cuál es su ingreso mensual? - Menor a un salario básico - 400-600 - 601-800 - 801-en adelante ¿Se siente satisfecho con su ingreso mensual? - Si - No
	Modalidad de trabajo	Para Quiroz-Zambrano & Vega-Intriago (2020), los diferentes grupos de maestros han tenido que ajustarse en un periodo récord a las solicitudes del sistema educativo	¿Cómo es su modalidad de trabajo? - Presencial - Virtual

		propuesto por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en las cuales las actividades tradicionales como las clases presenciales, la relación entre alumnos y docentes en el aula, y los trabajos en conjunto han tenido que ser reemplazadas por un ordenador e interacción virtual. (p. 20)	- Virtual y presencial
	Utilización de medios digitales	En América Latina para Hincapié (2020), "la mayoría de los maestros no estaba preparada para la digitalización total de sus clases, sin embargo, tuvieron que aprender en pocos días a usar herramientas digitales para grabar y transmitir sus clases, y para comunicarse con sus alumnos" (parr. 7).	¿Logró adaptarse con facilidad a la utilización de medios digitales? - Si - No

Fuente: elaboración propia

2.8. Procedimiento metodológico

Con el objetivo de que esta investigación sea reproducible, se cumple con ciertos pasos los cuales serán de ayuda para cumplir con los objetivos establecidos en un inicio. Es así como, primero se procedió a buscar investigaciones las cuales contengan información relevante para el estudio de las variables de la presente investigación. Posterior a esto se procedió a escoger los instrumentos adecuados para la investigación, luego se analizó por medio de previas investigaciones la confiabilidad y validez de estos y también se observó el contenido y forma de cada una de las preguntas de los instrumentos para ver si eran los adecuados para utilizarlos en nuestro contexto.

En el proceso metodológico se realizó la operacionalización de variables, es decir, en base a las investigaciones de diversos autores obtener fuentes teóricas las cuales servirían para establecer indicadores de las variables. El objetivo de esta actividad fue construir en base a los indicadores la ficha sociodemográfica, la cual sirva luego en el análisis de los resultados. Esta ficha fue construida en base a 3 áreas con un total de 26 preguntas.

Después, el siguiente paso fue seleccionar las unidades educativas participantes en la investigación. Una vez elegidas aleatoriamente, procedió ponerse en contacto con cada una de ellas para conocer el nombre de la autoridad pertinente a la que debía ir dirigido el oficio en donde se solicitó la autorización y acceso a la población seleccionada para la aplicación de las baterías psicológicas. Después se solicitaron los oficios a dirección de escuela y finalmente se entregaron los mismos en los establecimientos educativos.

Una vez obtenida la autorización por parte de las unidades educativas se creó un enlace por medio de la plataforma *Google Forms* con todos los reactivos psicológicos, el mismo fue enviado a los docentes que cumplían con los requisitos para ser participantes de la investigación. Finalmente se obtuvieron las respuestas de la aplicación para continuar con el análisis de resultados por medio del Sistema de Análisis Estadísticos *Startical Product and Service Solutions* (*SPSS*). Con la ayuda de este programa se calcularon los diferentes resultados estadísticos de acuerdo con las dos variables de investigación es así como, se obtuvieron resultados descriptivos y correlacionales de las dos variables, y un análisis por grupo etario de una de las escalas.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis descriptivo

El presente capítulo pretende dar a conocer los resultados descriptivos de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2, y del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED).

3.1.1. Análisis de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2

El E2P V.2 está compuesto por cuatro tipos de competencias parentales que son: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. A continuación, en la Tabla 8 se describe las puntuaciones de cada una de las competencias parentales en base al máximo, mínimo, media aritmética, desviación estándar.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la Escala de Parentalidad Positiva (E2P V.2)

Escalas	Máximo	Mínimo	Media	Desviación Estándar
Vinculares	60,00	10,00	47,88	10,23
Formativas	60,00	7,00	47,75	11,31
Protectoras	60,00	6,00	45.35	10,25
Reflexivas	60,00	2,00	45,30	10,95
Total	240,00	31,00	186,30	40,08

Fuente: elaboración propia

De hecho, para Márquez et al., (2022), “los padres o cuidadores habituales tienen la responsabilidad de garantizar que sus hijos crezcan en un mundo que los proteja, es decir, deben constituirse como garantes de los derechos de sus hijos” (p. 71). Por lo que, los niños a lo largo de su vida viven experiencias agradables o no, las cuales les dejan grandes lecciones. Además, durante cada una de estas vivencias cuentan con el acompañamiento de su cuidador principal quien seguramente está ahí para alentarlo o ayudarlo a corregir sus errores. Sin embargo, cuando los hijos no sienten que sus padres se encuentran presentes para brindarles protección, consecuentemente presentan vacíos y consecuencias emocionales.

Análisis de las zonas de la Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2

A continuación, se presenta el análisis por zonas del E2P V.2. En la Tabla 9 se muestra cada zona de las competencias parentales vinculares con su respectiva frecuencia y porcentaje.

Tabla 9. Competencias vinculares

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Zona de riesgo	30	30,3
Zona de monitoreo	16	16,2
Zona óptima	53	53,5

Fuente: elaboración propia

Como se observa con respecto a las competencias vinculares, el 30,3% se encuentra en zona de riesgo, el 16,2% en zona de monitoreo y, el 53,5% en zona óptima. Para Parra (2018), "el vínculo afectivo que van a formar los padres con sus hijos/as, va a requerir de involucramiento, calidez emocional, sensibilidad parental, así como de reconocimiento, identificación, interpretación y respuesta a los comportamientos y a las emociones de sus hijos/as" (p. 69). Entonces, las competencias vinculares involucran estrategias que los padres ponen práctica con sus hijos para generar de esta manera un correcto apego y posterior relación entre ellos.

Por otro lado, se realizan tablas de contingencia de acuerdo con las variables de la ficha sociodemográfica y se observa que el grupo etario de la etapa preescolar (3-5 años) se encuentra con el 37,5% de la población en zona de riesgo. Según Barudy y Dantagnan (2005), "en el desafío de existir, las dificultades pueden ser fuentes de crecimiento siempre y cuando el niño encuentre en una madre o en un padre el apoyo necesario para enfrentarlas y darles sentido" (p. 46). De hecho, los niños en la etapa preescolar durante la pandemia Covid-19 tuvieron una doble presencialidad por parte de sus padres, es decir, los padres realizaban sus responsabilidades laborales en casa, pero al mismo tiempo se encargaban de velar por las necesidades de sus hijos. Entonces, el vínculo de cierta manera se vio afectado porque ya no pudieron contar con sus padres todo el tiempo como estuvieron acostumbrados sino más bien ahora parte de ese tiempo dedicaron a la experimentación autónoma o con sus hermanos en casa en el caso de tenerlos.

Además, se obtiene que el 55,6% de los hombres se encuentran en la zona de riesgo en las competencias parentales vinculares, frente a las mujeres quienes presentan un 24,7% de riesgo. De hecho, para Barudy y Dantagnan (2005),

> "la oxitocina puede ser uno de los recurso más importantes que la naturaleza ha proporcionado a las mujeres para asegurarse de que las madres se ocupen de sus crías, les traten bien y les proporcionen los cuidados necesarios para que lleguen a la madurez, sobre todo en épocas de estrés. (p. 38)

En este sentido, las mujeres poseen una hormona la cual está relacionada directamente con la conducta maternal y los buenos tratos a los hijos, es decir, desarrollan la capacidad de tener el instinto de cuidado y dar afecto a sus hijos en todo momento. A continuación, en la Tabla 10 se muestra las zonas de las competencias parentales formativas con su respectiva frecuencia y porcentaje.

Tabla 10. Competencias formativas

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Zona de riesgo	41	41,4
Zona de monitoreo	11	11,1
Zona óptima	47	47,5

Fuente: elaboración propia

En zona de riesgo se encuentra el 41,4% de los participantes, el 11,1% está en zona de monitoreo y, el 47,5% en zona óptima. La mayoría de la población participante se encuentra en zona óptima en las competencias formativas. Para Parra (2018),

> se van a manifestar principalmente a través de prácticas de crianza cognitivas o didácticas. Utilizando una serie de estrategias para poder estimular a sus hijos/as a que comprendan el mundo que les rodea para que se sientan así más seguros e involucrarlos en diferentes tareas para la comprensión a través de diferentes prácticas. (p. 63)

Este tipo de competencias hacen referencia al rol educativo que los padres tienen con sus hijos, en este caso las normas, límites, guías de orientación o consejos son algunas de los factores que los hijos aprenden por medio de los padres.

Al analizar estas competencias por grupo etario el 52,6% de la misma población se encuentra en zona de riesgo cuando sus hijos se encuentran en la primera infancia (4-36 meses). Cuando los padres tienen un hijo por primera vez dedican gran cantidad de tiempo para su cuidado, sin embargo, al mismo tiempo cometen muchos errores por no tener experiencia. Por otro lado, cuando es el nacimiento de un segundo o tercer bebé los padres prestan menos tiempo de dedicación a los mismos porque de cierta manera tienen más experiencia al cumplir con este rol (Camarero, 2020). Entonces, el rol formativo de los padres cuando tienen un hijo por primera vez es diferente a cuando son padres por segunda o tercera ocasión, esto debido a que la experiencia es la que les ayuda a saber utilizar las herramientas y técnicas más adecuadas para la formación de los hijos. Ahora bien, en cuanto al sexo de los padres se obtiene que el 61,1% de los hombres se encuentran en la zona de riesgo en estas competencias a diferencia de las mujeres quienes obtienen un 37,0% de riesgo. Según Henao et al., (2007),

> el desarrollo cognitivo surge a partir de las interacciones del niño con sus padres, en donde se ven enfrentados a actividades para las que no poseen los conocimientos básicos para ser ejecutadas (zona de desarrollo real) por tanto requieren la ayuda de sus progenitores o figuras de autoridad, los cuales les permiten avanzar en el conocimiento, logrando el objetivo de la tarea (zona de desarrollo próximo). (p. 234)

Por lo que, en la mayoría de los casos durante los primeros años de vida los niños pasan más tiempo con la madre porque saben que ellas cumplen con sus necesidades fisiológicas. Con el paso del tiempo son consideradas seres de sabiduría porque cuando no logra realizar alguna tarea la madre está para ayudarle a entender a realizar dicha tarea, luego en una próxima ocasión el niño seguramente la podrá realizar por sí solo. A continuación, en la Tabla 11 se muestra las zonas de las competencias parentales protectoras con su respectiva frecuencia y porcentaje.

Tabla 11. Competencias protectoras

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Zona de riesgo	40	40,4
Zona de monitoreo	14	14,1
Zona óptima	45	45,5

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, el 40,4% se encuentra en zona de riesgo, el 14,1% en zona de monitoreo y, el 45,5% en zona óptima. De hecho, las competencias protectoras también en su mayoría se encuentran en zona óptima. En esta zona los progenitores son los encargados de brindar seguridad y crear hábitos adecuados para los hijos. Los hábitos son importantes en los hijos por lo que, es importante según Parra (2018), "crear rutinas para organizar los días a los hijos desde que son pequeños (a través de las comidas, el baño, el juego, etc.) hasta que son adolescentes (tiempo y ayuda al estudio, tiempo para ver la televisión, etc.) (p. 65). Estas competencias se ponen en práctica desde los primeros años de vida con pequeñas normas y mantenerlos hasta la adolescencia en donde adquieren mayor grado de madurez y toman conciencia de lo que les enseñaron en la niñez.

Por otro lado, el 50,0% de la población se encuentra en zona de riesgo en la etapa preescolar (3-5 años) en cuanto a estas competencias. Los padres son los encargados de supervisar que las normas y reglas impuestas en el entorno familiar sean cumplidas por los niños, de lo contrario este tipo de competencias se ven afectadas por la desobediencia y malas conductas que presentan los niños. Para la Revista UNIR (2020), Piaget menciona en una de las etapas del desarrollo, la preoperatoria específicamente, que los niños en esa etapa desarrollan la capacidad de representación y la imitación a los adultos. En este sentido, los padres juegan un papel importante porque de ellos también depende que las normas de la casa se cumplan siempre y cuando ellos sean un modelo adecuado para sus hijos.

Al mismo tiempo, los hombres presentan un 55,6% de riesgo en las competencias parentales protectoras y las mujeres un 37,0% de riesgo. Según Barudy y Dantagnan (2010), "las madres en contextos de estrés no priorizan la huida ni el ataque, es decir, no abandonan a sus hijos ni tampoco responden temerariamente atacando la fuente del estrés, priorizan quedarse para intentar proteger a sus crías y continuar su cuidado" (p. 69). Entonces, las madres pese a las situaciones de estrés que presenten siempre priorizarán el hecho de proteger a sus hijos. A continuación, en la Tabla 12 se muestra las zonas de las competencias parentales reflexivas con su respectiva frecuencia y porcentaje.

Tabla 12. Competencias reflexivas

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Zona de riesgo	37	37,4
Zona de monitoreo	16	16,2
Zona óptima	46	46,5

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la zona de riesgo el 37,4% se encuentra en zona de riesgo, el 16,2% en zona de monitoreo y, el 46,5% en zona óptima. Nuevamente la zona con mayor frecuencia y porcentaje es la zona óptima para este tipo de competencias parentales. Según Parra (2018), "es importante en los padres y las madres saber afrontar el estrés, los impulsos, poseer una autoestima y una asertividad adecuada, tener la capacidad o habilidad para reflexionar, utilizar una disciplina positiva" (p. 65). Entonces, los padres tienen la capacidad de autobservación y observación en su de su desempeño con su rol parental en ellos mismos y con sus hijos.

Sin embargo, de acuerdo con el grupo etario el 42,1% se encuentra en zona de riesgo en la primera infancia (4-36 meses). De hecho, Salazar (2019), menciona que "luego está la meta – parentalidad, que viene a ser la capacidad de reflexionar dentro de tres áreas que se encuentran interconectadas: evolución de la parentalidad experimentada y dispersada, cada práctica que es parental existente y el óptimo vínculo de padres-hijos" (p. 16). En este sentido, los padres analizan su rol parental, es decir, llegan a la metaparentalidad en donde observan el trabajo realizado con sus hijos.

En este caso durante la primera infancia cumplir con el rol parental es un escenario nuevo para ellos en donde seguramente no saben si el trabajo realizado fue o no el adecuado. Al mismo tiempo, se obtiene que el 50% de los padres están en la zona de riesgo frente al 34,6% de las madres. Para Barudy y Dantagnan (2010),

> cada mujer u hombre que accede a la parentalidad biológica lo hace con un bagaje singular producto de su historia y experiencia personal. Estos elementos adquiridos conformarán su competencia o incompetencia a la hora de ejercer la parentalidad social. (p. 245)

De esta manera, cada hombre y mujer posee una historia familiar llena de costumbres y tradiciones las cuales contribuyen para el desarrollo autónomo de un rol parental cuando haya la presencia de hijos. Finalmente, en la Tabla 13 se observan las frecuencias y porcentajes de las competencias parentales totales.

Tabla 13. Competencias parentales totales

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Zona de riesgo	39	39,4
Zona de monitoreo	16	16,2
Zona óptima	44	44,4

Fuente: elaboración propia

En este caso el 39,4% se encuentra en zona de riesgo, el 16,2% en zona de monitoreo y, el 44,4% en zona óptima. De acuerdo con el análisis de las competencias parentales totales se observa que los docentes se encuentran en zona óptima en todas las competencias parentales, es decir, no presentan ninguna amenaza en la crianza de sus hijos. Para Barudy y Dantagnan (2005), "los padres con parentalidad bien tratante brindan a sus hijos e hijas un modelo afectivo de apego seguro, estimulan el desarrollo de una capacidad cognitiva basada en el pensamiento crítico y reflexivo y modelan sus conductas para que sean sujetos sociales altruistas" (p. 93). El vínculo o apego que se genere en los hijos es la base para el buen desarrollo de todas las competencias parentales porque si existe una buena relación parentofilial posteriormente los hijos se nutrirán de todo lo que les prevean sus padres.

Ahora bien, al realizar las tablas de contingencia se obtiene que en cuanto al sexo los padres presentan un 55,6% de riesgo en las competencias parentales totales y las madres presentan un 35,8% de riesgo. Según Barudy y Dantagnan (2005), "los hombres también poseen una estructura orgánica que les permite implicarse en los cuidados de sus crías. Pero los dictados de las culturas patriarcales parecen ser más poderosos para la mayoría de los hombres que los condicionantes orgánicos" (p. 39). En otras palabras, los hombres también poseen habilidades parentales para la crianza de los hijos, sin embargo, el condicionante patriarcal está arraigado al pensamiento de la sociedad en donde ellos se dedican a tareas más encaminadas para el sustento del hogar.

Por otra parte, de acuerdo con el tipo de familia de la población se obtiene que el 50,0% de las familias reconstituidas se encuentran en zona de riesgo en las competencias parentales

totales. Según González (2015), “en cuanto a las relaciones entre los hijos y la nueva pareja de sus padres, es uno de los aspectos más singulares, y al tiempo más cruciales, para el buen desenvolvimiento de estas familias” (p 28). De hecho, una familia reconstituida atraviesa por una etapa de adaptación entre todos sus miembros dado que, existen miembros familiares por parte del padre y de la madre. La sana convivencia entre ellos se logra siempre y cuando la relación entre pareja sea la adecuada, de esa manera los hijos entablan una relación familiar entre ellos y luego con el progenitor de manera paulatina.

Además, de acuerdo con el estado civil de los docentes que se encuentran en unión libre el 35,7% de ellos se encuentran en zona de riesgo en todas las competencias parentales. Según Amador y Bernal (2012), “existen importantes diferencias en cuanto a la propiedad de bienes duraderos y la escolaridad de los niños, así como diferencias marginalmente significativas en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños” (p. 569). Diversas investigaciones refieren que cuando una pareja se encuentra en unión libre presentan mayor inestabilidad emocional y esto genera consecuencias a nivel del sistema familiar, es decir, a nivel de pareja y también en los niños quienes experimentan esa inestabilidad.

También se observa el 70,0% de la población se encuentra en la zona de riesgo cuando el rendimiento de sus hijos es regular. En un estudio realizado por Moya y Pinos (2020) sobre el rendimiento académico y las competencias parentales se menciona que “en los datos encontrados se puede evidenciar a que menor desarrollo de habilidades parentales menor rendimiento académico de los estudiantes”. Por lo que, cuando los padres no practican adecuadas competencias con sus hijos, el rendimiento académico de ellos se ve afectado.

Luego, el 69,2% de la población participante se encuentra en zona de riesgo en sus competencias parentales totales cuando comparte con su hijo 1 hora diaria para actividades familiares o de ocio. Según García (2018),

> el “tiempo dedicado” a los hijos es un tiempo bien empleado. Podría decirse, que de los mejores empleados. Que redunda en mejores relaciones familiares, mayor autoestima, mejor capacidad de relacionarse socialmente, mejores actitudes prosociales, menor nivel de egocentrismo, más bajas tendencias a la depresión y a la ansiedad, etc. (p. 895)

Entonces, la calidad y cantidad de tiempo que emplean los padres con sus hijos repercute de manera positiva o negativa en su calidad de vida emocional. Cuando los padres emplean tiempo prudente con ellos evidentemente el sistema familiar se desarrolla adecuadamente, sin embargo, cuando sucede lo contrario los hijos y los padres se ven afectados.

Análisis por niveles escolares de las subescalas de la E2P V.2

La E2P V.2 es una escala que contiene 8 subescalas, en la presente investigación se aplicaron 7 de ellas a la población participante. Se realizó una clasificación por grupo etario de los hijos de los docentes para conocer la zona en la que se encontraban sus competencias parentales. En concordancia con la Tabla 14 se observan los resultados obtenidos en la primera infancia, preescolares, escolares y, adolescentes.

Tabla 14. Análisis por grupo etario de las zonas de la Escala de Parentalidad Positiva (E2P V.2)

Grupo Etario	Zona	Estadísticos	
		Frecuencia	Porcentaje
Primera infancia (4-36 meses)	Riesgo	9	47,4
	Monitoreo	5	26,3
	Óptima	5	26,3
	Total	19	100
Preescolares (3-5 años)	Riesgo	3	37,5
	Monitoreo	2	25,0
	Óptima	3	37,5
	Total	8	100
Escolares (6-12 años)	Riesgo	16	37,2
	Monitoreo	3	7,0
	Óptima	24	55,8
	Total	43	100
Adolescentes (13-17 años)	Riesgo	11	37,9
	Monitoreo	6	20,7
	Óptima	12	41,4
	Total	29	100

Fuente: elaboración propia

El mayor riesgo en competencias parentales se encuentra en la primera infancia dado que, el 47,4% se encuentra en zona de riesgo y también se considera que en la adolescencia hay un cierto grado de riesgo con el 37,9% frente al 41,4% que se encuentra en una zona óptima, la distancia entre ambas zonas es cercana. Ahora bien, de los 19 participantes quienes tienes hijos comprendidos entre los 4 meses y los 3 años, 9 de ellos se encuentran en zona de riesgo.

Es oportuno estipular que en esta edad el tipo de apego generado entre el niño y sus progenitores es el que permite que los padres cumplan o no sus competencias. Para Bowlby (2009), "existen pruebas de que la pauta de apego que un individuo desarrolla durante los años de inmadurez, la primera infancia, la niñez, y la adolescencia, está profundamente influida por el modo en que sus padres (u otras figuras de paternidad) lo tratan" (p. 145).

Es así como, si el niño genera un apego seguro hacia sus padres seguramente el desarrollo de las competencias parentales en esta etapa y en posteriores se darían sin ningún problema. Al mismo tiempo las competencias parentales formativas en esta edad se han visto afectadas por diversos factores. Para Márquez et al., (2022),

> garantizar la protección significa que, con el acompañamiento parental, los hijos o hijas se sienten a salvo de cualquier peligro que les rodee, pero sin sobre protegerlos. Por otro lado, la familia juega un papel sumamente importante en cuidarlos de sus propios impulsos y de las situaciones que pudieran ponerlos en riesgo, mostrando las consecuencias que podrían tener en sus vidas personales. (p. 70)

Entonces, durante esta etapa de desarrollo el niño siente que sus padres le garantizan seguridad tanto física como emocional y al mismo tiempo les proveen de un espacio seguro en donde ellos tienen un normal desenvolvimiento.

Por otro lado, en la etapa de la adolescencia 11 de los 29 participantes con hijos entre los 13 y 17 años se encuentran en zona de riesgo. Cuando las competencias parentales son desarrolladas adecuadamente desde las primeras etapas de vida de un niño evidentemente no habría problema en el desarrollo de estas cuando el individuo llega a la adolescencia. Según el mismo autor "el modo en el que un progenitor trata a un niño sea para bien o para mal, tiende a permanecer invariante" (p. 148). Es decir, el tipo de apego permanece presente durante varias etapas de desarrollo de un individuo. Para Perinat (2013), "algunos autores hablan de este período como de un segundo nacimiento.

De hecho, a lo largo de estos años, se modifica nuestra estructura corporal, nuestros pensamientos, nuestra identidad y las relaciones que mantenemos con la familia y la sociedad" (p. 13). Por lo que, en la adolescencia se viven transformaciones tanto físicas como

psicológicas y generalmente uno de estos cambios es el interés de los adolescentes por mantener mayor contacto con sus pares que con sus familiares.

Esto sucede porque en esta etapa se reorganiza su identidad en donde se adopta un nuevo concepto personal y se toma una postura la cual es presentada ante la sociedad. Para Márquez et al., (2022), "se hace necesario garantizar un ambiente seguro y estable para poder alcanzar un verdadero bienestar y la adecuada adaptación a la sociedad." (p. 69). Durante esta etapa los docentes presentan problemas en sus competencias parentales no solo vinculares sino también protectoras porque muchas ocasiones no tienen los mecanismos adecuados de protección con sus hijos adolescentes y consecuentemente ellos no sienten que sus necesidades son cumplidas y posteriormente se generan conflictos entre ellos.

Finalmente, desde una perspectiva contraria se tiene que 24 de los 43 docentes con hijos entre los 6 y 12 años poseen competencias parentales óptimas. Nuevamente el vínculo juega un papel importante para que las competencias en este rango de edad sean buenas. Para Barudy y Dantagnan (2010), desde los cinco años en adelante la relación entre los padres y los hijos se ve influenciada por acciones que se han repetido por medio de patrones a través de años entre los padres u otros familiares y los hijos. Al mismo tiempo estos autores refieren que "más tarde se interesan por la emergencia de la palabra de sus hijos, no solo de lo que dicen, sino también de las explicaciones que se construyen sobre lo que van descubriendo y sobre las interrogantes que se plantean" (Barudy, & Dantagnan, 2005, p. 100). En este sentido, la parentalidad bientratantes en estas edades comprenden el entendimiento a las inquietudes que los hijos presentan sobre diversos temas, por ello es importante establecer y mantener comportamientos constantes los cuales ayuden a guiar a los hijos adecuadamente hasta esta edad en donde se termina la niñez.

3.1.2. Análisis descriptivo del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED)

El MBI-ED mide tres factores los cuales son: agotamiento emocional, despersonalización y, realización personal. A continuación, en la Tabla 15 se describen las puntuaciones de las dimensiones del Síndrome de *Burnout* en base en base al máximo, mínimo, media aritmética, desviación estándar y punto de corte.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del *Burnout* de Maslach (MBI-ES)

Dimensiones	Máximo	Mínimo	Media	Desviación Estándar
Agotamiento emocional	48,00	0,00	14,82	10,09
Despersonalización	26,00	0,00	5,02	6,37
Realización personal	48,00	0,00	31,12	13,09
Total	117,00	0,00	50,96	21,37

Fuente: elaboración propia

El agotamiento emocional y la despersonalización para ser consideradas en riesgo presentan puntuaciones altas, a diferencia de la realización personal la cual presenta puntuaciones bajas. Para Asitimbay (2015), "la baja realización personal aparece cuando un docente siente que no está obteniendo logros en su trabajo, y comienza a autocalificarse negativamente este sentimiento aparece cuando encuentra ciertas dificultades en su trabajo y cuando se da una constante competencia laboral" (p. 34). En este caso, la realización personal se ve afectada porque sus puntuaciones son bajas y por ende los docentes no sienten que cumplen con los objetivos de su trabajo.

Análisis de las áreas del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED)

A continuación, se presenta el análisis por dimensiones del MBI-ED En la Tabla 16 se muestra cada dimensión del Síndrome de *Burnout* con su respectiva frecuencia y porcentaje.

Tabla 16. Agotamiento emocional

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	70	70,7
Medio	17	17,2
Alto	12	12,1

Fuente: elaboración propia

El 70,7% se encuentra en un nivel bajo de agotamiento emocional, el 17,2% en un nivel medio y un 12,1% en un nivel alto. Para Rodríguez et al., (2017), "la fatiga física y mental; se refleja en la falta de compromiso con la institución y las diferentes actividades extraescolares propias de la escuela" (p. 16). De allí, el resultado de la falta responsabilidad con las tareas encomendadas en el trabajo muchas de las ocasiones por la sobrecarga laboral. En la presente investigación los niveles de esta dimensión no se ven afectados. A

continuación, en la Tabla 17 se muestran las frecuencias y porcentajes de la dimensión de despersonalización.

Tabla 17. Despersonalización

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	65	65,7
Medio	16	16,2
Alto	18	18,2

Fuente: elaboración propia

En concordancia con la presente tabla el 65,7% se encuentra en un nivel bajo de despersonalización, el 16,2% en un nivel medio y, el 18,2% en un nivel alto. Para Marrau (2004), "la despersonalización se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo" (p. 55). En este sentido, los docentes participantes de esta investigación no presentan niveles de comportamientos apáticos hacia sus estudiantes. A continuación, en la Tabla 18 se muestran las frecuencias y porcentajes de la dimensión de realización personal.

Tabla 18. Realización personal

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	47	74,5
Medio	15	15,2
Alto	37	37,4

Fuente: elaboración propia

En el análisis se observa que el 74,5% se encuentra en un nivel bajo de realización personal, el 15,2% en un nivel medio y, el 37,4% en un nivel alto. Según Asitimbay (2015), "consiste en la tendencia de los profesionales en este caso de los docentes a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la realización del trabajo y a la relación con las estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajos con los que esta diariamente" (p. 34). Los resultados reflejan que los docentes presentan bajos niveles de realización personal, es decir, se sientes descontentos con ellos mismos por no cumplir con sus metas y objetivos de la manera en la que ellos quisieran. A continuación, en la Tabla 19 se muestran la presencia de indicios del *Burnout* en cada una de las dimensiones de la escala.

Tabla 19. Indicios de *Burnout* en las subescalas del MBI-ED

Indicios de *Burnout*		
Agotamiento Emocional		
Si	12	12,1
No	87	87,9
Despersonalización		
Si	12	12,1
No	87	87,9
Realización Personal		
Si	47	47,5
No	52	52,5

Fuente: elaboración propia

En base a la tabla de interpretación de esta escala se pudo obtener los indicios de *Burnout* en cada una de las dimensiones. En agotamiento emocional el 12,1% si presenta indicios de *Burnout* mientras que, el 87,9% no presenta. Luego, en despersonalización el 12,1% si presenta indicios en esta dimensión y el 87,9% no lo hace. Finalmente, el 47,5% si presenta indicios de realización personal y en el 52,5% pasa lo contrario. Según Rivera, Segarra, y Giler (2018),

> simplemente se siente frustrado de realizar a medias el trabajo y de sentirse con muchas inestabilidades personales dentro del ámbito laboral, en este proceso el sujeto se da cuenta que los resultados no son los esperados, y esto lo llega a frustrar más y llega a sentir insuficiencia profesional, teniendo como consecuencia también la baja autoestima, se comienza a sentir inútil para el mismo como para los demás, no se siente realizado ni con visiones o metas para seguir laborando, hasta llegar a querer retirarse definitivamente de todas las actividades para no seguir sufriendo o frustrándose. (parr. 25)

Entonces, la baja realización personal genera insatisfacción laboral y personal, el docente tiene sentimientos negativos de sí mismo y también siente no responder adecuadamente en su trabajo.

De acuerdo con las tablas de contingencias se obtiene que en cuanto al sexo el 55,6% de hombres y el 51,9% de las mujeres no tienen una adecuada realización personal. En un estudio realizado por Ramírez, y Lee (2011) mencionan que las mujeres presentan mayores

niveles de satisfacción laboral en relación con los hombres ya sea por la remuneración salarial, convenios en el trabajo, cumplimiento de los objetivos y por la buena relación que tienen consigo mismas. En este sentido, la satisfacción laboral es una de las características propias de la realización personal, es decir, depende del grado de satisfacción que una persona tenga en el trabajo para que se sienta o no realizada.

Por otro lado, en cuanto a la modalidad de trabajo se obtiene que el 54,2% de la población bajo la modalidad híbrida y el 55,0% de la población bajo la modalidad virtual no presentan buenos niveles de realización personal, frente a un 63,6% de la población que bajo la modalidad presencial si lo hace. Según Caballero, Morán, y Rodrígues (2021), "entre los desafíos de los profesores frente a la educación virtual se analizaron aquellos relacionados con la tecnología, elementos didácticos y tutoriales" (p. 22).

Debido a la pandemia Covid-19 las clases durante más de un año fueron impartidas por medio de un computador a los estudiantes, y esto implicó que los docentes readecuen su metodología de trabajo, es decir, cambiar su manera de enseñar, tener un nuevo espacio de trabajo, entre otros. Consecuentemente, muchos de ellos durante los últimos meses han presentado sintomatología del Síndrome de *Burnout* por diversas razones relacionadas al trabajo.

Por otro lado, en cuanto a los cargos que los docentes tienen en cada una de sus unidades educativas se obtiene que el 75,0% quienes aparte de ser docentes tienen un cargo administrativo y el 69,2% que es docente y coordinador no presentan buena realización personal. Para Bobadilla, Miño, y Rago (2020),

> el trabajo de enseñanza se lleva a cabo en los hogares de les docentes sin contar con espacios adecuados para esta tarea, ya que no son lugares de trabajo. A esto hay que sumarle las tareas de cuidado y enseñanza a les propios hijes que se encuentran también en el ámbito doméstico. (p. 29)

Las condiciones en las que los docentes tuvieron que trabajar durante algunos meses no eran adecuadas porque su espacio laboral al mismo tiempo era el espacio para compartir con la familia. Todo esto sin duda conllevo a que los docentes quienes tenían más de un cargo tengan mucha presión laboral y por ende baja realización personal.

3.2. Análisis correlacional

En el presente apartado se presenta la correlación entre cada una de las competencias parentales de la Escala de Parentalidad Positiva (E2P V.2) y la dimensión de realización personal del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI-ED). En la Tabla 20 se muestra el análisis estadístico realizado a través del coeficiente de Spearman.

Tabla 20. Análisis correlacional entre la E2P V.2 y la realización personal

Competencias Parentales	**Realización Personal**	**Despersonalización**	**Agotamiento Emocional**
		Rho de Spearman	
Competencias Vinculares	,230*	-,116	-,061
Competencias Formativas	,209*	-,157	-,078
Competencias Protectoras	,132	-,003	,072
Competencias Reflexivas	,179	-,008	,022
Total de las Competencias	,204*	-,082	-,015

Nota: **p<0,05*

En este caso se cumplen con los 3 criterios primordiales para que exista una correlación entre variables. Primero, el tipo de correlación es positiva, lo que quiere decir que ambas variables crecen o decrecen al mismo tiempo. Segundo, se produce un nivel de significancia de un 95% de que este fenómeno vuelva a suceder. Finalmente, también se produce una ligera intensidad en la correlación. Para Cohen (1988), los valores menores a ,10 no tienen efecto de intensidad, los valores comprendidos entre .10 y 0.30 tienen un efecto pequeño, luego los valores entre .31 y .50 reflejan un efecto moderado y, finalmente valores mayores a .51 tienen un efecto grande.

Ahora bien, en el presente estudio se presentan 3 correlaciones bajas entre las competencias vinculares, formativas y total de competencias con la dimensión de realización personal. Esto indica que se acepta parcialmente la hipótesis establecida en el inicio de la investigación. En el caso de las competencias parentales vinculares presenta una correlación de ,230* con la realización personal, su coeficiente de determinación (R2) es de ,052% de relación entre ambas variables. Entonces, debido al bajo nivel de realización personal en los docentes su nivel de involucramiento con su hijo no es el adecuado y posteriormente el vínculo entre ambos se ve afectado.

Luego, existe una correlación de 0,209* entre las competencias parentales formativas y de igual manera con la realización personal, su coeficiente de determinación (R2) es de 0,043% de relación. Para Márquez et al., (2022), “la escaza de empatía y capacidad para brindarle una adecuada formación a los hijos, reflejan las falencias en el manejo de las emociones y aptitudes de los padres, lo que denota un problema al momento de ejercer las funciones parentales” (p. 11).

El rol parental engloba también el hecho de formar a los hijos para que tengan los mecanismos necesarios cuando sea insertado en la sociedad, sin embargo, si los docentes no se sienten bien consigo mismos en su trabajo no dotarán de herramientas y formación adecuada a sus hijos. Finalmente, la última correlación es de ,204* entre el total de competencias parentales con la realización personal y el coeficiente de determinación (R2) en este caso es de ,041% de relación.

En un estudio de Hernández, Gamboa, y Núñez (2021) refieren que “el presente estudio relacionado con el Síndrome de *Burnout* en docentes de educación básica y media revela que un porcentaje importante de la muestra (55.2%) ha percibido una gran carga de trabajo en el periodo de aislamiento causado por la pandemia de la Covid-19 (p. 485). Por lo que, se asevera que en la presente investigación pese a que la relación entre ambas variables es baja, se observa que durante la pandemia las competencias parentales: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas se han visto afectadas por una de las dimensiones del *Burnout*, la cual incide en el adecuado desenvolvimiento tanto del rol parental como del desarrollo de los hijos.

CONCLUSIONES

- La fundamentación teórica de los aspectos relacionados con el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en docentes, desde varios teóricos, libros, teorías, y tendencias los cuales han estipulado concepciones importantes para ser plasmadas de manera fructífera en la presente investigación. En este sentido, con un capítulo teórico bien consolidado se cumple con uno de los objetivos de la investigación, es decir, que otro investigador comprenda con facilidad la concepción teórica del tema de investigación.

- El diagnóstico de la condición actual del Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media del Distrito 18D01 del cantón Ambato, denota bajos niveles de realización personal, es decir, no sienten satisfacción por el rendimiento realizado en su trabajo. Comienzan a tener sentimientos negativos, de poca realización personal y profesional y consecuentemente se autocalifican de manera negativa. Por otro lado, los resultados de las competencias parentales de la misma población se encuentran en un nivel adecuado todas ellas de manera general, sin embargo, cuando se analiza cada una de ellas por medio de tablas de contingencia los niveles de escolaridad y grupo etario de los hijos se puede observar que existen afectaciones en la primera infancia (4-36 meses) y en la etapa preescolar (3-5 años).

- Finalmente, la realización de un análisis descriptivo, comparativo y correlacional entre ambas variables. Existe una correlación significativa baja entre la realización personal y las competencias parentales vinculares, formativas y totales. Además, de acuerdo con el grupo etario de las zonas de la E2P V.2 los padres con hijos comprendidos entre 4-36 meses y adolescentes se encuentran en la zona de riesgo en las competencias parentales en general. Sin embargo, los padres con hijos escolares, es decir, entre 6 y 12 años presentan optimas competencias parentales.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda promover una mayor participación docente en este tipo de investigaciones porque muchos de los participantes seleccionados decidieron no llenar las encuestas. Una posible solución a este vacío logístico de la investigación es realizar las aplicaciones de las encuestas de manera presencial. De este modo, se pretende incentivar su participación por medio de una explicación clara y concisa del objetivo y alcance de la investigación.

- Además, recomiendo llevar a cabo más investigaciones con las mismas variables de investigación en el contexto de nuestro país o de Latinoamérica. La mayoría de las investigaciones en el contexto de pandemia han sido llevadas a cabo con los profesionales de salud, sin embargo, no con los docentes.

- Por otro lado, en futuras investigaciones recomiendo tomar en cuenta a docentes no solo de unidades educativas particulares, sino también a los que pertenecen a instituciones fiscales o fiscomisionales. De este modo, los resultados del comportamiento de ambas variables serían visto desde un modo sistémico, en donde, se observarían los resultados de los docentes de todo el sistema educativo del cantón Ambato.

REFERENCIAS

Amador, D., & Bernal, R. (2012). ¿Unión libre o matrimonio? Efectos en el bienestar de los hijos. *El trimestre económico*, *79*(315), 529-573. Recuperado de https://bit.ly/3MPMBH3

Acevedo, S. (2015). Síndrome de *burnout* y calidad de vida en docentes de secundaria de la Institución Educativa Villa del Socorro. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Recuperado de https://bit.ly/37WraVw

Arteaga, H. (2014). *Influencia de los niveles de estrés de los docentes de la Unidad Educativa San José La Salle en el desempeño de sus actividades académicas y en el clima organizacional* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Recuperado de https://bit.ly/39kBxzF

Asitimbay, F. (2015). Agotamiento o síndrome de burnout en los docentes de bachillerato. [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. Recuperado de https://bit.ly/3wu7GzS

BBC Mundo. (28 de julio de 2017). ¿Cuál es la mejor edad para tener hijos?. *BBC News.* Recuperado de https://bbc.in/3MItleJ

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia.* Barcelona, España: Gedisa.

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona, España: Gedisa

Bobadilla, M., Miño, D., & Rago, M. (2020), Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿vincularidad en tiempos de pandemia?. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, *7*(5), 25-34. Recuperado de https://bit.ly/3LT7LCH

Caballero, Y., Morán, M., & Rodrígues, R. (2021). La virtualidad y el profesorado. *ESPILA*, *3*(2), 15-23. Recuperado de https://bit.ly/3t1gufH

Camarero, A. (08 de septiembre de 2020). Cómo influye el orden de nacimiento de los hijos en su personalidad. *El País.* Recuperado de https://bit.ly/38CSFUr

Carlin, M., & Garcés de los Fayos, E. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología, 26*(1), 196-180. Recuperado de https://bit.ly/3lbAzMV

Carlin, M. (2014). *El Síndrome de Burnout: comprensión del pasado, análisis del presente y perspectivas del futuro.* Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva. Recuperado de https://bit.ly/3bOIYQC

Carrazco, E. Cruz, K. Pèrez. M., & Villa, E. (2017). Influencia del estado socioeconómico y civil de los padres en el autoconcepto de niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, *3*(5), 24-30. Recuperado de https://bit.ly/3wq907T

Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. New York: Erlbaum, Hillsdale; 1988. Recuperado de https://bit.ly/3lkYfNZ

Cólica, P. (2010). *Estrés laboral y burnout: el síndrome de estrés de los callcenter*. Córdoba, Argentina, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de https://bit.ly/3yPJWsH

Cruz, M. (2013). *Manual de riesgos pisocososciales: el estrés y el síndrome de Burnout*. Madrid, Spain: Editorial CEP, S.L. Recuperado de https://bit.ly/3MxH73y

Chávez, N, Cuapio, V, Gil, C., & Pérez, P. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: Estudio de caso con niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas, 3*(5), 16-23. Recuperado de https://bit.ly/3ljYmtj

Dorantes, C. (2018). *El proyecto de investigación en Psicología: de su génesis a la publicación.* México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de https://bit.ly/3yGHCnj

Espinosa-Izquierdo, J., Moràn-Peña, F., & Granados-Romero, J. (2021). El Síndrome Burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento, 6*(3), 670-679. Recuperado de https://bit.ly/3IchMec

Espinoza, M., & Guanoquiza, P. (2021). *Estudio de las competencias parentales que manejan los padres de familia de los niños de preparatoria de la Unidad Educativa "Nasacota Puento", 2020-2021. Propuesta Alternativa* [Tesis de pregrado, Universidad de las Fuerzas Armadas]. Recuperado de https://bit.ly/3q4FjFo

Forbes, R. (2011). El síndrome de *burnout*: síntomas, causas y atención en la empresa. *Gegesti. Éxito Empresarial*, (160), 1-4. Recuperado de https://bit.ly/3xkYGPx

Fuentes, R., & Zùñiga, C. (2021). Impacto psicológico en los docentes de educación primaria a causa de la covid-19. *Impacto psicológico en los docentes de educación primaria a causa de la covid-19. ACADEMO, 8*(2), 129-139. Recuperado de https:// bit.ly/3 Nrooa6

García, J., Lacalle, M., Valbuena, M., & Polaino-Lorente, A. (2018). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. *Complutense de Educación, 30*(3), 895-915. Recuperado de https://bit.ly/38URz6G

Gervilla, Á. (2016). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores.* Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de https://bit.ly/3N38a6w

Gómez, E., & Contreras, L. (2019). *Manual "Escala de Parentalidad Positiva – E2P v.2"*. Chile, Santiago de Chile: Ediciones Fundación América por la Infancia.

González, M. (2015). Intervención para la promoción del desarrollo de competencias parentales en familias reconstituidas y la prevención de actitudes negativas. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Recuperado de https://bit.ly/3LWgpjO

Gorvett, Z. (2019). Síndrome burnout: cómo saber si el trabajo está a punto de dejarte "fundido" [Mensaje de blog]. BBC Mundo. Recuperado de https://bbc.in/3oUiOmR

Guzmán, D. (s.a). Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed). *Academia.edu.* Recuperado de https://bit.ly/3PxD8pG

Henao, G., Ramírez, C., Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB, 7*(2), 233-240. Recuperado de https://bit.ly/3PYvKE2

Hernández, C., Gamboa, A., & Núñez R. (2021). Síndrome de burnout en docentes de educación básica y media en tiempos de crisis. *Revista Boletín Redipe, 10*(9), 472-488. Recuperado de https://bit.ly/3NJev72

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de https://cutt.ly/snml1rD

Hincapié, D. (15 de mayo de 2020). Docentes: los otros trabajadores esenciales durante el COVID-19. *BID Mejorando vidas.* Recuperado de https://bit.ly/3wFhZ3Y

Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares:tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes 41, s.v*(s.n), 11-18. Recuperado de https://bit.ly/3P6f2RV

Jaramillo-Galarza, K., Freire, V., Larrea, D., & Taruchaín, L. (2022). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Veritas & Research, 4*(1), 46-55. Recuperado de https://bit.ly/3RdEI0z

Juárez A. (2014). Entrevista con Christina Maslach: reflexiones sobre el síndrome de Burnout. *Liberabit, 20*(2), 199-208. Recuperado de https://bit.ly/3EDl3kn

Lara, V. (2015). ¿Cuáles son los tipos de familia que existen?. *Hipertextual.* Recuperado de https://bit.ly/3PBlDEW

Leka S, Griffiths A. (2004). La organización del trabajo y el estrés. Instituto de Trabajo, Salud y Organizaciones. Recuperado de https://bit.ly/3Niszom

Le Scanff, C., & Bertsch, J. (2021). *Estrés y rendimiento.* Barcelona, Editorial INDE. Recuperado de https://bit.ly/3Nr3xmX

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo, 11*(32), 37-43. Recuperado de https://bit.ly/3acc2o4G

Márquez, et.al. (2022). *Las competencias parentales: Un recurso para la promoción de estilos de crianza saludable y el desarrollo integral de los niños*. Guayaquil, Ecuador: Editorial Grupo Compás.

Márquez, V. Reyes, R. Merchán, M., & Valle, D. (2021). Competencias parentales en el desarrollo socioafectivo en niñas y niños de 3 a 5 años. *Reciamuc, 5*(3), 182-195. Recuperado de https://bit.ly/3zcNCoP

Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades, 2*(10), 53-68. Recuperado de https://bit.ly/39wGw3t

Mayo Clinic. (s.a). Desgaste laboral: cómo detectarlo y tomar medidas. *Mayo Clinic.* Recuperado de https://mayocl.in/3wBFICj

Minaya, C. (2019). Clima organizacional y satisfacción laboral de los docentes de una unidad educativa, Buena Fe, Ecuador 2018. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Recuperado de https://bit.ly/37WNyOu

Ministerio de Educación Pública (MEP). Estadísticas descriptivas-datos abiertos. Recuperado de https://bit.ly/3sKy5Za

Montandon, M. (2018). Competencias parentales en padres de niños con discapacidad neuromusculoesquelética leve a moderada. *Rehabilitación Integral, 13*(2), 66-73. Recuperado de https://bit.ly/3Lsoz3e

Moya, M., Pinos, G. (2020). Relación entre las habilidades parentales y el bajo rendimiento académico en una muestra de adolescentes. [Artículo de investigación, Universidad Internacional SEK]. Recuperado de https://bit.ly/3t2G7fX

Osorio, L. Fernández, L., & Andrade, J. (2018). Indicadores de Síndrome de Burnout en docentes de educación superior con contrato tiempo completo. *Cuaderno de Investigaciones-Semilleros Andina, 11(*11), 18-25. Recuperado de http s:// bit.ly /3wM G09l

Pacheco, M., & Osorno, G. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria, 38*(1), 101-116. Recuperado de https://bit.ly/3oW9wHi

Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales.* México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://bit.ly/3Iomiqa

Parra, J. (2018). Las competencias parentales vinculares. Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo. [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Recuperado de https://bit.ly/39CqdCo

Pereyra, J., Grajeda, A., Cuya, P., & Estrada, E. (2020). 4 Técnicas, 2 métodos y 14 instrumentos. Taxonomía de los Instrumentos en Psicología. *UCV-Revista de Psicología, 22(*1). 52-72. Recuperado de https://bit.ly/3yGji4W

Perinat, A., & Moreno, A. (2013). *La adolescencia; La primera infancia*. Barcelona, Spain: Editorial UOC. Recuperado de https://bit.ly/3FWy6P6

Ramírez, M., & Lee, S. (2011). Síndrome de Burnout entre hombres y mujeres medido por el clima y la satisfacción laboral. *Revista de la Universidad Bolivariana, 10*(30), 431-446. Recuperado de https://bit.ly/3t48lqN

Ramos, C. (2019). *Fundamentos de investigación para psicólogos: primer round*. Ecuador: Editorial de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Recuperado de https:// bit.ly/3 NIkAkp

Revista UNIR, (2020). Qué es el desarrollo cognoscitivo y sus implicaciones en el ámbito de la Educación Especial. *UNIR la revista en internet*. Recuperado de https://bit.ly/3lJzY4k

Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. (2020). Ser profesor en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Índice de Enfermería, 29* (3), 137-141. Recuperado de https://bit.ly/3ukWZiD

Rivera, A. Segarra, P., Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 38*(2), 17-25. Recuperado de https://bit.ly/3NlpofJ

Rodríguez, C., & Muñoz, J. (2016). Calidad Educativa del Ambiente Familiar y Escolaridad Materna. *Paradigma, 37*(1), 76-98. Recuperado de https://bit.ly/3MscP2g

Rodríguez, J. Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, *8*(14), 45-67. Recuperado de https://bit.ly/3u8W9Vf

Rodríguez, M. Luján, I. Díaz, C. Rodríguez, J., & González, Y. (2018). Satisfacción familiar, comunicación e inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 117-129. Recuperado de https://bit.ly/3sMj1KG

Salazar, C. (2019). Competencias parentales y logros de aprendizaje en los niños de primer grado de primaria en la Institución Educativa 0800 Luis Alberto Bruzzone Pizarro, Comunidad Nativa Huayco, 2019. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Recuperado de https://bit.ly/39WKgLG

Sallés, C., Ger, S. (s.a). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social, s.d.*(49), 25-47. Recuperado de https://bit.ly/3NtfR6x

Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria, 13*(1), 102-122. Recuperado de https://bit.ly/3NJrmqb

Sobrino, L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Avances en psicología, 16*(1), 109-137. Recuperado de https://bit.ly/3sLUaGR

Tabares, Y. Martínez, V., & Matabanchoy, M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Univ. Salud, 22*(3), 265-279 Recuperado de https://bit.ly/3EAyvpj

Quiroz-Zambrano, G., &Vega-Intriago, J. (2020). El teletrabajo y su influencia en el bienestar emocional de los docentes en el periodo de confinamiento por el covid-19. *Revista Científico-Académica Multidisciplinaria, 5*(12), 361-373. Recuperado de https://bit.ly/3lo8W2n

Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: "Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología, 10*(2), 117-125. Recuperado de https ://bit.ly/3zkO6FG

Verdezoto, N. (2019). ¿Cómo afecta la edad de los padres en la conducta de los hijos?. *Familia.* Recuperado de https://bit.ly/3wjLdqn

Vidal, V. (2019). *El estrés laboral: análisis y prevención*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://bit.ly/3aepeIZ

ANEXOS

ANEXO 1: Hoja de presentación encuesta

Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Sede Ambato

Proyecto de Investigación: "Síndrome de *Burnout* y competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media"

Instrucciones:

- Estos cuestionarios investigan algunos datos sobre el Síndrome de *Burnout* y las competencias parentales.
- Por favor lea cuidadosamente cada pregunta o enunciado y conteste con la verdad.
- No hay respuestas buenas o malas, por tanto, no te preocupes por calificaciones.
- NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER, si tienes alguna duda, con toda confianza pregúntanos y con mucho gusto te orientaremos.
- La información que proporciones será confidencial.

ANEXO 2: Carta de consentimiento informado

Carta de Consentimiento

Ambato, ……de……de 2021

Por medio de la presente, yo Jorge Andrés Benavides Carrera con matrícula N° PSC-1031, estudiante de Décimo Semestre de la Carrera de Psicología Clínica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ambato, solicito su autorización para su inclusión como participante en la investigación "Síndrome de *Burnout* y competencias parentales en docentes de Educación Básica Elemental y Media". En esta carta se pide su consentimiento para que se le administre las baterías de pruebas psicológicas. Además, se da por informado del tema de investigación como del objetivo general de la misma, los datos serán de tipo anónimo y, dado que se trata de un trabajo investigativo y no de una práctica profesional, no se recibirá el informe de devolución respectivo.

☐ Acepto participar voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

ANEXO 3: Ficha sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica

Respecto al docente participante, por favor señale.

Datos personales
1. Edad
2. Nacionalidad
3. Sexo
Masculino
Femenino
4. Estado civil
Soltero/a
Casado/a
Divorciado/a
Viudo/a
Unión libre
Economía y trabajo
5. ¿En qué entidad labora?
Fiscal
Particular
Fiscomisional
6. ¿En qué área es docente?
Básica Elemental (1°,2°,3°,4° año de EBG)
Media (5°,6°,7° año de EBG)
7. ¿Cuál es su grado de formación?
Tercer nivel
Cuarto nivel
8. Cuál/les es/son su/s cargo/s en la unidad educativa?
Docente
Docente y administrativo/a
Docente y coordinador/a
Docente y director/a
9. ¿Cuántas horas al día trabaja?
8 horas
9 horas
10 o más horas
10. ¿Cuántos días a la semana trabaja?
5 días
6 días
Todos los días de la semana
11. ¿Cuál es su modalidad de trabajo?

Virtual Presencial Híbrido (virtual y presencial)
12. ¿Cuál es su ingreso mensual
Menor a un salario básico $400-$600 o $601-$800 $801 en adelante
13. ¿Se siente satisfecho con su ingreso mensual?
Si No
14. ¿Siente satisfacción por los logros alcanzados en su trabajo?
Si No
15. Debido a la pandemia COVID-19 ¿logró adaptarse con facilidad a la utilización de los medios digitales?
Si No
Datos familiares
16. Elija el tipo de familia al que pertenece
Nuclear Monoparental Extendida o Reconstituida
17. ¿Tiene hijo/s con algún tipo de discapacidad física o mental?
Si No
18. ¿Cuántos hijo/s tiene?
1 2 3 4
¡Importante! **A continuación, para continuar participando de la investigación piense y seleccione únicamente a un hijo/a en base al cual va a responder cada una de las preguntas de las escalas. En el caso de tener solo un hijo/a, continúe respondiendo las preguntas en base a él/ella.**
19. ¿Cuál es el sexo de su hijo/a seleccionado?
Masculino Femenino
20. ¿Cuál es la escolaridad del hijo/a seleccionado?
No aplica Educación básica Educación secundaria
21. ¿Cuál es la relación con su hijo/a?

Padre
Madre
Abuelo/a
Otro familiar
Cuidador no familiar
22. ¿Con quién vive usted actualmente?
Solo/a
Con mi hijo/a
Con mi hijo/a y esposo/a
Con mi hijo/a y pareja
Con mi/s hijo/s y otros familiares
23. ¿Cómo considera el rendimiento académico de su hijo/a?
Muy satisfactorio
Satisfactorio
Regular
Malo
24. ¿Cuántas horas diarias dedica para pasar tiempo con su hijo/a?
1 hora
2 horas
3 o más horas
25. ¿Se siente satisfecho/a con su familia?
Si
No
26. ¿Seleccione la edad de su hijo/a?
0-3 meses
4-10 meses
11-18 meses
19-36 meses
3-5 años
6-7 años
8-12 años
13-17 años

ANEXO 4: Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
4-10 Meses

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	Descripción	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Logro ver señales de diferentes emociones en mi hijo/a (ej., pongo atención a la rigidez de su cuerpo, me fijo en sus ojos, boca y gestos, etc.)					
2	Me doy cuenta cuando algo es agradable o desagradable para mi hijo/a (ej., en su forma de moverse, sus caras, sus vocalizaciones, etc.)					
3	Logro darme cuenta cuando mi hijo/a se encuentra con un ánimo disminuido (ej., porque tiene sueño, porque se está enfermando, porque está cansado/a, etc.)					
4	Logro comprender lo que mi hijo/a necesita (ej., si tiene hambre, sueño, ganas de ser acurrucado, ganas de estar en brazos, etc.)					
5	Intento ponerme en el lugar de mi hijo/a para entender lo que le pasa (ej., que le cueste dormir porque hay mucho ruido, que no quiere quedarse solo, que no quiere estar con desconocidos, etc.)					
6	Entiendo que la conducta de mi hijo/a tiene que ver con una necesidad (ej., llora porque necesita seguridad a la hora del sueño y no porque quiere manipularme para acostarse conmigo, etc.)					
7	Cambio la actividad cuando veo que mi hijo/a esta muy cansado o estresado (ej., lo cambio de posición, lo llevo a otro lugar,etc.)					
8	Logro calmar rápidamente a mi hijo/a cuando lo necesita (en pocos minutos)					
9	No dejo llorar solo a mi hijo/a en ninguna circunstancia					
10	Acaricio y acuno suavemente a mi hijo/a					

11	Disfrutamos de jugar a intercambiar sonrisas y sonidos (ej., juegos de imitación de turnos, jugamos al "está no está", jugamos a mirarnos al espejo, etc.)					
12	Le hablo a mi hijo/a de manera suave y amorosa (ej., llamo su atención con mi voz y gestos, le repito una misma frase varias veces, etc.)					
13	Participo activamente en las actividades diarias de mi hijo/a (ej., lo hago dormir, lo tomo en brazos, lo baño, lo mudo, etc.)					
14	Al estar con mi hijo/a me mantengo pendiente de él o ella (ej., lo escucho, lo miro a los ojos, sigo sus propuestas, no veo el celular, etc.)					
15	Me preocupo por hechos importantes y relevantes que le estén sucediendo (ej., si se enferma sé lo que tiene y lo que debe tomar, si le está saliendo un diente y esta incómodo, etc.)					
16	Le hablo a mi hijo/a sobre lo que está pasando y sobre lo que va a pasar (ej., le digo: "vamos a salir donde tu abuela", "te vendrá a cuidar tu tía", etc.)					
17	Organizo las salidas o paseos respetando las necesidades básicas de mi hijo/a (ej., respeto su hora siesta, procuro que no sea un lugar muy estresante para él/ella, etc.)					
18	Le ofrezco juegos u objetos adecuados a su edad (ej., sonajeros, mordedores, muñecos con diferentes texturas, llaves de goma, etc.)					
19	Respeto los momentos de inactividad que tiene mi hijo/a (ej., cuando luego de jugar con algún objeto se queda quieto por un momento, etc.)					
20	Acompaño los momentos de juego en el suelo para que se sienta seguro y libre de explorar					
21	Le permito tocar y explorar objetos que se encuentran a su alrededor					
22	Imito los sonidos que hace mi hijo/a y jugamos a la repetición					
23	Sigo los juegos de causa-efecto que me propone (ej., cuando lanza las llaves al suelo, las recojo una y otra vez, busco los objetos que él/ella esconde, etc.)					
24	Le leo pequeños cuentos o cuento historias en un ambiente calmado y afectuoso					
25	Entiendo que a esta edad aún no comprenden totalmente la palabra NO y requieren de mi presencia para prevenir incidentes					
26	Soy consistente con las instrucciones que quiero establecer para mi hijo/a y actúo en concordancia con ello (ej., no le permito chupar cables bajo ninguna circunstancia, etc.)					
27	Con mi comportamiento doy el ejemplo de las cosas que me gustaría inculcar en mi hijo/a (ej., calma, paciencia, etc.)					
28	Interactúo por medio de sonrisas y vocalizaciones con mi hijo/a					
29	Salimos de paseo por el barrio u otro lugar y le voy contando lo que hay en el entorno					
30	Permito que otras personas de la familia o amistades se relacionen con mi hijo/a de manera cuidadosa y amorosa					
31	Me preocupo de que no haya objetos peligrosos cerca de mi bebé					
32	Cuando no estoy con mi bebé, estoy seguro/a de que la persona que lo cuida lo trata bien					
33	Me preocupo de que el ambiente en donde crece mi hijo/a este libre de consumo de cigarrillo, alcohol, drogas, etc.					
34	Intento que mi hijo/a no presencie discusiones familiares (ej., cuando discuto con mi pareja u otros miembros de la familia, no lo hago frente a él, etc.)					
35	Cuando cometo un error en el trato con mi hijo, me disculpo con él/ella a pesar de que mi hijo/a sea pequeño aún					

36	Me preocupo por hacer que el lugar donde mi hijo/a está sea un entorno amoroso y respetuoso con todos					
37	Mi hijo/a se alimenta con lactancia materna exclusiva, leche de fórmula o a iniciado la alimentación complementaria, según indicación médica					
38	Me ocupo de que mi hijo/a mantenga un buen estado de salud (ej., asiste a controles sanos, tiene vacunas al día, su peso y talla son acordes a su edad, etc.)					
39	Cuando mi hijo/a está enfermo, sigo los tratamientos indicados por el especialista (ej., no automedico, sigo el tiempo indicado, etc.)					
40	Genero pequeñas rutinas de manera consistente y repetida en el tiempo (ej., le hago masaje después del baño, le leo un cuento antes de dormir, etc.)					
41	Me doy cuenta cuando las necesidades de mi hijo/a van cambiando y debo realizar cambios de rutina (ej., cuando dejan de dormir tres siestas y duermen dos, cuando necesitan conocer el mundo llevándose los objetos a la boca, etc.)					
42	Incorporo a mi hijo/a a las costumbres de la vida familiar, de manera progresiva, para que no le resulte amenazante (ej., celebrar cumpleaños, navidad, vacacionar, etc.)					
43	Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej., cuando está enfermo/a, cuando me siento sobrepasado, etc.)					
44	Pregunto por los recursos o servicios que hay en mi comuna, para activarlos en caso de necesitarlos para la crianza de mi hijo (ej., en el consultorio, la municipalidad, los beneficios de Chile Crece Contigo, etc.)					
45	Utilizo los recursos o servicios para apoyarme en la crianza (ej., el consultorio, la municipalidad, los beneficios de Chile Crece Contigo, etc.)					
46	Reflexiono sobre lo que sueño para nuestra familia					
47	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
48	Intento tener expectativas realistas sobre el desarrollo de mi hijo/a de manera de no ejercer presiones inadecuadas					
49	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., dolor por la salida de los dientes, salivación excesiva, mayores necesidades de juego, cambios en la rutina de sueño, mayor autonomía, etc.)					
50	Planifico con tiempo las actividades de la semana o del mes que involucran o se relacionan con mi hijo/a (ej., controles médicos, vacunas, etc.)					
51	Cuando tengo alguna duda o inquietud, busco información seria que me permita tomar mejores decisiones (ej., me asesoro en grupos de crianza respetuosa, busco información con sustento científico, etc.)					
52	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., su desarrollo físico, emocional, comunicacional, etc.)					
53	Dedico tiempo a evaluar y pensar como estoy desarrollando mi rol como madre/padre o cuidador (ej., pensar si estoy satisfecho, alegre, si me siento agotado, etc.)					
54	Evalúo críticamente los consejos que me pueden dar y acojo los que van en línea con una crianza respetuosa					
55	Logro pensar en aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
56	Logro pensar y reconocer los aspectos positivos que me dejaron mis padres o cuidadores para la crianza de mi hijo/a					
57	Pienso en cómo mi historia con mis padres o cuidadores, influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					

58	Me mantengo en buen estado de salud para poder cuidar de mis hijo/a (ej., cuido el consumo de comidas, de bebidas alcohólicas, consumo de tabaco, realizo chequeos médicos, hábitos de sueño, etc.)					
59	Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a					
60	Me doy espacios para mí mismo/a, distintos de la crianza (ej., dormir una siesta, descansar, jugar fútbol, clases de baile, etc.)					

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
11-18 Meses

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	Descripción	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Me doy cuenta cuando algo es agradable o desagradable para mi hijo/a (ej., en su forma de moverse, sus caras, sus palabras, etc.)					
2	Logro darme cuenta cuando mi hijo/a se encuentra con un ánimo bajo (ej., porque tiene sueño, porque se está enfermando, porque está cansado, etc.)					
3	Reconozco algunas actividades que mi hijo/a disfruta (ej., jugar conmigo, colocar y sacar cosas de un recipiente, mirarse al espejo, alcanzar objetos, etc.)					
4	Entiendo que para calmarse, la mayoría de las veces busca a su madre, padre, cuidador y no desea estar con otros (ej., llora cuando la mamá, el papá o el cuidador se aleja, etc.)					
5	Intento ponerme en el lugar de mi hijo/a para entender lo que le pasa (ej., que le cueste dormir porque hay mucho ruido, que no quiere quedarse solo/a, que no quiere estar con desconocidos, etc.)					
6	Entiendo que la conducta de mi hijo/a tiene que ver con una necesidad (ej., llora porque necesita seguridad a la hora del sueño y no porque quiere manipularme para acostarse conmigo, etc.)					
7	Cambio la actividad cuando veo que mi hijo/a esta muy cansado/a o estresado/a (ej., le ofrezco otras alternativas, lo llevo a otro lugar, etc.)					
8	Logro calmar prontamente a mi hijo/a cuando lo necesita (en pocos minutos)					
9	Doy pronta respuesta a las necesidades que observo en mi hijo/a					
10	Acaricio y cobijo suavemente a mi hijo/a					
11	Le digo a mi hijo/a que lo quiero y lo/la importante que es para mi					

12	Disfrutamos de jugar a intercambiar sonrisas y sonidos (ej., juegos de imitación de sonidos de animales, mirarnos y sonreír frente al espejo, etc.)					
13	Le converso a mi hijo/a sobre lo que estoy haciendo con él/ella (ej., "te voy a mudar", "vamos a salir", "es hora de descansar", etc.)					
14	Me preocupo por hechos importantes y relevantes que le estén sucediendo (ej., si se enferma sé lo que tiene y lo que debe tomar, si gatea o camina lo acompaño y estimulo, etc.)					
15	Todos los días me doy momentos de juego con mi hijo/a (ej., intercambiamos sonidos, cantamos, buscamos objetos escondidos, aplaudimos, etc.)					
16	Preparo un espacio para que pueda practicar cómo ponerse de pie, gatear o caminar					
17	Le ofrezco juegos u objetos adecuados a su edad (ej., cubos y objetos de diferentes tamaños, lápices, etc.)					
18	Organizo pequeñas rutinas con mi hijo/a (ej., lo llevo a pasear por el barrio después de comer, canto una canción mientras lo baño, etc.)					
19	Acompaño los momentos de juego para que se sienta seguro/a y libre de explorar					
20	Le permito tocar y explorar objetos que se encuentran a su alrededor					
21	Respeto cuando mi hijo/a no desea usar algún juguete o hacer una actividad (escucho y respeto sus señales)					
22	Le presento un nuevo juguete describiéndolo para que lo conozca					
23	Le canto canciones en algún momento de la rutina diaria					
24	Sigo los juegos de causa-efecto que me propone (ej., cuando lanza las llaves al suelo las recojo una y otra vez, busco los objetos que él/ella esconde, etc.)					
25	Soy consistente con las instrucciones que quiero establecer para mi hijo/a y actúo en concordancia a ello (ej., no le permito chupar cables bajo ninguna circunstancia, etc.)					
26	No me río o apruebo cosas que mi hijo/a hace y que pueden ser peligrosas (ej., no me río si se echa algo pequeño a la boca)					
27	Con mi comportamiento doy el ejemplo de las cosas que me gustaría inculcar en mi hijo/a (ej., actúo con calma, paciencia, etc.)					
28	Interactúo por medio de sonrisas y palabras con mi hijo/a					
29	Salimos de paseo por el barrio u otro lugar y le voy contando lo que hay en el entorno					
30	Permito que otras personas de la familia o amistades se relacionen con mi hijo/a de manera cuidadosa y amorosa					
31	Me preocupo de proteger a mi hijo/a de objetos y lugares peligrosos (ej., medicamentos, objetos que pudiese tragar, objetos punzantes, piscinas, etc.)					
32	Cuando no estoy con mi bebé, estoy segura de que la persona que lo cuida lo trata bien					
33	Cuando estoy con mi hijo/a, preparo un espacio en la casa para que pueda sentirse cómodo/a y jugar de manera segura (ej., coloco cojines a su alrededor por si se llega a voltear, etc.)					
34	Cuando cometo un error en el trato con mi hijo/a, me disculpo con él/ella a pesar de que mi hijo/a sea pequeño aún					
35	Me aseguro de que tanto yo como los miembros del hogar tratemos bien a mi hijo/a					
36	Me preocupo por hacer que el lugar donde está mi hijo/a sea un entorno amoroso y respetuoso					
37	Me ocupo de que mi hijo/a mantenga un buen estado de salud (ej., asiste a controles sanos, tiene vacunas al día, su peso y talla son acordes a su edad, etc.)					
38	Cuido de la higiene de mi hijo/a (ej., baño su cuerpo, lavo sus manos y cara, etc.)					

39	Cuando mi hijo/a está enfermo/a, sigo los tratamientos indicados por el especialista (ej., no automedico, sigo la medicación el tiempo indicado, etc.)					
40	Genero pequeñas rutinas de manera consistente y repetida en el tiempo (ej., le hago masaje después del baño, le leo un cuento antes de dormir, etc.)					
41	Me doy cuenta cuando las necesidades de mi hijo/a van cambiando y debo realizar cambios de rutina (ej., cuando necesita dormir menos siestas que antes, etc.)					
42	Si tengo un imprevisto laboral o de salud logro reorganizar la rutina de mi hijo/a (ej., ver quien me puede ayudar a cuidarlo/a, etc.)					
43	Pregunto por los recursos o servicios que hay en mi comuna para activarlos en caso de necesitarlos para la crianza de mi hijo/a (ej., consultorio, municipio)					
44	Cuento con una lista de personas a las que sé que puedo acudir cuando necesito ayuda					
45	Comparto con otros padres que también se encuentran en el período de crianza (ej., participo en grupos de crianza, comparto con amigos que también están criando, etc.)					
46	Reflexiono sobre lo que sueño para el futuro de mi hijo/a					
47	Reflexiono sobre lo que sueño para nuestra familia					
48	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
49	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., iniciar primeros pasos, aprender a caminar, mayor autonomía etc.)					
50	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., poco tiempo para compartir en pareja, un primer tiempo de quedarse más tiempo en casa, etc.)					
51	Planifico con tiempo las actividades de la semana o del mes que involucran o se relacionan con mi hijo/a (ej., controles médicos, vacunas, etc.)					
52	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., su desarrollo físico, emocional, lenguaje, etc.)					
53	Dedico tiempo a evaluar y pensar cómo estoy desarrollando mi rol cómo madre/padre u otro cuidador (ej., pienso si estoy satisfecho, alegre, si me siento agotado, etc.)					
54	Reflexiono acerca de si las prácticas de crianza que utilizo con mi hijo/a son adecuadas a su edad					
55	Logro pensar en aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
56	Logro pensar y reconocer los aspectos positivos que me dejaron mis padres o cuidadores para la crianza de mi hijo/a					
57	He pensado que como padre/madre o cuidador soy importante para la vida de mi hijo porque soy parte de su historia					
58	Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a					
59	He logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento feliz, me gusta cómo me veo, etc.)					
60	Me permito espacios descanso (ej., leo un libro, salgo a caminar, salgo a comprar, etc.)					

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
19-36 Meses

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	Descripción	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Me doy cuenta de las situaciones que estresan o enojan a mi hijo/a (ej., cuando no desea bañarse, cuando le quitan un juguete, cuando no le resulta algo que lo tenía entusiasmado/a, etc.)					
2	Identifico las señales que da mi hijo/a cuando está agobiado o perdiendo la tranquilidad (ej., se está quejando muy seguido, está más irritable, se siente cansado o aburrido/a, etc.)					
3	Logro identificar distintas emociones en mi hijo/a (ej., cuando está alegre, sorprendido, interesado, etc.)					
4	Cuando mi hijo/a está estresado/a o molesto/a intento entenderlo sin colocarle "etiquetas" (ej., evito decirle: mañoso/a, manipulador/a, pataletero/a, berrinchudo/a, sobrenombres, eres igual a...)					
5	Logro comprender los miedos propios de la edad de mi hijo/a (ej., cuando teme a la oscuridad, a extraños, a monstruos, a animales, al agua, a disfraces, etc.)					
6	Logro comprender lo que mi hijo/a necesita (ej., si tiene hambre, sueño, miedo, ganas de ser acurrucado, etc.)					
7	Cuando mi hijo/a se siente triste o llora, lo ayudo a entender lo que pasó (ej., le digo: "parece que te pusiste triste por perder tu peluche", "parece que te dio pena que tu hermano no te prestara sus juguetes", etc.)					
8	Cuando mi hijo/a se siente, estresado/a, molesto/a, o triste lo/la calmo amorosamente (ej., lo abrazo, me pongo a su altura, lo acaricio, trato de enfocar su atención en algo positivo, etc.)					
9	Cuando han ocurrido situaciones difíciles en la familia, acompaño el enojo, pena o malestar de mi hijo/a (ej., lo abrazo, lo escucho, le converso, le doy un tiempo, etc.)					
10	Le demuestro a mi hijo/a que es una persona valiosa en mi vida (ej., le digo lo feliz que me hace, le hablo sobre su embarazo o de cuando le esperábamos, le cuento por qué elegimos su nombre, etc.)					

11	Le hago cariño a mi hijo/a de la manera en que le gusta (ej., lo/la acurruco, lo/la abrazo, acaricio su cabeza, etc.)					
12	Logro comunicarme afectuosamente con mi hijo/a (ej., le sonrío, le digo palabras positivas, uso un tono de voz cálido, le canto canciones infantiles, etc.)					
13	Me doy tiempo para hacer actividades con mi hijo/a (ej., jugamos, cantamos, dibujamos juntos, inventamos historias, cocinamos, etc.)					
14	Me doy el tiempo para conversar con mi hijo/a (ej., le hablo de lo que hacemos juntos, de su mascota, de las plantas, de los otros niños, de los abuelos, etc.)					
15	Al estar con mi hijo/a me mantengo atento a él o ella (ej., lo escucho, lo miro a los ojos, sigo sus propuestas, no veo el celular, etc.)					
16	Al iniciar el día, realizo una serie de pasos para que mi hijo/a comience su día tranquilamente (ej., lo despierto suavemente conversándole, lo despierto con tiempo para que alcance a tomar desayuno, etc.)					
17	Acompaño a mi hijo/a en el paso de una actividad a otra (ej., le canto una canción para que guarde los juguetes, le digo lo que vamos a hacer: "cuando termines de comer, vamos a salir", etc.)					
18	Al finalizar el día, realizo una serie de pasos para que mi hijo/a pueda ir a descansar (ej., los juguetes son guardados, se disminuye el ruido y la luz en el hogar, lo cambio de ropa, le leo un cuento o canto una canción, etc.)					
19	Permito que mi hijo/a enfrente desafíos (ej., que experimente con los cubiertos para comer su comida, que camine y explore los espacios, que lleve solo/a un vaso de agua, etc.)					
20	Cuando mi hijo/a siente curiosidad por las cosas permito que las descubra (ej., cuando abre un cajón, le preguntó ¿qué habrá ahí?, etc.)					
21	Aliento a mi hijo/a a que participe de algunas decisiones (ej., le permito escoger el color de su ropa, jugamos a lo que él o ella prefiere jugar, etc.)					
22	Al promover hábitos en mi hijo/a lo hago de forma entretenida (ej., al lavar los dientes canto una canción, al cepillar el cabello le cuento una historia, etc.)					
23	Cuando algo no le resulta lo/la ayudo a resolverlo (ej., le pongo una silla para que alcance un lugar más alto, le alcanzo un muñeco etc.)					
24	Le leo un cuento, canto una canción o cuento una historia, antes de dormir o en otro momento del día					
25	Le cuento sobre las decisiones que se toman por su bienestar (ej., le digo: "te voy a colocar chaqueta porque hoy hace frio"," vamos a ir al médico para que te ayude a sentirte mejor", etc.)					
26	Consigo que mi hijo/a coopere sin recurrir a castigos ni gritos					
27	Cuando quiero que mi hijo coopere, le doy instrucciones sencillas					
28	Muestro a través del ejemplo las conductas sociales que espero ver en mi hijo/a (ej., saludo a las personas, les doy las gracias, pido permiso, etc.)					
29	Le enseño a mi hijo/a su nombre y el nombre de los miembros de su familia					
30	Le enseño a relacionarse con niños y niñas de su edad (ej., compartir los juguetes, respetar los turnos, no pegar, etc.)					
31	Me preocupo de proteger a mi hijo/a de objetos y lugares peligrosos (ej., medicamentos, objetos que pudiese tragar, objetos punzantes, piscinas, etc.)					
32	Cuando no estoy con mi hijo/a, me he asegurado de que el adulto que lo cuida lo trata bien (ej., que no lo maltrate, que lo proteja, que lo consuele cuando llora, etc.)					

33	Protejo a mi hijo/a y me aseguro de que lo note (ej., lo/la tomo de la mano al cruzar la calle, lo/la tomo en brazos en lugares públicos, le digo que no recoja cosas del suelo cuando vamos por la calle, etc.)					
34	Transmito a mi hijo/ una imagen segura y valiosa de mi persona, evitando quejarme del día a día, o de los aspectos dolorosos de mi vida frente a él/ella					
35	Intento que mi hijo/a no presencie discusiones familiares (ej., cuando discuto con mi pareja u otros miembros de la familia, no lo hago frente a él, etc.)					
36	Cuando cometo un error en el trato con mi hijo/a, me disculpo con él/ella y le explico que las personas se pueden equivocar					
37	Me preocupo de proporcionar una alimentación saludable a mi hijo/a (ej., que coma legumbres, verduras, frutas, raciones apropiadas, etc.)					
38	Me preocupo de que mi hijo/a mantenga un buen estado de salud (ej., asiste a controles sanos, tiene vacunas al día, su peso y talla son acordes a su edad, etc.)					
39	Cuido de la higiene y presentación personal de mi hijo/a (ej., baño su cuerpo, sus dientes, lo peino, lavo sus manos antes de comer, etc.)					
40	En casa, hemos establecido como familia una organización de horarios y rutinas para mi hijo/a (ej., hora de levantarse, de desayunar, de jugar, descansar, etc.)					
41	Dedicamos tiempo a celebrar costumbres y tradiciones familiares (ej., celebrar cumpleaños, navidad, vacacionar, etc.)					
42	Si tengo un imprevisto laboral o de salud, logro reorganizar la rutina de mi hijo/a (ej., si tiene que ir al jardín, al control médico, etc.)					
43	Cuando necesito ayuda en la crianza, busco ayuda en mis amigos o familiares (ej., cuando está enfermo/a y tengo que ir al trabajo, cuando me siento estresado y requiero apoyo, etc.)					
44	Pregunto por los recursos o servicios que hay en mi comunidad, para hacer uso de ellos en caso de necesitarlos para la crianza de mi hijo/a (ej., consultorio, municipio, etc.)					
45	Utilizo los recursos o servicios para apoyarme en la crianza (ej., el consultorio, la municipalidad, etc.)					
46	Priorizo gastos y acciones que protegen el futuro de mi hijo/a (ej., invertir en materiales de estimulación, en libros y cuentos, en actividades que desarrollan sus capacidades, etc.)					
47	Priorizo gastos y acciones que protegen el futuro de nuestra familia (ej., alimentación saludable, estudios, salidas recreativas familiares, etc.)					
48	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
49	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., control de esfínter, destete, comer de forma independiente, ingreso al jardín, etc.)					
50	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., problemas de pareja, la visita de un familiar conflictivo, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					
51	Planifico con tiempo las actividades de la semana o del mes que involucran o se relacionan con mi hijo/a (ej., asistencia al jardín, a controles médicos, etc.)					
52	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., su desarrollo físico, emocional, comunicacional, etc.)					
53	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo estoy desarrollando mi ol de crianza (ej., pensar si estoy satisfecho, alegre, si me siento agotado, etc.)					
54	Evito contaminar la relación con mi hijo/a con mi enojo, penas y/o frustraciones (ej., respiro para calmarme, me preocupo de no transmitirle mis problemas de adulto, etc.)					

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
3-5 Años

55	Logro pensar en aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
56	Logro pensar y reconocer los aspectos positivos que me dejaron mis padres o cuidadores para la crianza de mi hijo/a					
57	Pienso en cómo la historia con mis padres influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					
58	Me mantengo saludable para poder cuidar de mis hijos/as (ej., cuido el consumo de comidas, de bebidas alcohólicas, consumo de tabaco, realizo chequeos médicos, hábitos de sueño, etc.)					
59	Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a					
60	Me doy espacios para mí mismo/a, distintos de la crianza (ej., salir a caminar, descansar, clases de baile, jugar fútbol, etc.)					

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	**Descripción**	**Nunca**	**Casi Nunca**	**A veces**	**Casi Siempre**	**Siempre**
1	Conozco qué cosas le dan miedo a mi hijo/a (ej., la oscuridad, personajes imaginarios, etc.)					
2	Procuro poner atención a mi hijo/a cuando está realizando alguna actividad (ej., cuando juega en la plaza, cuando dibuja, etc.)					
3	Conozco los gustos de mi hijo/a (ej., sé que prefiere usar zapatillas sin cordones, que le gusta jugar con su mascota, etc.)					
4	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (ej., entiendo su pena cuando pierde un juguete muy querido, comprendo que le cueste probar comidas nuevas, que le da miedo ir al dentista, etc.)					
5	Logro identificar distintas emociones en mi hijo (ej., sé cuándo está alegre, sorprendido, interesado, etc.)					
6	Puedo imaginar estados de ánimo de mi hijo/a (ej., tristeza si no cumplo lo que le prometo, miedo si llego tarde a buscarlo al jardín de infantes, etc.)					

7	Ayudo a mi hijo/a a calmarse cuando está estresado/a (ej., cuando llora porque enfermó, cuando está frustrado porque ha tenido un problema en el colegio, cuando pierde en un juego, etc.)					
8	Cuando mi hijo/a tiene pesadillas, hago cosas que lo/la tranquilizan (ej., le permito dormir conmigo, le cuento una historia que le gusta, etc.)					
9	Ayudo a mi hijo/a a contarme la historia de lo que lo ha alterado (ej., le pido que me cuente cómo se cayó, cómo se le rompió el juguete, qué soñó en su pesadilla, etc.)					
10	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de cosas divertidas (ej., de un chiste, de bromas, una película graciosa, nos disfrazamos, etc.)					
11	Le demuestro explícitamente mi amor a mi hijo/a (ej., le digo "hijo/a, te amo"," te quiero mucho", le doy besos, lo/la abrazo, etc.)					
12	Le demuestro a mi hijo/a que es una persona valiosa en mi vida (ej., le digo lo feliz que me hace, le digo lo que aprecio de él/ella, etc.)					
13	Estoy atento/a si necesita ayuda para resolver algún problema (ej., buscamos juntos su juguete, lo acompaño al baño si es necesario, etc.)					
14	Aprovecho las actividades diarias para compartir con mi hijo/a (ej., vamos juntos a la feria, ordenamos juntos las frutas, regamos juntos las plantas, etc.)					
15	Converso con mi hijo/a de los temas que a él/ella le interesan (ej., sus amigos del colegio y barrio, su mascota, sus comidas favoritas, etc.)					
16	Le explico cómo espero que se comporte antes de salir de casa (ej., le digo: "mantente cerca mío cuando estemos en la calle", "si vamos al supermercado solo podrás elegir una cosa",etc.)					
17	Le explico a mi hijo qué haremos antes de ir a alguna parte (ej., le digo:"vamos a visitar a tus abuelos, ir de compras, ir al médico, ir al zoológico", etc.)					
18	Le anticipo a mi hijo/a los planes del día siguiente, especialmente si se salen de la rutina normal (ej., le digo quién los retirará del colegio, si llegaré más tarde, si tendremos visitas, si lo llevaré de compras, etc.)					
19	Lo motivo a tomar sus propias decisiones, ofreciéndole alternativas de acuerdo a su edad (ej., elegir su ropa o qué película quiere ver, etc.)					
20	Procuro que realice acciones por si mismo cuando lo llevo al jardín de infantes o salimos (ej., que lleve su mochila, que cargue su lonchera, etc.)					
21	Invito a mi hijo/a a colaborar en la realización de las actividades cotidianas en la casa (ej., ordenar sus juguetes, poner la mesa, regar las plantas, etc.)					
22	Lo acompaño a encontrar una solución a sus problemas por si mismo (ej., le doy "pistas" para que tenga éxito en una tarea, sin darle la solución, etc.)					
23	Respondo a las preguntas de mi hijo/a utilizando un vocabulario preciso para que aprenda nuevas palabras (ej., zapato en vez de tato, mira el malabarista en vez de mira eso, cerezas en vez de fruta, etc.)					
24	Le muestro a mi hijo/a cómo hacer cosas nuevas apropiadas a su edad (ej., le digo "mira, esto se abre así y se cierra así, ahora hazlo tú", etc.)					
25	Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco (ej., si le he gritado, si no le he respondido cuando me ha hablado, etc.)					
26	Anticipo a mi hijo/a las pautas de convivencia familiar (ej., le digo: "antes de comer hay que lavarse las manos", "no vemos tv cuando estamos almorzando", etc.)					
27	Cuando mi hijo/a comete un error, buscamos juntos formas positivas de repararlo (ej., pedir disculpas, ayudar a ordenar, reparar el juguete roto, hacer y regalar un dibujo al que ofendió, etc.)					

28	Le enseño a mi hijo/a cómo debe comportarse en la calle, reuniones, cumpleaños (ej., le enseño a cruzar la calle de mi mano, a mirar la luz del semáforo, a saludar, a felicitar al que está de cumpleaños, etc.)					
29	Procuro que mi hijo/a aprenda sus datos personales y los de sus padres (ej., su sexo, nombre y edad, nombres, apellidos y labor de sus padres, etc.)					
30	Fomento que mi hijo/a haga amigo/as en el barrio y en escuela					
31	Establezco límites de seguridad para el desarrollo de los juegos (ej., procuro que el espacio sea el adecuado, que no haya riesgos como fuego, electricidad, piscina, etc.)					
32	Enseño a mi hijo/a cuáles son sus partes íntimas y cómo deben ser cuidadas en cuanto a privacidad e higiene.					
33	Cuando no estoy con mi hijo/a, estoy seguro/a que el adulto o los adultos que lo cuidan lo tratan bien					
34	Procuro que mi hijo no esté expuesto a violencia física ni verbal en nuestra familia					
35	Cuando cometo un error en el trato con mi hijo/a, me disculpo con él/ella y le explico que las personas pueden equivocarse					
36	Le explico de manera calmada a mi hijo/a cómo me siento en determinadas circunstancias cuando no puedo responder a sus requerimientos (ej., le digo "me siento agotada y necesito descansar un momento antes de jugar contigo", etc.)					
37	Cuido de la higiene y presentación personal de mi hijo/a (ej., baño su cuerpo, lo ayudo a lavar sus dientes, lo peino, lo ayudo a lavar sus manos antes de comer, etc.)					
38	Me preocupo de proporcionar alimentación saludable a mi hijo/a (ej., frutas, verduras, cereales, agua, etc.)					
39	Procuro que mi hijo/a pueda mantener un estado sano de salud realizando actividades físicas (ej., jugar a saltar, a correr, trepar, andar en bicicleta con ayuda, etc.)					
40	Mi hijo/a puede usar un espacio especial de la casa para jugar y distraerse (ej., ver sus cuentos, armar sus rompecabezas, pintar, etc.)					
41	Si tengo un imprevisto laboral o de salud logro reorganizar la rutina de mi hijo/a (ej., si tiene que ir al jardín, al control médico, etc.)					
42	Procuro que el ambiente del hogar facilite la actividad que se realizará en ese momento (ej., apago el televisor antes de las comidas, apago luces y procuro que haya silencio antes de irnos a dormir, etc.)					
43	Utilizo los recursos o servicios para apoyarme en la crianza (ej., el consultorio, la municipalidad, organizaciones de apoyo etc.)					
44	Pregunto por los recursos o servicios que hay en mi comunidad para hacer uso de ellos en caso de necesitarlos para la crianza de mi hijo/a (ej., consultorio, municipalidad, etc.)					
45	Cuando tengo dudas acerca de cómo apoyar a mi hijo/a en su desempeño, conducta o relación con sus compañeros de escuela, solicito reuniones con su profesor/a u orientador escolar					
46	Conversamos acerca de quiénes somos como familia (ej., nuestras costumbres de vida, tradiciones familiares, creencias, normas de convivencia, deseos de cada uno, etc.)					
47	Reflexiono acerca de lo que deseo para mi hijo/a en el futuro (ej., tener buena salud, tener valores, ser trabajador/a, etc.)					
48	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
49	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., me informo de cómo apoyarlo en su ingreso al colegio, sé que presentará conductas desafiantes, que tendrá interés por conocer el porqué de las cosas y hechos, etc.)					

50	Le explico a mi hijo/a si algún día cambiamos los horarios habituales (ej., le digo: "hoy llegaré más tarde a casa porque debo quedarme a trabajar", etc.)					
51	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., problemas de pareja, la visita de un familiar conflictivo, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					
52	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., su desarrollo físico, emocional, su lenguaje, etc.)					
53	He logrado mantener un clima familiar bueno para el desarrollo de mi hijo/a (ej., las discusiones no son frente al niño/a, hay tiempo como familia para disfrutar y reírnos, etc.)					
54	Reflexiono acerca de si las prácticas de crianza que utilizo con mi hijo/a son adecuadas a su edad					
55	Logro pensar en los aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
56	Logro pensar y reconocer los aspectos positivos que me dejaron mis padres o cuidadores para la crianza de mi hijo/a					
57	Intento estar alerta a qué aspectos de mi historia pueden aflorar en mi crianza y estoy dispuesto/a a buscar apoyo si es necesario (ej., buscar apoyo psicológico, social, etc.)					
58	Me mantengo saludable para poder cuidar de mi hijos/as (ej., cuido el consumo de comidas y bebidas alcohólicas, consumo de tabaco, realizo chequeos médicos, hábitos de sueño, etc.)					
59	Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a					
60	Siento que he logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo, etc.)					

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
6-7 Años

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	Descripción	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Reconozco las emociones de mi hijo/a a través de diversos lenguajes en que las expresa (ej., sonrisa, tonos de voz, bostezos, frases como "no quiero ir al colegio", etc.)					
2	Conozco las cosas que le dan alegría a mi hijo/a (ej., que vaya a mirarlo/a jugar fútbol, que le prepare su comida favorita, que le enseñe a andar en bicicleta, etc.)					
3	Conozco lo que le desagrada a mi hijo/a (ej., estudiar, que se acabe el permiso para ver televisión, obedecer normas, etc.)					
4	Ayudo a mi hijo/a, a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (ej., le digo: "parece que estás sintiendo rabia", "te ves con pena, "noto que estás contento", etc.)					
5	Ayudo a mi hijo/a a que exprese lo que necesita con sus palabras (ej., le digo: "cuéntame qué quieres", "dime en qué parte del cuerpo te pegaste", "conversemos de lo que pasó",etc.)					
6	Trato de comprender lo que está sintiendo mi hijo/a (ej., pienso que quizás tuvo un día difícil y por eso no desea conversar, quizás está triste porque no lo/la seleccionaron para una actividad en el colegio, etc.)					
7	Procuro ser paciente cuando mi hijo/a está molesto o enfadado (ej., le doy el espacio y el tiempo que necesita para calmarse, me muestro disponible para conversar, etc.)					
8	Ayudo a mi hijo/a a encontrar sus propios recursos para actuar en determinadas situaciones (ej., le digo: “si te enojaste por lo que te dijo tu amiga, ¿qué crees que le puedes decir la próxima vez?, etc.)					
9	Evito reprimir la expresión de las emociones de mi hijo/a cuando está estresado/a (ej., evito decirle:“no llores más”, "no debes estar asustado/a","los hombres no lloran", "no es para tanto", etc.)					
10	Con mi hijo/a nos reímos juntos de cosas divertidas (ej., de un chiste, de bromas, de anécdotas, etc.)					
11	Le demuestro explícitamente mi amor a mi hijo/a (ej., le digo: “hijo/a, te quiero mucho" lo abrazo, le hago cariño en su cabeza, etc.)					

12	Le digo a mi hijo/a las cualidades o talentos que veo en él/ella (ej., le digo: "cantaste muy bonito", "fuiste muy generoso/a", "fuiste un buen amigo", etc.)					
13	Lo ayudo cuando necesita resolver algún problema (ej., para recortar, abotonarse, limpiarse al ir al baño, etc.)					
14	Aprovecho las actividades diarias para compartir con mi hijo/a (ej., vamos juntos a la feria, ordenamos juntos las frutas, regamos juntos las plantas, etc.)					
15	Converso con mi hijo/a de los temas que a él/ella le interesan (ej., sus amigos del colegio y barrio, su mascota, sus comidas favoritas, etc.)					
16	Le explico cómo espero que se comporte antes de salir de casa (ej., le digo: "recuerda que en la calle debes darme la mano para cruzar", "vamos al supermercado esta vez no me pidas juguetes", etc.)					
17	Le explico a mi hijo qué haremos, antes de ir a alguna parte (ej., le digo: “vamos a visitar a tus abuelos, ir de compras, ir al médico, ir al zoológico", etc.)					
18	Procuro armar espacios apropiados al desarrollo de mi hijo (ej., hago espacio en la casa o patio para que juegue, pongo su ropa, útiles y juguetes en cajoneras que estén a su alcance, etc.)					
19	Incentivo a mi hijo/a a encontrar una solución a sus problemas por si mismo/a (ej., le doy pistas para que tenga éxito en una tarea, le pregunto cómo solucionó una situación parecida antes, etc.)					
20	Lo motivo a tomar sus propias decisiones ofreciéndole alternativas de acuerdo a su edad (ej., le digo: "prefieres comer de postre naranja o manzana", "quieres colocarte los pantalones azules o rojos", etc.)					
21	Considero la opinión de mi hijo/a cuando decidimos algo (ej., dónde ir de paseo, qué hacer de almuerzo el domingo, a qué jugar juntos, etc.)					
22	Cuando mi hijo/a no entiende una idea encuentro otra manera de explicársela para que la comprenda (ej., le doy ejemplos de cosas que conoce, se lo explico de forma práctica, etc.)					
23	Le ayudo a mi hijo/a a que relacione sus aprendizajes escolares con la vida diaria (ej., si está aprendiendo a restar, calculamos juntos el vuelto al comprar el pan, si está aprendiendo a leer, le pido que lea la receta para preparar un postre sencillo, etc.)					
24	Lo ayudo a realizar sus tareas escolares cuando lo necesita (ej., buscamos información juntos, preparamos una disertación, preparamos una prueba, armamos un disfraz, etc.)					
25	Le señalo de manera firme y amable cuándo debe cumplir una orden (ej., deja de molestar a tu hermana ahora, necesito que te vistas para ir a la escuela, etc.)					
26	Si mi hijo/a no cumple una orden, me pregunto qué le está pasando (ej., ¿estará cansado, malhumorado, aburrido, preocupado, enfermo, etc.?)					
27	Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco (ej., si le he gritado, le he llamado la atención injustamente, lo he ignorado, etc.)					
28	Participo con mi hijo/a en las actividades sociales de la escuela (ej., paseos de curso, reuniones de apoderado, actividades artísticas, etc.)					
29	Llevo a mi hijo/a a los eventos sociales a los que lo invitan (ej., cumpleaños de sus amigos, paseos de curso, actividades en el barrio, etc.)					
30	Le explico a mi hijo/a que debe cuidar el medio ambiente (ej., no botar basura en la calle, no arrancar ramas o flores, no maltratar animales, etc.)					
31	Le enseño a mi hijo/ a a cuidarse cuando está en la vía pública (ej, estar atento a semáforos, cuidado en las esquinas si anda en bicicleta, etc.)					
32	Le enseño a mi hijo/a a cuidar y respetar su cuerpo (ej., no desvestirse frente a personas extrañas, saludar a los demás de la forma en que le acomode, que reconozca emociones que no le agradan, etc.)					

33	Mantengo a mi hijo/a alejado de peligros en el hogar (ej., no dejo herramientas, armas, objetos tóxicos a su alcance, lo superviso si hay piscina en casa, etc.)					
34	En mi familia tratamos bien a los niños (ej., sin gritos, sin zamarreos, sin golpes, etc.)					
35	Procuro que en mi familia nos tratemos con respeto (ej., nos saludamos de buenos días y buenas noches, nos recibimos y despedimos de forma afectuosa, etc.)					
36	Reservamos momentos para compartir en familia (ej., comer, jugar, ver y comentar un programa de televisión juntos, etc.)					
37	Superviso la higiene y cuidado que necesita mi hijo/a (ej., lavarse los dientes, bañarse, vestirse, cambiar su ropa si está sucia, cortarse las uñas, etc.)					
38	Me preocupo de que mi hijo/a mantenga un buen estado de salud (ej., asiste a controles médicos, su peso y talla son acordes a su edad, etc.)					
39	Procuro que mi hijo pueda mantener un estado sano de salud realizando actividades físicas (ej., jugar a saltar, a correr, trepar, etc.)					
40	Mi hijo/a puede usar un espacio especial de la casa para jugar y distraerse (ej., ver sus cuentos, armar sus rompecabezas, pintar, etc.)					
41	Procuro que el ambiente del hogar facilite la actividad que se realizará en ese momento (ej., apago el televisor antes de las comidas, apago luces y procuro que haya silencio antes de irnos a dormir, etc.)					
42	En casa hemos establecido como familia una organización de horarios y rutinas para mi hijo/a (ej., hora de levantarse, de desayunar, de jugar, de descansar, etc.)					
43	Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej., cuando está enfermo/a y necesito apoyo para cuidarlo, cuando me siento sobrepasada, etc.)					
44	Si tengo dudas sobre un tema de crianza, pido consejos, orientación y ayuda a personas confiables					
45	Recurro a alguien de confianza cuando no puedo llevar a mi hijo/a a la escuela					
46	Pienso en los valores que deseo inculcar en mi hijo/a (ej., que sea honesto/a, que sea respetuoso/a, que sea solidario/a, etc.)					
47	Conversamos acerca de quiénes somos como familia (ej., nuestras costumbres de vida, tradiciones familiares, creencias, normas de convivencia, deseos de cada uno, etc.)					
48	Pensamos en qué desearíamos cambiar como familia (ej., "nos gustaría que nos tratáramos mejor", "queremos divertirnos más en familia", "queremos ser más unidos", etc.)					
49	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., caída de dientes de leche, exigencias escolares mayores, etc.)					
50	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., problemas de pareja, la visita de un familiar conflictivo, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					
51	Le anticipo a mi hijo/a si algún día cambiamos los horarios habituales (ej., le digo: "hoy llegaré más tarde a casa porque debo quedarme a trabajar", etc.)					
52	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., su desarrollo físico, emocional, su lenguaje, etc.)					
53	Me pregunto cómo me siento en mi rol de padre/madre o cuidador de mi hijo/a (ej., si estoy satisfecho, contento, feliz, abrumado, angustiado, confundido, etc.)					
54	Reflexiono acerca de si las prácticas de crianza que utilizo con mi hijo/a son adecuadas a su edad.					
55	Logro pensar en los aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre, madre o cuidador					
56	Pienso en cómo la historia con mis padres influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					

57	He pensado que como padre, madre o cuidador soy importante para la vida de mi hijo, porque soy parte de su historia					
58	Siento que he logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo, etc.)					
59	Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a					
60	Me mantengo saludable para poder cuidar de mi hijo/a (ej., cuido el consumo de comidas y bebidas alcohólicas, consumo de tabaco, realizo chequeos médicos, cuido mis hábitos de sueño, etc.)					

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
8-12 Años

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	Descripción	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Logro reconocer cuándo mi hijo/a necesita conversar conmigo (ej., de algo que le preocupa, de cómo estuvo su día, de una compañera/o que le gusta, etc.)					
2	Logro entender, en poco tiempo, qué necesita mi hijo/a (ej., que quiere que lo abrace si está triste, pasar un tiempo solo, jugar con sus amigos, etc.)					
3	Intento comprender las emociones y pensamientos que mi hijo/a vivencia (ej., si está enamorado/a, si le frustra no ser considerado para jugar en un equipo, etc.)					
4	Sé reconocer las situaciones que angustian o abruman a mi hijo/a (ej., sé cuándo mi hijo/a se siente incómodo con una persona; cuando no la está pasando bien en un cumpleaños, etc.)					
5	Cuando mi hijo se niega a hacer lo que pido me pregunto por los motivos detrás de su conducta (ej., si tendrá pena, estará cansado o no le gusta lo que le pido)					
6	Cuando mi hijo/a necesita ser calmado lo ayudo a sentirse mejor (ej. si tiene pena lo abrazo, le pregunto qué le pasa, le ayudo a respirar, le doy espacio para que exprese su enojo)					
7	Cuando mi hijo/a llora o se enoja, logro que se calme en poco tiempo (ej., menos de 15 min.)					
8	Cuando mi hijo/a se siente inseguro de sus capacidades, logro que recupere su confianza en sí mismo /a (ej., cuando no se siente preparado para una prueba, o para una competencia deportiva)					
9	Mantengo una comunicación afectuosa y cariñosa con mi hija/o (ej., le digo “te quiero mucho”, ocupo palabras positivas hacia él/ella, uso un tono de voz cálido, etc.)					
10	Con mi hijo/a, la pasamos bien y nos reímos juntos					
11	A mi hijo/a, le demuestro mi cariño de forma explícita y respetuosa (ej., nos miramos con cariño o nos abrazamos, le sonrío, etc.)					

12	Me hago el tiempo para hacer actividades y hacer cosas que a mi hijo/a le interesan (ej., salimos de paseo, vamos al cine, a la casa de amigos, etc.)					
13	Reservo un momento del día para compartir de forma exclusiva con mi hijo/a (ej., conversamos sobre su día, leemos juntos, vamos a comprar el pan juntos)					
14	Al estar con mi hijo/a me mantengo involucrado con él o ella (ej., sigo sus propuestas, dejo de ver el celular, le hago preguntas de lo que está haciendo, etc.)					
15	Al levantarse para ir al colegio, facilito una secuencia de pasos para que mi hijo/a inicie bien el día (ej., despertarlo de a poco, que se vista y desayune)					
16	Cuando mi hijo/a llega del colegio, facilito una secuencia de pasos para que pueda recrearse y estudiar (ej., que almuerce y se cambie de ropa, que descanse y prepare su espacio de estudio)					
17	Cuando es hora de dormir, facilito una secuencia de pasos para que mi hijo/a pueda descansar (ej., disminuyo gradualmente el ruido, apago la televisión)					
18	Lo acompaño y oriento en las decisiones sobre su apariencia (ej., qué ropa o corte de pelo usar)					
19	Lo acompaño y oriento en las decisiones sobre el uso de su tiempo libre (ej., qué actividad extra escolar hacer, si leer, descansar o hacer deporte)					
20	Lo acompaño y oriento sobre cómo manejar sus conflictos (ej., con un profesor o un compañero del colegio)					
21	Ofrezco a mi hijo/a experiencias de aprendizaje distintas de lo que realiza en la escuela (ej., vamos al museo, plazas, campamentos, teatro, actividades deportivas, etc.)					
22	Cuando mi hijo/a no entiende una idea o concepto, encuentro otra manera de explicársela para que comprenda (ej., le doy ejemplos de cosas o lugares que conoce)					
23	Comparto con mi hijo algunas de mis experiencias y aprendizajes positivos para orientar los suyos (ej., “yo a tu edad también me sentía así”, “a mí me pasó lo mismo”, etc.)					
24	Cuando discutimos o tenemos un conflicto con mi hijo/a, logro mantener la calma y hablo sin gritar					
25	Cuando establezco normas y/o límites le explico las razones a mi hijo/a (ej., por qué es importante y cuáles son las consecuencias de no hacerlo)					
26	Cuando tenemos un conflicto, mi hijo/a y yo buscamos formas positivas de reparar el error (ej., pedir disculpas o ayudar a ordenar)					
27	Procuro que mi hijo/a dé un buen trato a las personas (ej., le explico que debe agradecer, disculparse, respetar turnos, resolver conflictos sin golpes ni gritos)					
28	Me he preocupado de ser un modelo positivo para mi hijo/a, dando buen ejemplo con mis acciones (ej., no botar basura en la calle, cuando voy de compras agradezco al vendedor)					
29	Le explico cómo comportarse cuando salimos juntos o con otras personas (ej., tener cuidado al cruzar la calle, cómo comportarse en reuniones familiares, cumpleaños)					
30	Monitoreo el comportamiento de mi hijo/a en redes sociales (ej., conozco a sus amigos en Facebook, los videos que ve en Youtube, los temas que habla por chats como whatsapp u otros, etc.)					
31	Monitoreo la relación de mi hijo/a con su escuela (ej., asisto a reuniones escolares y me informo de su asistencia y rendimiento, me informo de la relación con sus compañeros de curso)					
32	Le enseño a mi hijo cómo protegerse y cuidarse a sí mismo (ej., reconocer en qué personas confiar, que nadie puede tocar sus partes íntimas)					
33	Uso un tono de voz cálido y respetuoso para relacionarme con mi hijo/a y explicarle las cosas					
34	Respeto y cuido los espacios y objetos personales de mi hijo (ej., le pido si puedo usar algo que es suyo, entro a su pieza de forma cuidadosa)					

35	Cuando no estoy con mi hijo/a, estoy seguro/a que el adulto o los adultos que lo cuidan lo tratan bien					
36	Me preocupo de monitorear el desarrollo de hábitos en su aseo y cuidado personal (ej., rutina de higiene, cepillado de dientes)					
37	Me preocupo de monitorear el desarrollo de hábitos de alimentación saludable de mi hijo					
38	Me preocupo de llevar a mi hijo/a a controles preventivos de salud (ej., sus vacunas, control pediátrico, dentista, etc.)					
39	Si sufro un imprevisto (ej., laboral, de salud) logro reorganizar la rutina cotidiana de mi hijo/a					
40	Motivo a mi hijo a participar de las tareas que son parte de la rutina familiar (ej., le pido ayuda en las tareas domésticas, cocinamos juntos, le animo a hacer su cama)					
41	Dedicamos tiempo a celebrar costumbres y rituales familiares (ej., comer juntos como familia, celebrar los cumpleaños y fechas importantes, etc.)					
42	Me relaciono con los apoderados del curso de mi hijo/a (ej., asisto a ceremonias y actividades extraprogramáticas, participo en celebraciones de las familias del curso)					
43	Reflexiono sobre lo que me gustaría para el futuro de mi hijo/a (ej., en sus estudios, en sus amistades, en su desarrollo personal)					
44	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
45	Reflexiono sobre las expectativas que tengo de mi hijo/a (ej., sobre su rendimiento escolar, sobre nuestra relación, sobre sus logros personales)					
46	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., la época de gripes o alergias, la visita de un familiar conflictivo, un periodo de muchas pruebas y trabajos en el colegio, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					
47	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., me informo sobre los cambios que se producen en la pre-adolescencia)					
48	Planifico con tiempo las actividades de la semana o del mes que involucran o se relacionan con mi hijo/a (ej., reuniones de apoderados, trabajos del colegio, eventos deportivos o artísticos, cumpleaños o fiestas familiares, etc.)					
49	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., si habla de acuerdo a su edad, si su estatura y peso está normal, si tiene buenos amigos/ as, etc.)					
50	Me he asegurado de que mi vida personal no dañe a mi hijo/a (ej., las peleas con mi pareja o familiares son en privado, no delante de mi hijo)					
51	Antes de relacionarme con mi hijo/a, me limpio de rabias, penas o frustraciones (ej., respiro hondo antes de entrar a casa)					
52	Logro reconocer aspectos del legado positivo que me dejaron mis padres (o cuidadores) para la crianza de mi hijo/a					
53	Me doy tiempo para pensar cómo fue mi relación con mis padres, y cómo esta historia influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					
54	Logro pensar en aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
55	He logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo)					
56	Me doy espacios para mí mismo/a, distintos de la crianza (ej., salir a caminar, descansar, clases de baile, jugar fútbol, etc.)					

Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
13-17 Años

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones:

Nunca / Casi Nunca / A veces / Casi / Siempre y Siempre

Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

N°	Descripción	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Logro reconocer cuándo mi hijo/a necesita conversar conmigo (ej., de algo que le preocupa, de cómo estuvo su día, de una compañera/o que le gusta, etc.)					
2	Sé reconocer las situaciones que estresan, angustian o abruman a mi hijo/a (ej., sé cuándo se siente incómodo con una persona, cuando está bajo mucha presión por no sentirse capaz de hacer algo, cuando no lo está pasando bien en el colegio, etc.)					
3	Cuando he notado distante o diferente a mi hijo/a, logro entender en poco tiempo qué le pasa y qué necesita (ej., que quiere que lo abrace si está triste, pasar un tiempo solo, salir con sus amigos, etc.)					
4	Intento comprender las emociones y pensamientos de mi hijo/a (ej., si está enamorado/a, si le frustra no ser considerado para jugar en un equipo, si siente miedo de contarme una equivocación)					
5	Cuando mi hijo/a se niega a hacer lo que pido me pregunto por los motivos detrás de su conducta (ej., pienso: "será lo difícil de esta edad", "está cansado o molesto por algo", "no le gusta lo que le pido", etc.)					
6	Cuando mi hijo/a necesita ser contenido/a en sus emociones logro ayudarlo a sentirse mejor (ej., si siente tristeza lo abrazo, le pregunto qué le pasa, o le doy espacio para que exprese su enojo, etc.)					
7	Cuando mi hijo/a se enoja y necesita estar solo/a, respeto sus ritmos y tiempos (ej., si se encierra en su pieza, si me dice que no quiere hablar ahora, lo espero y busco un mejor momento para hablar)					
8	Cuando mi hijo/a se siente inseguro de sus capacidades, sé cómo apoyarlo para que recupere su confianza en si mismo /a (ej,. cuando no se siente preparado para una prueba, o para una competencia deportiva, cuando quiere invitar a salir a alguien, ha recibido burlas, cuando siente que la ropa no le queda bien, etc.)					
9	Cuando nos proponemos hacer actividades con mi hijo/a lo pasamos bien (ej., nos reímos juntos, tenemos conversaciones entretenidas, buscamos intereses comunes, etc.)					

10	Mantengo una comunicación afectuosa y cariñosa con mi hijo/a (ej., le digo "te quiero mucho", ocupo palabras positivas hacia él/ella, uso un tono de voz cálido, etc.)					
11	A mi hijo/a, le demuestro mi cariño de forma explícita (ej., lo saludo de forma amorosa en las mañanas, lo llamo por teléfono o mando whatsapp, nos miramos con cariño, nos abrazamos, le sonrío habitualmente, etc.)					
12	Me hago el tiempo para hacer actividades que a mi hijo/a le interesan (ej., vamos a comprar algo que le guste, jugamos videojuegos, escuchamos la música que le gusta, lo acompaño en actividades recreativas como jugar fútbol, vemos su serie favorita etc.)					
13	Me hago el tiempo durante el día para estar cerca de mi hijo/a (ej., lo invito a ver algún programa en la tele juntos, le pregunto sobre algo de tecnología o videojuegos, cocinamos, conversamos, etc.)					
14	Cuando estoy en una actividad con mi hijo/a logro poner mi atención en él o ella, manteniéndome interesado en lo que estamos haciendo. (ej., dejo de ver el celular, le hago preguntas sobre lo que está haciendo/diciendo, muestro interés en lo que me cuenta, etc.)					
15	Al levantarse para ir al colegio, monitoreo que mi hijo/a se guíe por una secuencia de pasos que le ayude a iniciar bien el día (ej., me preocupo de que tome desayuno, que tenga su uniforme, que salga a la hora, etc.)					
16	Durante la semana monitoreo que mi hijo/a tenga una rutina de sueño adecuada para su edad (ej., comemos a una hora similar, negociamos horarios para acostarse, que no vea televisión hasta tan tarde, negociamos el uso de videojuegos, etc.)					
17	Cuando mi hijo/a llega del colegio, facilito una secuencia de pasos para que pueda recrearse y estudiar (ej., que almuerce y se cambie de ropa, que descanse y prepare su espacio de estudio, etc.)					
18	Cuando algo no me parece sobre su apariencia, busco orientarlo pero respetando sus propias preferencias (ej., estilo de su ropa, corte o color de pelo, hacerse tatuajes, piercing, etc.)					
19	Lo/ la acompaño en la toma de decisiones sobre el uso de su tiempo libre (ej., qué actividad extra escolar hacer, si leer, descansar o hacer deporte, etc.)					
20	Cuando mi hijo/a me lo pide, lo aconsejo y oriento sobre cómo manejar sus conflictos (ej., con un profesor, compañero, con su pareja, etc.)					
21	Apoyo y motivo a mi hijo/a para que tenga experiencias de aprendizaje diferentes de las que realiza en el colegio (ej., que asista a campamentos scout, participe de talleres artísticos, asista a actividades deportivas de la comunidad, etc.)					
22	Le ayudo a mi hijo/a a comprender lo que no entiende (ej., a través de ejemplo, anécdotas, etc.)					
23	Le hablo a mi hijo/a de mi historia para que aprenda de mi experiencia (ej., “yo a tu edad también me sentía así”, “a mí me pasó lo mismo”, etc)					
24	Cuando discutimos o tenemos un conflicto con mi hijo/a, logro mantener la calma (ej., hablo sin gritar, no hago amenazas, no golpeo cosas, no le insulto, etc.)					
25	Cuando tenemos un conflicto, nos damos el tiempo para encontrar formas positivas de solucionarlo (ej., dialogamos, llegamos a un acuerdo, le doy una segunda oportunidad, pedir disculpas, etc.)					
26	Cuando negociamos reglas o normas con mi hijo/a logramos llegar a un acuerdo común (ej., respecto de los horarios de llegada, las salidas, el uso de aparatos electrónicos, las visitas de parejas, etc.)					
27	Oriento a mi hijo/a respecto a cómo comportarse según la situación, lugar o personas con las que esté (ej., cuando tiene que hablar con el director del colegio, cuando vamos donde algún familiar, cuando sale a una cita, cuando está con su pareja, etc.)					

28	Soy un modelo positivo para mi hijo/a, dando buen ejemplo con mis acciones (ej., no botar basura en la calle, cuidar el entorno, respetar la diversidad, ser solidario cuando alguien necesita ayuda, no hablar mal de la gente o de forma grosera, no agredir a las personas, etc.)					
29	Procuro que mi hijo/a dé un buen trato a las personas (ej., le explico que debe respetarlas, disculparse si es necesario, agradecer, resolver conflictos sin golpes ni gritos)					
30	Monitoreo la actividad de mi hijo/a en redes sociales (ej., conozco a sus amigos en Facebook, las fotografías que comparte en Instagram, los temas que habla por chats como whatsapp u otros)					
31	Monitoreo la relación de mi hijo/a con su colegio (ej., asisto a reuniones escolares y me informo de su asistencia y rendimiento, me informo de la relación con sus compañeros de curso, etc.)					
32	Le enseño a mi hijo cómo protegerse y cuidarse a si mismo (ej., reconocer en qué personas confiar, cuidarse cuando va a fiestas, le hablo sobre el consumo de alcohol, drogas, prevención sexual, etc.)					
33	Respeto y cuido los espacios y objetos personales de mi hijo/a (ej., le pido si puedo usar algo que es suyo, entro a su pieza de forma cuidadosa, etc.)					
34	Cuando está mi hijo/a presente, promuevo los buenos tratos en la familia (ej. no gritarnos ni tratarnos mal, evitar descalificarnos o humillarnos, mantener un clima armonioso y respetuoso, etc.)					
35	Promuevo en mi familia que mi hijo/a sea escuchado (ej. si quiere opinar pido que lo escuchen, si hay que decidir algo preguntamos su opinión, etc.)					
36	Cuido que mi hijo/a se alimente de manera saludable (ej., comemos alimentos sanos, le he hablado sobre las consecuencias de los malos hábitos, etc.)					
37	Me preocupo de monitorear el desarrollo de hábitos en su aseo y cuidado personal					
38	Cuando ha sido necesario, me he preocupado de llevar a mi hijo/a a atención en salud (ej., al psicólogo si lo derivan del colegio, al ginecólogo, a la urgencia si ha tenido algún accidente, etc.)					
39	Dedicamos tiempo a celebrar costumbres y rituales familiares (ej., comer juntos como familia los domingos, celebramos los cumpleaños, etc.)					
40	Le pido a mi hijo/a que participe de las actividades que son parte de la rutina familiar (ej., le doy responsabilidades en alguna de las tareas domésticas, cocinamos juntos, ir a comprar algo que se necesite en casa, etc.)					
41	Si sufro un imprevisto laboral o de salud, logro orientar a mi hijo/a para que siga su rutina cotidiana (ej., logra hacer sus tareas, pedir ayuda a un vecino, en caso de ser mayor volver en locomoción a la casa, etc.)					
42	Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej., cuando estoy enfermo y mi hijo/a tiene que ir al colegio, cuando me siento sobrepasada/o, etc.)					
43	Reflexiono junto a mi hijo/a sobre su futuro (ej., en sus estudios, en sus amistades, en su desarrollo personal, etc.)					
44	Reflexiono sobre las expectativas que tengo de mi hijo/a (ej., sobre su rendimiento escolar, sobre nuestra relación, sobre sus logros personales)					
45	Reviso mis prioridades para asegurarme de proteger el desarrollo de mi hijo/a (ej., en qué gastar el dinero, el tiempo destinado al trabajo versus la familia, etc.)					
46	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., los cambios que se producen en la adolescencia, el cómo orientar el desarrollo psicosexual de mi hijo/a, el cuestionamiento a los padres como autoridad, regular el consumo de alcohol, etc.)					
47	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., problemas de pareja, la visita de un familiar conflictivo, un periodo de muchas pruebas y trabajos en el colegio, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					

48	Planifico con tiempo las actividades de la semana o del mes que involucran o se relacionan con mi hijo/a (ej., reuniones de padres, trabajos del colegio, eventos deportivos o artísticos, cumpleaños o fiestas familiares, etc.)					
49	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando o cómo se ha desarrollado mi hijo/a (ej., respecto de sus valores, el desarrollo de sus capacidades y talentos, si tiene buenos amigos/as, etc.)					
50	Me he asegurado de que mi vida personal no dañe a mi hijo/a (ej., las peleas con mi pareja o familiares son en privado, no delante de mi hijo, etc.)					
51	Resguardo no contaminar con mis rabias, penas y/o frustraciones la relación con mi hijo/a (ej., respiro para calmarme, me preocupo de que no sea confidente de mis problemas adultos, etc.)					
52	Logro pensar en aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre					
53	Logro pensar y reconocer el legado positivo que me dejaron mis padres o cuidadores para la crianza de mi hijo/a					
54	Me doy tiempo para pensar cómo fue mi relación con mis padres y cómo esta historia influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					
55	La crianza me ha dejado tiempo para disfrutar de otras cosas que me gustan (ej., juntarme con mis amigos, ver películas, ver series, tener mis proyectos personales, etc.)					
56	He logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo, siento que puedo manejar el estrés adecuadamente, etc.)					

ANEXO 5: Inventario Burnout de Maslach (MBI-ES)

Inventario Burnout de Maslach
(MBI-ES)

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque los casilleros correspondientes a la frecuencia de sus sentimientos acerca del trabajo donde labora. Las opciones que puede marcar son:

0	Nunca / Ninguna vez
1	Casi nunca/Pocas veces al año
2	Algunas veces/Una vez al mes o menos
3	Regularmente/Pocas veces al mes
4	Bastantes veces/Una vez por semana
5	Casi siempre/Pocas veces por semana
6	Siempre/Todos los días

N°	Descripción	1	2	3	4	5	6
1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.						
2	Al final de la jornada me siento agotado.						
3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.						
4	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.						
5	Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia.						
6	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.						
7	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.						
8	Me siento agotado por el trabajo.						
9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.						
10	Creo que me comporto de manera más insensible con la gente desde que hago este trabajo.						
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.						
12	Me encuentro con mucha vitalidad.						
13	Me siento frustrado por mi trabajo.						
14	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.						
15	Realmente no me importa lo que ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio.						
16	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.						
17	Tengo la facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.						

18	Me siento animado luego de trabajar junto con mis alumnos.						
19	He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.						
20	En el trabajo siento que he llegado al límite de mis posibilidades.						
21	Siento que se tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo.						
22	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.						