



**BURNOUT SYNDROME IN EFL TEACHERS DURING COVID-19 PANDEMIC  
AND ONLINE/HYBRID CLASSES**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/A DE INGLÉS

AUTORES: Ignacia Cornejo Navarro, Antonia de la Maza Allendes, Lukas Doenitz  
Ocares, Alanis Labatut Yáñez, Valentina Mellado Lobos y Javiera Román Yáñez

PROFESORA GUÍA: Michelle Paulet R.

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2022





**BURNOUT SYNDROME IN EFL TEACHERS DURING COVID-19 PANDEMIC  
AND ONLINE/HYBRID CLASSES**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/A DE INGLÉS

AUTORES: Ignacia Cornejo Navarro, Antonia de la Maza Allendes, Lukas Doenitz  
Ocares, Alanis Labatut Yáñez, Valentina Mellado Lobos y Javiera Román Yáñez

PROFESORA GUÍA: Michelle Paulet R.

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2022

Autorizado para

**Sibumce Digital**

## Autorización de Reproducción

### Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION



#### IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,  
memoria o seminario : Burnout Syndrome in EFL Teachers during COVID-19 pandemic and  
Online/Hybrid Classes.

Fecha : 08 de Marzo de 2022

Facultad : Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento : Departamento de Inglés

Carrera : Licenciatura en Educación con mención Inglés y Pedagogía en Inglés

Título y/o grado : Licenciado(a) en Educación y Profesor(a) de Inglés

Profesor guía/patrocinante : Michelle Paulet R.

#### AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Ignacia Cornejo N.

Antonia de la Maza A.

Lukas Doenitz O.

Alanis Labatut Y.

Valentina Mellado L.

Javiera Román Y.

Santiago de Chile, 08 de Marzo 20 22

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

2022

Cornejo, N., I; De la Maza, A., A; Doenitz, O., L; Labatut, Y., A; Mellado, L., V;  
Román, Y., J.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos,  
por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga referencia bibliográfica que  
acredite el presente trabajo y sus autoras y autor.



Atribución-No Comercial 4.0 Internacional

CC BY-NC

## **Acknowledgements**

This seminar would not have been possible without the support of the people who were always there to help and guide us during the construction of our work. Thus, we would like to dedicate this page to them in order to thank them for their immense contribution.

First, we thank our professor and seminar guide, Michelle Paulet, who mentored us in every part of the realization of this thesis. The way she assisted us not only in terms of academic content but also emotional support was cherished, constructive, and invaluable.

Moreover, we believe that it is essential to appreciate the participants of this research since it requires great responsibility, commitment, and effort to provide fruitful results. In this way, we recognize and value everyone who contributed to this study due to without their considerable attempts this study would have not been possible.

Then, another pivotal group of people who deserve the corresponding recognition is our loved ones; family, and friends who were always supporting and encouraging us in every step we took. They allowed us to continue and overcome every challenge that arose and we thought impossible to solve, which undoubtedly contributed to the development of this research. We will always be grateful for their unconditional love.

# Table of Contents

Table of Contents	v
Resumen	ix
Abstract	x
Introduction	1
Chapter I	2
1. Problem Statement	2
1.1 Problem Statement and Justification	3
1.2 Objectives	5
1.2.1 General Objective.	5
1.2.2. Specific Objectives.	5
1.3 Research questions	5
1.4 Hypothesis	5
Chapter II	6
2. Theoretical Framework	6
2.1 Burnout Syndrome Introduction	7
2.1.1 Burnout Syndrome Definition.	7
2.1.2 Burnout Syndrome Causes.	9
2.1.3 Burnout Syndrome Symptoms.	13
2.1.4 Burnout Syndrome Diagnosis.	15
2.1.5 Burnout Syndrome Precautions and Treatments.	16
2.2 Burnout Syndrome in Teachers Introduction	17
2.2.1 Burnout Syndrome in Teachers.	18
2.2.2 Burnout Syndrome in Teachers and its Causes.	22
2.2.3 Burnout Syndrome and Teachers' consequences in life.	24
2.3 COVID-19 Pandemic and Education	30
2.3.1 COVID-19 Pandemic and world responses in Education.	32
2.3.2 COVID-19 Pandemic and Chilean responses in Education.	35
2.3.3 Teachers' Conditions in the COVID-19 Pandemic: An international approach.	51
2.4 Classroom Instruction VS Online classes	53
2.4.1 Classroom Instruction.	53
2.4.2 Online Classes.	58

2.4.3 A comparison of both approaches.	64
Chapter III	69
3. Methodological Framework	69
3.1 Research Methodology	70
3.1.1 Research Design.	70
3.1.2 Setting.	70
3.1.3 Sampling.	71
3.2 Methodological Steps	72
3.3 Data Collection Instruments	73
3.3.1 Questionnaire.	73
3.3.2 Interview.	74
3.3.3. Validity of the Instrument.	74
Chapter IV	76
4. Data analysis and Discussion	76
4.1 Questionnaire Analysis	77
4.2. Interview Analysis	99
4.3 Discussion	115
Chapter V	121
5. Conclusions	121
References	126
Appendixes	147
Appendix A	148
Questionnaire Prototype	148
Appendix A1	157
Validity of the questionnaire - Macarena Guajardo	157
Appendix A2	166
Questionnaire	166
Appendix A3	175
Answers of the Questionnaire - Figures	175
Figure 1	176
Figure 2	177
Figure 3	178
Figure 4	179
Figure 5	180

Figure 6	181
Figure 7	182
Figure 8	183
Figure 9	184
Figure 10	185
Figure 11	186
Figure 12	187
Figure 13	188
Figure 14	189
Figure 15	190
Figure 16	191
Figure 17	192
Figure 18	193
Figure 19	194
Figure 20	195
Figure 21	196
Figure 22	197
Appendix B	198
Interview Prototype	198
Appendix B1	202
Validity of the Interview - Marianella Contreras	202
Appendix B2	207
Validity of the Interview - Macarena Guajardo	207
Appendix C	212
Interview	212
Transcript C1	215
Transcription Teacher 1	215
Transcript C2	221
Transcription Teacher 2	221
Transcript C3	225
Transcription Teacher 3	225
Transcript C4	229
Transcription Teacher 4	229
Transcript C5	236

Transcription Teacher 5	236
Transcript C6	242
Transcription Teacher 6	242
Transcript C7	250
Transcription Teacher 7	250
Transcript C8	253
Transcription Teacher 8	253
Transcript C9	257
Transcription Teacher 9	257
Transcript C10	261
Transcription Teacher 10	261

## Resumen

La presente investigación analizó el aumento de los síntomas del Síndrome de Burnout en profesores de EFL en servicio durante la pandemia de COVID-19 y las mixed-method/híbridas. Se utilizó un método mixto y los datos se recolectaron a través de gráficos, nubes de palabras y mapas de co-ocurrencia con respecto a las respuestas de los/las profesores/as encuestados/as y entrevistados/as. A pesar de que la teoría sobre el Síndrome de Burnout está muy relacionada con síntomas como la despersonalización y la apatía, se puede afirmar que una parte equitativa de los resultados de esta investigación están asociados al estrés y al agotamiento. Otro hallazgo reveló que los síntomas del Síndrome de Burnout mencionados anteriormente coinciden decisivamente con los resultados de esta investigación, por lo tanto, todos/as los/las docentes encuestados/as y entrevistados/as presentaron síntomas del Síndrome de Burnout en algún momento. Para concluir, la evidencia muestra que los síntomas del Síndrome de Burnout están presentes entre los profesores de Inglés como lengua extranjera y están en constante aumento, por lo que surge la urgencia de crear conciencia sobre el Síndrome de Burnout y su efecto en la educación.

Palabras claves: Síndrome de Burnout, profesores, docentes de Inglés como lengua extranjera, docentes en servicio, pandemia de COVID-19, clases en línea, clases híbridas, despersonalización, estrés, agotamiento.

## Abstract

The present research analysed the increased Burnout Syndrome symptoms in EFL in-service teachers during the COVID-19 pandemic and online/hybrid classes. A mixed-method was used, and data were gathered through graphs, word clouds, and co-occurrence maps regarding the answers of the surveyed and interviewed teachers. Even though the theory about Burnout Syndrome is closely related to symptoms such as depersonalization and apathy, it can be stated that an equal part of the results of this research is associated with stress and exhaustion. Another finding revealed that the Burnout Syndrome symptoms previously mentioned match decisively the results of this research, therefore, all the surveyed and interviewed teachers presented Burnout Syndrome symptoms at some stage. To conclude, the evidence shows that the Burnout Syndrome symptoms are present among EFL teachers and are steadily increasing, consequently, raising the urge to raise awareness about the Burnout Syndrome and its effect on education.

Keywords: Burnout Syndrome, EFL teachers, in-service teachers, COVID-19 pandemic, online classes, hybrid classes, depersonalization, stress, exhaustion.

# Introduction

Since the beginning of 2020, the world has been facing the COVID-19 pandemic, which has affected many countries around the world in different aspects such as health, economy, education, among others. Furthermore, in terms of education, Chile has not been the exception since schools have been forced to move to online or hybrid teaching. Due to this fact, schools and teachers had to reorganise curricular content, change schools' infrastructure because of the limited capacity, and acquire some technological resources. Therefore, those modifications generated great stress among the educational community, especially teachers, who in many instances find themselves at the end of the decision chain and have little to no say in the changes implemented by the schools and education ministry. In this way, teachers' workload has considerably increased and their working schedules are constantly changing, with virtually no support from the schools or the educational community. Consequently, it triggers an excessive workload and chronic workplace stress which is scientifically called Burnout Syndrome.

From experience, we inferred that those stress symptoms have increased in many in-service EFL teachers due to the pandemic context. Furthermore, since we are English pre-service teachers from UMCE, we decided to focus on the English subject because literature supplies poor information about Burnout Syndrome in EFL teachers during the COVID-19 pandemic as a consequence of how recent it is and the fact that the virus is still active in most parts of the world.

The present research is divided into five chapters; (I) Problem statement, which exposes an overview of the issue discussed; (II) Theoretical framework, which provides the existent literature of the key concepts of the study; (III) Methodological framework, which contains all the decisions made regarding the research methodology and steps for the analysis; (IV) Data analysis and Discussions, which presents the findings of the study and the discussion; (V) Conclusions and recommendations.

# Chapter I

## 1. Problem Statement

## **1.1 Problem Statement and Justification**

Over the last year, the world has faced a world pandemic that inevitably led society to quarantines and lockdowns, producing substantial and new adaptation procedures in all areas of people's lives. Focusing on the Educational System, classes were forced to shift from classroom instruction/on-site education to online/hybrid education/distance education/distance learning due to the COVID-19 pandemic.

Thus, teaching methodologies, learning strategies, and activities for EFL teaching required changes to adjust to the different platforms used in online/hybrid classes/distance learning such as Zoom, Google Classroom, Meets, among others, for the most significant number of children to continue learning from home. These issues have fallen into the responsibility of teachers, who had to adapt to themselves and their work. At the same time, they must adapt everything to the new reality, despite the minimal support in terms of technology, training, and basic supplies (computers, internet, electricity, TICS programs, among others). Consequently, this situation generated massive stress due to the lack of necessary and mandatory mental health support strategies to deal with this new pedagogical scenario since nobody was prepared to face it.

Moreover, the excess of responsibilities for teachers evolved into a new physical and emotional level of stress wear, known as Burnout Syndrome. Furthermore, the Ministry of Education (MINEDUC) pressured teachers to demand extra pedagogical material and personalised feedback for students outside of legal work hours. In addition, there were curricular adaptations made to prioritise learning objectives because it was difficult and demanding to review all the regular contents in a pandemic context, which resulted in an overly compressed curriculum. On top of that, the educational institutions' procedures were unequal since each school made its own decisions and applied its regulations without considering teachers' opinions and their well-being.

Furthermore, teacher vaccination against the COVID-19 virus was conducted in March, and almost immediately, the Ministry of Education (MINEDUC) requested that schools reopen. Consequently, teachers had to resume classroom instruction/on-site

education even though immunity began after the second dose, and teachers would not receive it until the end of April. Moreover, the Government wanted to return to on-site education at all costs even though the *Colegio de Profesores* explicitly declared its disagreement with the idea. This is because of the absence and deficiency of procedures, articles, and devices to control the spread of the virus by the educational institutions, the Ministry of Education, and the Ministry of Health. Therefore, it represented a high risk for the school community's well-being and safety.

Given the concern about how the pandemic and occupational stress has affected EFL Teachers, our focus will be to identify the significant increase in the symptoms related to chronic stress in English teachers in Chile because of the COVID-19 and the ineffective measures taken to overcome the pandemic.

This research will inquire about the situation currently experienced by in-service English teachers in this new pandemic context, online/hybrid classes, and the preparation of remote/hybrid work. For this purpose, literature pertinent to Burnout Syndrome (chronic stress) in terms of emotional exhaustion and a decrease in personal and professional performance will be consulted. This study will present a mixed approach (quantitative and qualitative) to collect and photograph this challenging moment in the educational world.

Finally, suggestions will be given based on the conclusions to face this new scenario from educational institutions and self-care in terms of Burnout Syndrome in EFL teachers during the COVID-19 pandemic.

## **1.2 Objectives**

### **1.2.1 General Objective.**

To identify whether there has been a significant increase in symptoms related to Burnout Syndrome in in-service English teachers because of the COVID-19 pandemic in Chile.

### **1.2.2. Specific Objectives.**

**a.** To define the general concepts related to Burnout Syndrome from the different disciplines that address the subject by reviewing the national and international literature about chronic stress in in-service English teachers.

**b.** To collect information through surveys and interviews on how in-service English teachers face this new reality and the symptoms associated with a diagnosis of Burnout Syndrome.

**c.** To analyse and contrast the information obtained through the quantitative and qualitative instruments applied to in-service English teachers to establish study conclusions and suggest strategies to help teachers face this new context from their educational institutions and self-care.

## **1.3 Research questions**

**a.** Has there been a significant increase in symptoms related to Burnout Syndrome in in-service English teachers due to the COVID-19 pandemic in Chile?

**b.** What are the main symptoms associated with Burnout Syndrome in in-service English teachers?

**c.** Based on the data collection, what would be the main recommendations for teachers to deal with this syndrome?

## **1.4 Hypothesis**

**a.** There has been a significant increase in symptoms related to Burnout Syndrome in in-service English teachers due to the COVID-19 pandemic.

**b.** There has not been a significant increase in symptoms related to Burnout Syndrome in in-service English teachers due to the COVID-19 pandemic.

# **Chapter II**

## **2. Theoretical Framework**

## **2.1 Burnout Syndrome Introduction**

The current professional field leads to many requirements that have to be fulfilled by the worker. In this way, people might feel stressed since they need to perform in the best way possible to comply with all the demands related to their jobs, either carrying out specific tasks or experiencing a healthy work environment. Thereupon, considering the present pandemic, this topic has been of significant relevance. The COVID-19 pandemic has brought several issues, including social distance, higher economic gaps, loss of jobs, etc. On top of that, there is a higher level of stress. However, there are some other problematic situations affecting people that have come from a long time before this epidemic event; as mentioned before, one of them is the widespread Burnout Syndrome.

### **2.1.1 Burnout Syndrome Definition.**

The term Burnout is due to the novel by Graham Greene, a Burn Out Case, published in 1961, which tells the story of a spiritually tormented architect who decides to abandon his profession and retire in the African jungle. This word began to be used in the specialised literature on workplace stress from the seventies. According to McCornnell (1982), it appears that throughout history, a wide variety of occupations or jobs related to human services have consequences of depletion of energy that make them feel overwhelmed by the problems of others, which has been described as Burnout Syndrome.

In 1974, the coining of the term “Burnout” emerged to describe the psychological disease by psychologist Herbert Freudenberger, who described it as particularly pertinent to caring professionals (Samra, 2018). However, nowadays, Burnout is still affecting every worker who feels emotionally overwhelmed and physically wrecked. According to Weber & Jaekel-Reinhard (2000), Burnout Syndrome is characterized by exhaustion and depersonalization (negativism/cynicism) and found predominantly in caring and social professions (e.g., social workers, teachers, nurses, doctors, dentists). In this way, the authors stated that exhaustion, depersonalization, and reduced satisfaction in performance are decisive elements of Burnout Syndrome (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000). Likewise, Maslach & Jackson (1981) declared that “a key aspect of the Burnout Syndrome is increased feelings of emotional exhaustion.” (p.99). As proclaimed by Ahola et al. (2006), “Burnout

consists of three qualitative dimensions, i.e., exhaustion, cynicism, and lack of professional efficacy, which are conceptually distinct but empirically related” (p. 11). Accordingly, exhaustion is a crucial element that defines this syndrome since Maslach & Jackson (1981) expressed that “Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that frequently occurs among individuals who do ‘people-work’ of some kind.” (p.99). Thus, “it is generally believed today that 'negative stress' (distress) probably represents a key phenomenon in the aetiopathogenesis of Burnout" (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000, p. 513). In the same way, as claimed by Carod-Artal & Vázquez-Cabrera (2013), “Burnout Syndrome is associated with daily chronic stress rather than with occasional events and has been described as an inability to cope with emotional stress at work” (p.15). Consequently, “as workers' emotional resources are depleted, they feel they can no longer give of themselves at a psychological level” (Maslach & Jackson, 1981, p. 99). Another aspect of Burnout Syndrome is “the tendency to evaluate oneself negatively, particularly concerning one’s work with clients. Workers feel unhappy about themselves and dissatisfied with their accomplishments on the job” (Maslach & Jackson, 1981, p. 99).

Similarly, Bakker & Costa (2014) stated that some Burnout antecedents submitted that the syndrome has some structural causes in the work environment, high job demands, and low job supplies (Alarcon, 2011; Demerouti et al., 2001; Lee & Ashforth, 1996). In this self-same research, neuroticism and perfectionism play an essential role in forming Burnout Syndrome. These characteristics make employees susceptible to negatively managing their assiduous job demands (Swider & Zimmerman, 2010). Accordingly, Marchand et al. (2018) expressed that “studies have consistently found an association between Burnout and work stressors such as low job control, high psychological demands, low social support, and low rewards” (p. 405). Furthermore, longitudinal research suggests that Burnout Syndrome can be relatively stable over periods of five, ten, or even fifteen years (Bakker et al., 2011). As reported by Montero-Marín et al. (2009), Burnout is a psychosocial syndrome. Also, it has been described as an experience where the worker is aware of considerable discrepancy between his or her efforts and the results, between the invested efforts and the rewards obtained at work. In the same way, M. Gloria Gonzalez-Morales et al. (2012) declared that

“Burnout is a special type of prolonged occupational strain that results particularly from interpersonal demands at work” (p. 44).

On top of the above, Bakker, Emmerik et al., 2006; Bakker, Schaufeli, et al., 2001; Bakker, Westman et al., 2007, have shown a tendency of spreading in the case of Burnout Syndrome making this disease a contagious one. This information is also evidence that job-induced strain and Burnout may transfer from one employee to another, as cited in Bakker, Emmerik et al. (2006) from Cherniss, 1980; Edelwich & Brodsky, 1980. Some negative aspects of Burnout in work-life and its dimensions are described as exhaustion, cynicism, and reduced professional efficacy (Leiter & Schaufeli, 1996; Maslach, Jackson et al., 1996; Maslach & Leiter, 1997). Nonetheless, there is also the possibility of work engagement that is a positive, fulfilling work-related state of mind that is characterised by vigour, dedication, and absorption (Schaufeli, Salanova et al., 2002b). Bakker, Emmerik, et al. (2006); stated that vigour is about high energy and mental resilience; dedication correlates with enthusiasm, inspiration, pride, etc., and absorption consistent with full concentration and happiness engrossment with job-related issues.

### **2.1.2 Burnout Syndrome Causes.**

The causes of Burnout are generally divided into two categories: situational factors and individual factors (Bakker & Costa, 2014). The situational factors include job demands and (lack) job resources. According to Demerouti et al. (2001), job demands are aspects of the job that require sustained effort. Also, this author explained that job resources and Burnout are related in a way that one affects the other. Thus, lower levels of job resources result in higher levels of Burnout, which intensifies if cynicism is presented (Demerouti et al., 2001). Bakker & Costa. (2014) added that Burnout is more likely to develop when high job demands are combined with low job resources.

Moreover, the syndrome occurs when specific valued resources are lost, inadequate to meet demands, or do not yield anticipated returns. On the one hand, significant work demands include role ambiguity, role conflict, stressful events, heavy workload, and pressure. On the other hand, the considerable resources include social support from various

sources; job enhancement opportunities, such as control, decision making, and autonomy; and reinforcement contingencies (Burke & Richardsen, 1993; Cordes & Dougherty, 1993).

Regarding individual factors, two variables have been associated with a predisposition to developing Burnout symptoms. These variables are socioeconomic status and personality, as Bakker & Costa stated (2014). When it comes to personality, Alarcon et al. (2009) mentioned that “four of the Big Five factors of personality (Costa & McCrae, 1985) – emotional stability, extraversion, conscientiousness, and agreeableness – were consistently negatively related to each of the three dimensions of Burnout” (p. 114).

Furthermore, according to Saborío & Hidalgo (2015), Burnout is a complex illness; apart from stress, numerous variables are involved, such as boredom, career development crisis, poor economic conditions, work overload, lack of stimulation, poor career orientation, isolation, etc. For instance, Lindblom et al. (2006) talked about a subjective feeling of too much workload, not enough control, and a lack of social support, as factors that contributed separately to high levels of Burnout. In addition to the elements mentioned above, risk factors are named by Saborío & Hidalgo (2015), which can be identified as causes of the Burnout Syndrome. Firstly, individual components or traits like age, gender, familiar variables, and personality. Secondly, inadequate professional development due to excessive theoretical knowledge, little training in practical activities, and lack of emotional self-control techniques (Saborío & Hidalgo, 2015). Thirdly, the authors mentioned professional (career) factors like a poorly maintained infrastructure, a negative (or lack of) relationship with co-workers, labour organisation, low income, work overload, and little teamwork. Lastly, two more risk factors are identified by the authors, which are social and environmental factors. The social aspects are, for instance, the necessity of being a prestigious professional at all costs to have a high social and familiar consideration and; therefore, a high economic status. Environmental or socio-cultural factors are related to significant changes in life, such as the death of relatives, marriage, divorce, the birth of children, etc. (Saborío & Hidalgo, 2015).

Along with what was mentioned before, Ahola et al. (2006) stated that “gender, age, education, type of employment, work experience, socio-economic status (SES), working time, and marital status” (p. 12) are risk factors for Burnout Syndrome, in this case, these are

socio-demographic factors. Likewise, Carod-Artal & Vazqu ez Cabrera (2013) stated that “an individual’s characteristics, such as personality, values, goals, age, gender, level of education, and family situation may interact with environmental and work risk factors and either exacerbate or act as a buffer against their effects” (p. 15). In addition, Lindblom et al. (2006) refer to a mismatch regarding values at the workplace, which was also associated with high levels of Burnout, supporting the notion that value conflicts are significant stressors at work, leading to Burnout Syndrome. Concerning gender, it is pivotal to refer to some factors that affect most typically women, according to the World Health Organization [WHO] (2002), are related to gender roles of society and the influence of social expectations, as the double role women have to perform at home and work, including a risk of the sexual harassment at work and domestic violence.

A recent Chilean study made by *Red Docente Feminista* (REDOFEM, 2021) added that:

Teachers have been seriously affected by the amount of work they receive, and it has had effects on their well-being and family life, especially women teachers who must leave their housework and take-caring tasks asides because of the extreme work overload. This situation goes against the rights of children, teenagers, daughters and sons of teachers, who depend on the care of their caregivers for their well-being. (p.50).

In the same vein, the previous study by *Red Docente Feminista* (REDOFEM, 2021) showed the average hours dedicated to pedagogical work in a pandemic is almost 17 daily hours, which is more than the countries with more working hours.

Apart from that, Lindblom et al. (2006) found “a significant relationship between psychological distress (depression, anxiety, and insomnia) and Burnout” (p. 57), which means that they can be causes or factors leading to this chronic stress. However, Maslach & Leiter (2016) concluded that the “work environment is of greater significance than personal

characteristics in the development of Burnout” (p. 355). Moreover, according to Shirom (2005), Burnout Syndrome prevalence increases in developing countries probably because of its chronic job-related nature. However, as stated by the WHO (2007), the increase of work-related stress derives from globalisation and the changes in work. Furthermore, as mentioned in the WHO (2007), there exist other factors that may aggravate the job-stress situation as gender inequalities, poor paths of participation and poor environmental management of industrial pollution to illiteracy, parasitic and infectious diseases, poor hygiene and sanitation, poor nutrition, poor living conditions, inadequate transportation systems, and general poverty; parallel to these, are unemployment, under and self-employment, the precariousness of working conditions, etc., which are related to globalisation. In this same line of thought, as cited in Carol-Artal & Vázquez-Cabrera (2012), Burnout is usually assessed in an occupational setting, and most occupational groups, white-collar (civil servants), blue-collar (manual workers), and the “helping” professions (health care workers, caregivers, and teachers), may be affected (Felton 1998; Valente et al., 2011). Nevertheless, Burnout Syndrome occurs mainly among professionals whose work involves constant demands and intense interactions with people with physical and emotional needs (Carol-Artal & Vázquez-Cabrera, 2012).

The previously mentioned change like work has some characteristics as:

Increasing fragmentation of the labour market, the demand for flexible contracts, increased job insecurity, a high work pace, long and irregular working hours, low control over job content and process, and low pay, together with new occupational hazards accompanying the old and new industries and technologies. (WHO, 2007, p.13).

The extreme demands and worn-outness in the different job fields have consequences; as cited in WHO (2007), stress may lead to varying health problems affecting physiological and psychological health and workers' cognition and behaviours (Cox, 1993). Examples of these are: “Sickness absence due to mental health, musculoskeletal or cardiovascular

problems may be the result, and eventually work disability or death will be the consequence” (WHO, 2007, p.9). Similarly, according to Ariens et al. (1998), high job demands increase seven times the risk of emotional exhaustion. In addition, Belkic et al. (2004) and Kivimäki et al. (2002) mentioned that low job control and high strain might affect hypertension and the cardiovascular system leading to morbidity and mortality. Finally, as Burnout is considered as a mental health disease (Borritz et al., 2006; Middaugh 2007; Ahola et al., 2008; Balch et al., 2009), “professional distress can have serious mental illness manifestations, such as anxiety, depression, leading to divorce or broken relationships, alcoholism, substance abuse, and suicide” as cited in Carod-Artal & Vázquez-Cabrera (2013, p. 26). This might signify a tendency to develop other psychological issues. As it is known, “job stressors are known determinants of common mental disorders. Over the past ten years, there has been evidence that job stressors may also be risk factors for suicidality” (Milner et al., p. 1, 2017).

Furthermore, as Vijayakumar et al. (2005) stated, the type of occupation probably influences suicide. Nonetheless, poorer-paid and less prestigious occupations were related to higher suicide rates than better paid more prestigious jobs. Despite that, job factors such as work stress and access to means may also play a role (Boxer et al., 1995). In addition, Burnout Syndrome may be ubiquitous among teachers and health workers (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013).

### **2.1.3 Burnout Syndrome Symptoms.**

As mentioned earlier, it is crucial to look at the symptoms to diminish them when they appear since “the symptoms of Burnout patients are usually multi-dimensional with several psychiatric, psychosomatic, somatic and social disorders” (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000, p. 514). Furthermore, these multidimensional symptoms include, on the one hand, a mental dysfunction such as lack of concentration, interest, and personality changes. On the other hand, severe disturbances are anxiety and depressive disturbances. Nevertheless, common somatic symptoms include gastrointestinal disorders, headaches, or cardio-vascular disturbances (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000). In addition, as stated by Barutçu & Serinkan (2013), “Burnout includes three unique symptoms considered to be the result of Burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment” (p. 38).

Moreover, the eight-item Somatic Symptom Scale (Gierk et al., 2014) assessed some somatic symptom burden. The scale included questions about the presence and severity of common somatic symptoms such as stomach or bowel problems, back and arms pain, legs, joints, headaches, chest pain or shortness of breath, dizziness, feeling tired or having low energy and trouble sleeping. Similarly, Schonfeld (1991) found that the syndrome is also related to depressive symptoms, guilt, anxiety, low self-esteem, and psychobiological symptoms that correlate to workers' reliability).

Moreover, Lindblom et al. (2006) stated that “Burnout dimensions and various indicators of psychological distress are not redundant but do indeed strongly overlap. Therefore, there is a need to take depression, anxiety, and insomnia into account in studies focusing on work-related stress and Burnout” (p. 52). Similarly, according to Carod-Artal & Vázquez-Cabrera (2013), “organic complaints (headaches, insomnia, and other sleep disorders, eating problems, tiredness, irritability), emotional instability, and rigidity in social relationships are some nonspecific symptoms associated with Burnout Syndrome” (p. 16). Nevertheless, symptoms are not only related to physical discomfort but also cognitive discomfort, since, as stated by Maslach & Leiter (2016), “people experiencing Burnout are not simply fatigued or overwhelmed by their workload. They also have lost a psychological connection with their work that has implications for their motivation and their identity” (p. 352). The authors also declared that workers who experience Burnout could have a negative impact on their colleagues, both by causing more significant personal conflict and by disrupting job tasks. Thus, Burnout can be “contagious” and perpetuate itself through informal interactions on the job (Maslach & Leiter, 2016).

Similarly, Buunk & Schaufeli (1993) have suggested that colleagues may act as role models whose symptoms are imitated through a process of “emotional contagion.” For example, employees may perceive symptoms of Burnout in their colleagues and automatically take on these symptoms. Therefore, this phenomenon can lead to severe health problems, triggering repercussions in our bodies and even death.

#### **2.1.4 Burnout Syndrome Diagnosis.**

Identifying this type of disease is essential for good interdisciplinary cooperation and communication between the patient and other specialists from the health area and medical expertise. At the same time, it is necessary to differentiate diseases and have a holistic vision of the patient to give an accurate diagnosis. There are at least four types of tools used by psychiatrists and psychologists to detect Burnout Syndrome; these instruments are questionnaires. However, we will focus on two, the more implemented and the more insightful. In the first place, the MBI (Maslach Burnout Inventory) created by Cristina Maslach and Susan E. Jackson in 1981 was used to measure the different levels or types of people diagnosed with Burnout Syndrome. The scale divides it into “three dimensions of exhaustion, cynicism, and inefficiency” (Montero-Marín et al., 2009, p. 2). People can develop the following dimensions, as Montero-Marín et al. (2009) pointed out:

Exhaustion is the feeling of not being able to offer any more of oneself at an emotional level; cynicism is contemplated as a distant attitude towards work, the people being served by it and among colleagues; ineffectiveness is the feeling of not performing tasks adequately and of being incompetent at work. (p. 2).

On the other hand, Farber (1991) presented a new theory that involves a significant scope of symptoms and feelings regarding Burnout Syndrome. The author divided the syndrome into three subtypes: "frenetic," "under-challenged," and "worn-out," from which it can be deduced are the results and reactions experienced by workers stressed at work. Montero-Marín et al. (2009) have deepened in these subtypes, describing them as the frenetic type exerting themselves growingly until getting depleted and looking for gratification or success to compensate for the stress caused by the spent efforts. Given the lack of motivation, the under-challenged type is forced to function in monotonous and uninspiring conditions that do not provide the required satisfaction. Finally, when faced with too much tension or little joy at work, the worn-out type surrenders to tiredness. As a result, while some professionals cope with frustration by putting in more time to produce expected outcomes,

others cope by ignoring their responsibilities to strike a balance between incentives and expenditure.

Taking into consideration Farber's theory, Montero-Marín, García-Campayo, and Andrés (2008) developed the Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-12) to find the source of the problem, to discover what triggers it, and to give the medical specialists insight into what kind of treatment the patient needs to redress and prevent Burnout Syndrome. The BCSQ-12 uses the dimensions of "overload", "lack of development", and "neglect" that correspond to the subtypes defined by Farber (1991) of "frenetic", "under-challenged", and "worn-out" respectively. This comparatively incoming instrument has been studied to discover its validity to classify the different types of patients, their symptoms, and their diagnosis.

### **2.1.5 Burnout Syndrome Precautions and Treatments.**

Weber & Jaekel-Reinhard (2000) stated therapy suggestions to avoid this chronic stress concerning workers' precautions. Firstly, the authors attempted pharmacological treatments according to specific symptoms, such as antidepressants and beta-blockers—secondly, psychotherapy, e.g., relaxation techniques and improving self-esteem, concepts for dealing with stress. Thirdly, reorganisation of the work environment, for instance, the organisation of work and its structure, and the introduction of time management. Finally, the authors proposed a change of work environment, combined with rehabilitation and retraining.

Similarly, precautions and treatments are closely related to each other. Thus, some of the treatments coincide with some measures focused on preventing Burnout Syndrome. According to Weber & Jaekel-Reinhard (2000), efforts to avoid this syndrome can be differentiated according to the preventive approach and levels of prevention. On the one hand, preventative approaches to be considered are both modifications in the working environment, that is, prevention of circumstances, and improvements in the individual's ability to cope with stress, such as behavioural preventive measures. On the other hand, the levels of prevention can be divided into primary preventive measures (avoidance/removal of factors that make the patient ill), secondary measures (early recognition—intervention of

manifest disease), and tertiary measures (coping with the consequences of disease-rehabilitation and relapse prevention).

Furthermore, according to Weber & Jaekel-Reinhard (2000), some of the measurements that workers can take are improvements in dealing with stress, the learning of relaxation techniques, the delegation of responsibility, hobbies, trying to uphold stable partnerships/social relationships, and frustration prophylaxis (reducing false expectations). Moreover, considering other ways of treating the syndrome, Korczak et al. (2012) study found that:

In fourteen studies, Burnout is treated with CBT, stress management training, roots of *Rhodiola Rosea*, physiotherapy, Qigong, or music. Self-help groups, interventions at the working place and meditation are further treatment approaches. One study reports the use of a multi-modal psycho-, activity- and relaxation therapy. Besides that, psychotropic drugs are used – primarily antidepressants and anxiolytics. (p. 3).

## **2.2 Burnout Syndrome in Teachers Introduction**

In Felton's opinion (1998), there are determined occupations at a specific risk for the development of Burnout Syndrome, that is to say, those individuals who work with the public or special populations, such as those persons with disabilities, the severely ill, children, prisoners, or the impoverished. Similarly, work involving extreme responsibility, such as hazardous work, precision work, work that may include severe consequences, shift work, or work in which the entailed responsibilities are not liked, may be productive of the syndrome. Hence, regarding the definition mentioned above, teachers are one of the numerous occupations that deal with Burnout Syndrome.

Despite the clinical features, as previously pointed out, Burnout is predominantly present in social and caring professions; however, according to Schonfeld (1991), “the Burnout literature tends not to identify specific factors that increase the risk of psychological

distress or ill health in teachers” (p. 3). Indeed, “it is possible for teachers to agree with a Burnout item asserting that ‘working with people’ is stressful when a teacher feels hounded by an authoritarian principal or when a child with conduct difficulties is frustrating well-planned lessons” (Schonfeld, 1991, p. 3). Therefore, there exists a wide range of specific factors that increase those clinical features.

### **2.2.1 Burnout Syndrome in Teachers.**

As stated by Baue et al. (2004), “compared to other professions, teachers belong to the occupations with the highest Burnout rates” (p. 202). In this way, teaching is a very stressful occupation (Johnson et al., 2005). Accordingly, a study conducted by Smetackova (2017) examined the connection between Burnout Syndrome and self-efficacy among the teachers at Czech grammar schools. The author maintains that teachers’ self-efficacy is conceptualised as “a set of professional beliefs that encompasses all key challenges in teacher everyday work” (p. 2478). On the one hand, teachers with high levels of self-efficacy can successfully manage these challenges (including problems relating to students’ behaviour and learning, communication with parents and colleagues, school administration, long-life education, etc.), so they do not experience them stressful. On the other hand, it is more demanding for teachers with low levels of self-efficacy to manage those challenges. In this way, teachers’ high self-efficacy can be considered a pivotal factor in protecting them from experiencing stress, including permanent strong stress potentially leading to Burnout Syndrome (Smetackova, 2017). Similarly, Skaalvik & Skaalvik (2007) found a strong relationship between teachers’ self-efficacy and Burnout, specifically for emotional exhaustion (Skaalvik, & Skaalvik, 2014).

Following the same line, teachers’ self-efficacy affects how they perceive environmental opportunities and obstacles, how much effort, and what activities they are willing to invest in overcoming these obstacles (Pajares, 1997; Bandura, 2006). In addition, Guskey & Passaro (1994) emphasised that teachers with high self-efficacy believe in their influence, power, and impact on the educational process, including students’ learning (internal dimension) and factors outside the classroom (external dimension). The authors defined preference for the inner dimension in the teacher’s self-efficacy as their belief or

conviction that they can influence how well students learn, even those who may be difficult or unmotivated (Guskey & Passaro, 1994). Correspondingly, Chwalisz et al., (1992) found that teachers who scored low in self-efficacy reported a higher degree of Burnout, unlike the teachers with high self-efficacy scores. Similarly, Brouwers & Tomic's (2000) study showed that self-efficacy has a longitudinal effect on depersonalization and a synchronous effect on personal accomplishment, while the direction was reversed for the relationship between self-efficacy and emotional exhaustion. Nonetheless, according to Smetackova (2017):

More studies on this issue, especially with respect to different educational systems, are needed to understand the precise mechanism underlying the relationship between teachers' self-efficacy and teachers' Burnout. Without such extensive understanding, it is not possible to conclude that self-efficacy works as a factor protecting from Burnout, nor is it possible to find the most efficient ways to support teachers' self-efficacy to avoid Burnout. (p.2479).

Besides, newer studies focused on the emotion-regulation ability, which represents a core component of emotional intelligence and refers to regulating one's own and others' emotional states (Brackett et al., 2010). In this way, the emotion-regulation ability influences how teachers express their emotions, manage stress and interact with others (Gross, 2002). Therefore, it correlates with Burnout Syndrome (Brackett et al., 2010). Also, studies have found that most teachers experience stress during their work and identify the following sources of stress that decrease job satisfaction and increase the risk of Burnout: role conflict and ambiguity, time pressure, inadequate salary and perceived low status of the profession, student misbehaviour and relationships with supervisors (Carlson & Thompson, 1995; Chan, 1998; Caprara et al., 2006).

Moreover, according to Arís (2009):

The teacher who manifests Burnout Syndrome is often unpredictable in behaviour, and contradictory actions are almost always the norm. At the same time that they feel an overriding need to blame someone for what is happening, they also need to get their mind off everything related to work -to teach- to the greatest extent possible. (p.833).

In the opinion of the same author, Burnout symptoms can be classified into four categories that can be seen in teachers affected by this syndrome. Firstly, psychosomatic symptoms are usually the first symptoms to appear. Some examples of these are headaches, muscle pain, gastrointestinal complaints, insomnia, etc. Secondly, the behavioural symptoms are described as a series of anomalous behaviours: work absenteeism, relationship problems, etc. Thirdly, the most typical emotional symptoms are effectively distancing from the persons they serve; the subject may become irritable and impatient, acting reluctant to relate with children, workmates, etc.

Additionally, anxiety appears, bringing with it decreased concentration and job performance. Finally, the subjects use defensive symptoms not to accept their feelings; the professional denies emotions described above that may be disagreeable to them. These are displaced toward other situations or areas that are unrelated to the working condition. Cynical attitudes may also develop toward the client (in this case, pupils), blaming them implicitly for being the cause of the teacher's troubles (Arís, 2009). Moreover, according to Friedman (1991), "the overt manifestations of teacher Burnout are generally intense reactions of anger, anxiety, restlessness, depression, tiredness, boredom, cynicism, guilt feelings, psychosomatic symptoms, and in extreme cases, nervous break down" (p. 325).

Additionally, in Europe, other epidemiological studies have focused on background variables for Burnout in teachers. On the one hand, risk factors include gender, age, marital

status, and grade level taught (Pomaki & Anagnostopoulou 2003; Pisanti et al. 2003), while on the other hand, organisational factors include role conflicts, role ambiguity, imbalance of effort, and reward, as well as the perception of job stressors, be necessary for teachers' Burnout Syndrome (Pascual et al., 2003; Sann 2003). As stated by Ahola et al. (2006), Burnout Syndrome was also associated with age, and mostly among human service work and non-representative studies, Burnout seemed to increase somewhat with age. A study by Friedman (1991) indicated that four significant school culture variables contribute to teacher Burnout: the drive toward measurable goal-achievement behaviour imposed on teachers by the school administration, lack of trust in teachers' professional adequacy, circumscribing school culture, and disagreeable physical environment. Background variables such as age, sex, level of education, and many years in teaching are also associated with high and low levels of Burnout. Teachers with a higher level of education reported higher levels of Burnout. The syndrome rises with teachers' age (and years of experience), it reaches a peak at the group age of 41 to 45 years (20-24 years of experience), and then it declines (Friedman, 1991). Similarly, as claimed by El Helou et al. (2016), "teachers with less than 20 years of experience display higher Burnout levels than those with more than 20 years of experience" (p.12).

Furthermore, as reported by Bauer et al. (2004), some social and demographic differences may influence the different coping patterns when referring to the syndrome in teachers: women presented a notable higher tendency to Burnout than men (28.9 vs. 42.5%,  $P < 0.05$ ), due to a double burden, as it is the school service and family. Moreover, this explains a predisposition of being more receptive to negative emotions and having a substantial risk of depression. Similarly, Carod-Artal & Vázquez-Cabrera's (2013) survey among more than 20,000 French education workers exhibited that female teachers were more susceptible to high emotional exhaustion and reduced personal accomplishment. In contrast, male teachers were more susceptible to high levels of depersonalization. However, only minor differences in Burnout were found between the different population groups.

Furthermore, on the report of Ptáček et al. (2019):

Although results of t-tests showed no significant differences in the overall Burnout rates between genders ( $t [2390] = -.604, p = 0.546$ ), we found significant differences in the physical ( $t [2390] = -2.068, p = 0.039$ ) and emotional ( $t [2390] = 4.688, p < .001$ ) subscales between genders. While males had higher emotional Burnout, females reported higher physical Burnout rates. (p. 4976).

In addition, the importance of relying on a partner also seems to have a special incidence in coping with demands. Hence, the marital status makes a difference between single and married people. Also, the number of working hours showed a significant contrast between part-time and full-time teachers; the first ones revealed a remarkably higher Burnout rate since they have a higher workload than the one stated in the contract. On top of that, they also tend to feel distanced from their colleagues and to receive less social support and integration from the team (Bauer et al., 2005).

### **2.2.2 Burnout Syndrome in Teachers and its Causes.**

In addition to those mentioned above, a study made by El Helou et al. (2016) set some directives on the causes of teachers' Burnout. They found six major causes affecting teachers. The first one is School and Personal background, which refers to the personal aspects of the teacher's life and the characteristics of their work, for instance, teachers who teach equal or more than four different grades. The second one is School's Environment, referring to the school's administration, harmful and illogical interference in their classrooms and lessons, powerful or demanding parents and students, and impractical rules that prevent them from doing their job properly. The third one is related to the Support teachers receive, that is, when there is a lack of guidance by the coordinators and excessive availability of them, plus having no proper evaluation. The fourth cause recognized by El Helou et al. (2016) is Workload, which is reflected in doing the work twice, preparing creatively the lessons, late reception of books, many teaching hours, many grade levels and sections for one person, lack of

appreciation, demanding parents, and physical tiredness. The fifth cause of teacher Burnout, according to the authors, is Classroom Environment, involving technological distractions for students, rules, discrepancy among students, poor facilities, improper upbringing, parents' academic role, and preparing for too many grade levels. Finally, the sixth cause is Emotional Factors, directly related to a wrong career choice, psychological factors, following the system against one's beliefs, etc. (El Helou et al., 2016).

In the same line, Cephe (2010) added that four factors influence Burnout in teachers, divided into micro and macro factors. On the one hand, micro factors are of an academic and administrative nature, and on the other hand, the macro factors are said to be of governmental and personal nature. The academic aspects convey a lack of clinical supervision for teachers with little or no in-service training, the number of courses given and their overloaded work, including evaluation and feedback of writing assignments, quizzes, material preparation, etc., and the need for a mentor or guide for both linguistic and methodological problems that they might present.

In terms of the organisational factors, the major ones can be identified as the set of rules and regulations without an explanation, the communication, supportiveness, and guidance of administrators toward teachers as well as their competency and qualification, the little or no right of intervention that teachers have in the development and improvement of the system, the unfair work distribution, etc.

Now, governmental factors include wages and salaries, the social status of being an instructor, professional rights, etc. Lastly, Cephe (2010) identified the personal factors related to belonging to the profession, success and achievement, and improvement. Also, this factor has to do with the negative feelings of depersonalization and alienation. Similarly, the study conducted by Yong & Yue (2007) determined that, as well as the authors mentioned before (El Helou et al., 2016; Cephe, 2010), there are administrative, personal, organisational, background factors, etc. that lead teachers to Burnout. These constituents are, first, student factors: discipline, dislike for studies, and pressures of getting into higher levels of education. Secondly, job factors: meagre salaries, lack of authority and social status, and overpopulated

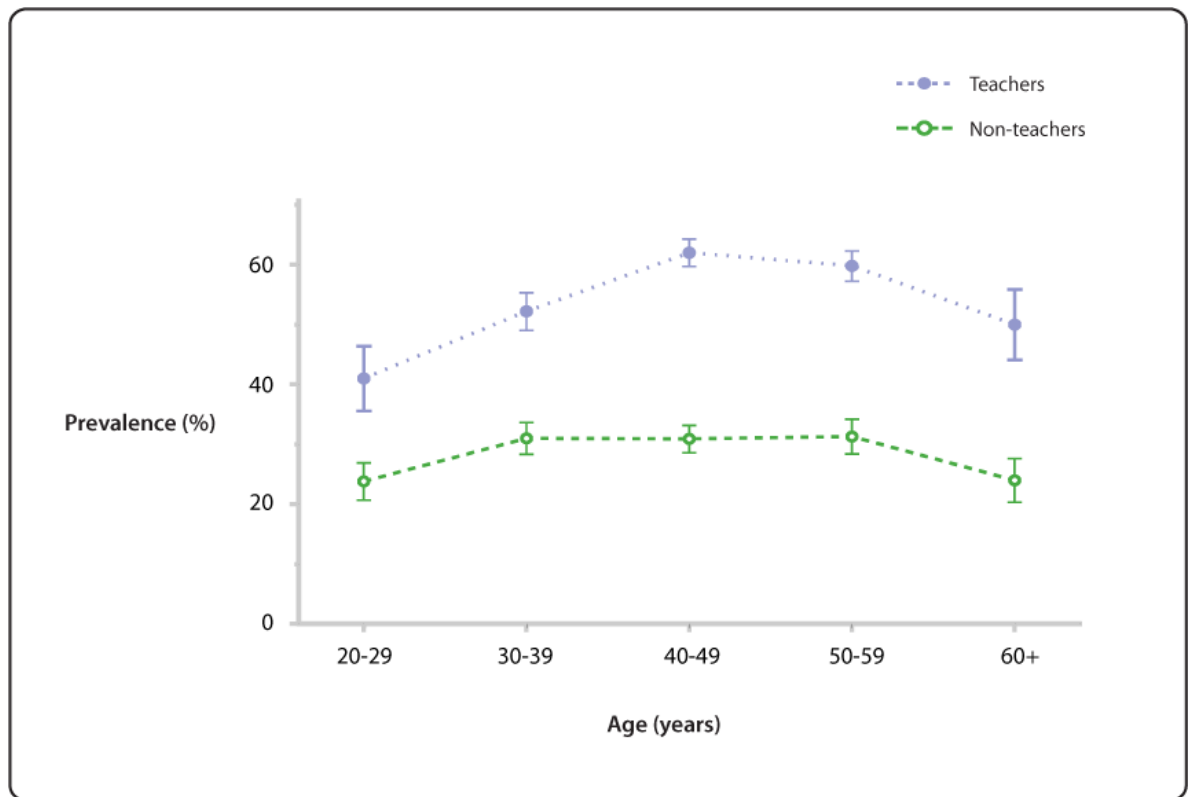
classes (up to 60 students in some cases). Thirdly, school organisation factors: tense interpersonal relationships, teaching overload, too many noneducational responsibilities, lack of support and acknowledgement from leadership and colleagues, time pressures, ineffective educational reforms, poor school conditions, etc. Fourthly, personal factors: high expectations of themselves, inadequate capabilities, and requirements of occupational development. Finally, factors outside the school: pressures from society, parents, and staff cutbacks.

All the reviewed literature regarding causes of Burnout (El Helou et al., 2016; Cephe, 2010; Yong & Yue, 2007) suggests that there are many of them, and that are consistently repeated at schools, which inevitably lead teachers to develop mental illness, leaving the job, among many other consequences.

### **2.2.3 Burnout Syndrome and Teachers' consequences in life.**

As already mentioned, some features may enhance the predisposition to Burnout Syndrome; nonetheless, some features represent consequences and impact teachers' lives. Burnout among teachers can affect teaching goals and the educational environment to the extent that these professionals experience a process of dehumanisation and apathy, which can contribute to health problems, absenteeism, and intention to leave the profession (De Brito Mota et al., 2018). Burnout Syndrome is a condition that affects many aspects of a teacher's professional life; however, it reverberates further in other aspects, such as physical health, psychological health, social life, attrition, career aspect, etc.

Firstly, one of the main physical consequences that affect teachers is voice disorder; National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD] (2008) reported that voice disorders in teachers are found 32 times more than in representatives of other professions. As the graphic below shows, teachers' careers have around double the prevalence of having a voice disorder compared to other jobs.



Source: <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/statistics/vsl/Lifetime-Prevalence.png>

Exposure to ongoing stress that leads to Burnout, in addition to a voice disorder, can lead to various voice disorders and even disability. These diseases evoke discomfort and make daily work performance strenuous (De Brito Mota et al., 2018). In addition, these illnesses are produced by inadequate environmental conditions such as dust, loud background noise, and inappropriate work organisation, leading to allergies, rising voice tone, etc. (De Brito Mota et al., 2018).

Secondly, as cited in Carod-Artal & Vazquez-Cabrera (2013), “professional distress can have serious mental illness manifestations, such as anxiety, depression, alcoholism, substance abuse, and suicide” (p. 13). Likewise, according to Bauer et al. (2005), “psychosomatic disorders and symptoms that correlate with the so-called Burnout Syndrome turned out to be the main cause of increasing rates of premature retirement of school teachers” (p. 199). The authors stated that “among the reasons for premature retirement of German teachers, psychiatric or psychosomatic diagnoses are leading with a percentage of 52%” (p.

199). In this way, a significant part of these diagnoses consisted of depression, stress disorders, and exhaustion syndromes, all of them overlapping with the established symptoms of the so-called Burnout Syndrome.

In this very same study, Bauer et al. (2005) found that 20% of the teachers revealed consequential psychological symptoms, acknowledging at the same time the result of Weber et al. (2000), who discovered that mental and psychosomatic disorders are the primary reasons for teachers retiring early (prematurely).

Thirdly, it is essential to highlight that being a teacher is not even a third part of what a person is; they have relationships, family, friends, etc. and as “Burnout among teachers can affect teaching goals and the educational environment to the extent that these professionals experience a process of dehumanisation and apathy” (De Brito Mota et al., p. 1, 2018), these factors may conduct, as cited in Carod-Artal & Vazquez Cabrera (2013), to divorce or broken relationships and alcoholism (Borritz et al., 2006; Middaugh 2007; Ahola et al., 2008; Balch et al., 2009).

As has been stated, Burnout Syndrome has consequences for both physical and psychological well-being. Besides, as Rudow (1999) pointed out, we can find cognitive loads related to some load factors or stressors affecting teachers, such as fatigue and monotony. However, regarding the focal symptoms of Burnout, even though emotional exhaustion prevails, physical exhaustion plays a significant role in the consequences of this syndrome in teachers; physical fatigue, which is different from mental fatigue and also physical strain, which is also ubiquitous among teachers.

On the one hand, according to Terry (1997), “under a stressful situation, it is typical for one to experience an increase in respiration rate and blood pressure, muscle tension and dilation of the pupils of the eye” (p. 12). On the other hand, Jorde (1982) added that migraine headaches, low back pain, peptic ulcers, hypertension, and gastrointestinal problems are the most typical symptoms of chronic or long-term stress.

Another consequence that Burnout in Teachers may have is attrition. Extremely high teacher Burnout rates and low morale levels during the 2020–2021 school year portend high teacher attrition by its end (Diliberti & Kaufman, 2020; Kurtz, 2021). As of October 2020, about one-quarter of respondents in an American representative sample of teachers said that they were likely to leave the teaching profession before the end of the 2020–2021 school year, a majority of whom said they were not likely to leave the profession before the beginning of the COVID-19 pandemic (Diliberti & Kaufman, 2020). In the case of Chile, attrition reached very high numbers in the last decade and will only go up in further years. As to reasons for this phenomenon, Said (2021) stated that “overwork, low salaries, lack of autonomy to teach, and a bad/negative work environment are part of the reasons given by teachers who have fled from schools, despite their passion for pedagogy” (Lead Section, para. 1). Several factors influence the decision of teachers to desert the profession but what is of alarm are the numbers that represent this, since according to Elige Educar (2021), “teacher attrition reaches, on average, 4.1% per year. In other words, about 8,200 teachers from all over the country leave the classroom every year” (slide 9).

According to Diliberti et al.'s (2021) research, of the former teachers in their sample, 527 (55%) left the profession primarily in the two school years leading up to the pandemic, and 431 (45%) left after the pandemic began in March 2020. Also, Said (2021) declared that “one in 10 new teachers drop teaching in the first year” (Lead Section, para. 1), which means that “in the first year of work, between 6% and 12% of teachers who enter the system desert” (para. 6). A study conducted by Rosenberg & Anderson (2021) in six US districts showed that “turnover among early-career teachers declined more than the turnover among experienced teachers. Typically, teachers with less than three years of experience leave their districts at much higher rates than their more experienced peers” (p. 7). In this way, Burnout, lack of a career fit, and the challenges of growing strong teaching skills and competencies contribute to this higher turnover rate.

In addition, Said (2021) pointed out that this phenomenon is more common among male teachers, teachers who work in private schools, high schools teachers, and pre-school teachers. Also, the most extreme case appears when it comes to technical-professional high

school education since 40% of teachers desert in the fifth year. However, this can be observed once teachers are at school and when they first join the program at universities. A study conducted by *Elige Educar* (2019) showed a “drop-in enrollment in pedagogy programs, which has decreased by approximately 30% since 2010” (p. 1). The previously mentioned can be supported by a more recent version of the study, which states that “first-year enrollment in pedagogy careers (not including pre-school education or special education) has fallen, on average, 4% per year in the period 2005-2020” (*Elige Educar*, 2021, slide 9). This same study suggests that “if measures are not taken to attract students to the teaching profession and to retain in-service teachers, the shortfall could reach 26,273 suitable teachers by 2025” (*Elige Educar*, 2021, slide 10). In the case of Rosenberg & Anderson's (2021) study, the most significant decline in turnover across the six districts studied occurred among early-career teachers working in the highest-poverty schools, implying increased workforce stability at those schools during 2020 than in prior years. Consequently, rookie teachers are more likely to work in the highest-poverty schools than their more experienced peers.

Furthermore, Diliberti et al. (2021) stated the following:

Pre-pandemic and pandemic teacher leavers left similar types of schools located in similar areas of the country. About half of each teacher-leaver group left elementary schools, one-third left from city schools, four in ten left from large schools (those with 750 or more students), and about one in ten left from the highest-poverty schools where 75 per cent or more of students were eligible for free or reduced-price lunch. And a majority of both pre-pandemic and pandemic teacher leavers (60 and 55 per cent, respectively) exited from schools located in the South. (p. 5).

Consequently, the COVID-19 pandemic and all the stress it entails provoke teachers' retirement since among the 248 teachers in the Diliberti et al. (2021) sample who taught

during the pandemic and left of their own volition before a scheduled retirement, almost half (44 per cent) said that the COVID-19 pandemic was their main reason for leaving. On top of that, “insufficient pay to merit the risks of stress was the most frequently selected top reason for leaving early among those who left because of COVID-19” (p. 6). According to Rosenberg & Anderson (2021), “teacher turnover declined from an average of 17.3 per cent over the prior three years to 12.6 per cent in 2020. In a school with 40 teachers, this is the equivalent of retaining two more teachers than in previous years” (p. 4). Between October 2019 and October 2020, a smaller proportion of teachers left than in the prior 12 months in each of the six districts they studied. In all but one district, turnover rates were lower than in the preceding three 12-month periods (Rosenberg & Anderson, 2021). Additionally, among subgroups of teachers (including gender, race/ethnicity, school level, school-level poverty, and years of experience), average turnover declined by 3.3 to 8.2 percentage points compared to the average of the prior three years. These trends were evident in virtually all of the six districts studied.

Another research finding was related to gender; “as overall teacher turnover declined from 2019 to 2020, the rate of decline among female teachers was far slower than among male teachers” (p. 6). In this way, the prior “turnover rate gap” was erased: 11.8 per cent of male teachers (down 7.5 points) and 12.5 per cent of female teachers (down 4.2 points) left their districts — a “reverse gap” of 0.7 percentage points. In addition, the study showed that in 2020 men and women left their districts at roughly the same rate, unlike previous years in which male teachers in this group across the districts studied left at a rate 3.6 to 4.9 percentage points higher than their female peers (Rosenberg & Anderson, 2021).

In addition, Diliberti et al. (2021) stated that frequent technology problems might also be a reason why pandemic teachers left since a concerning number of teacher leavers who taught during the pandemic did not have sufficient technology to meet their instructional needs, even a month into remote teaching. Moreover, one in four pandemic teachers said they did not have reliable high-speed internet access at home, and a little more than one in ten said they did not have an up-to-date computer.

### **2.3 COVID-19 Pandemic and Education**

According to the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2020), “more than 1 billion children are at risk of falling behind due to school closures aimed at containing the spread of COVID-19” (para. 1). Further, they added (2020) that “at the height of nationwide lockdowns due to the COVID-19 pandemic, more than 1.5 billion children were affected by school closures, causing an unprecedented global learning crisis” (para. 1).

In the same way, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO, 2021) informed that:

One year into the COVID-19 pandemic, close to half the world’s students are still affected by partial or full school closures, and over 100 million additional children will fall below the minimum proficiency level in reading as a result of the health crisis. (para. 1).

Also, Schleicher (2020), through an Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) study, stated that:

Students from privileged backgrounds, supported by their parents and eager and able to learn, could find their way past closed school doors to alternative learning opportunities. On the other hand, those from disadvantaged backgrounds often remained shut out when their schools shut down. (p. 4).

Regarding this, UNICEF’s data showed that “many of the world’s children – particularly those in poorer households – do not have internet access, personal computers, TVs or even radio at home, amplifying the effects of existing learning inequalities” (para. 1).

On the topic of inequality, the United Nations (UN, 2020) said that the COVID-19 pandemic and the world's health crisis is:

Exacerbating pre-existing education disparities by reducing the opportunities for many of the most vulnerable children, youth, and adults – those living in poor or rural areas, girls, refugees, persons with disabilities and forcibly displaced persons – to continue their learning. Learning losses also threaten to extend beyond this generation and erase decades of progress. (p. 2).

Furthermore, Schleicher (2020) established in an OECD study that:

This crisis has exposed the many inadequacies and inequities in our education systems – from access to the broadband and computers needed for online education, and the supportive environments needed to focus on learning, up to the misalignment between resources and needs. (p. 4).

Likewise, according to the UN (2020), “teachers across the globe were largely unprepared to support continuity of learning and adapt to new teaching methodologies” (p. 15); what is more, “even in contexts with adequate infrastructure and connectivity, many educators lack the most basic ICT skills, meaning they will likely struggle with their ongoing professional development, let alone with facilitating quality distance learning” (p. 15).

In addition, the constant fear of losing salaries and benefits is another problem that the COVID-19 Pandemic brought to the educational scope. In the words of the UN (2020) “in the public sector, teachers on temporary contracts were especially affected, as contracts were not renewed and those paid by the hour were out of work” (p. 16). Also, “in low-income countries in particular, where parents stopped paying fees or teachers have been unable to

teach remotely, teachers lost their livelihoods” (p. 16). Moreover, the most important distinction that the UN (2020) did was that:

Non-payment of teacher salaries not only poses a problem for individual, family, and community well-being but also hinders the delivery of quality education. In the short term, many teachers may need to turn to alternative sources of income and will be unable to support pupils in distance learning. In the long term, schools may face teacher shortages due to attrition. (p.17).

### **2.3.1 COVID-19 Pandemic and world responses in Education.**

The COVID-19 pandemic has undoubtedly affected how Education acted to resolve uncertainties and significant issues related to class continuity and improvement. In this way, educational establishments had adopted various learning methods to continue teaching students. According to UNICEF (2020), “overall, online and TV were the most used remote learning methods, followed by paper-based take-home materials and radio-based remote learning” (para. 9). However, “the technology that enables online remote learning is not available to all, with children in conflict zones and rural areas and those from poorer households disproportionately less likely to have access” (para. 11). In the same way, Schleicher (2020) studied measures to continue students’ learning during school closure, in which countries used a variety of remote learning resources, such as radio and television education (broadcasts), instructional packages (textbooks, worksheets, and printouts), and online instructional resources: online platforms were used in nearly all OECD and partner countries. These tools included, firstly, educational content for exploring if desired—secondly, real-time lessons on virtual meeting platforms. Thirdly, online support services for parents and students and, fourthly, self-paced formalised lessons. All of these to reach the most significant number of students possible.

Accordingly, as stated by the UN (2020), “web-based class meetings and messaging applications have become useful tools and new ways of communicating with their learners and the education community” (p.14). Moreover, another implementation is that “in the

early-childhood sub-sector, some countries were able to put in place virtual kindergarten for children 3-6 years of age” (p.13). An additional methodology, according to the UN (2020), is that:

Some countries are developing tools and resources for learners with disabilities and their parents. This requires enhancing accessibility features, such as audio narration, sign language video, and simplified text, as well as provision of assistive devices and, in some cases, reasonable accommodation. (p. 14).

Nonetheless, some of these procedures have not been effective because of internet and technological issues. As claimed by UNICEF (2020), “2 in 3 high- and upper-middle-income countries provided subsidised or free Internet access, while this was less common in low- and lower-middle-income countries” (para. 12), and “at least 1 in 3 countries reported improving access to connectivity and infrastructure for learners in remote areas” (para. 14). According to the UN (2020), in areas with limited connectivity, governments have had to use more traditional learning modalities, often a mix of educational television and radio programming and the distribution of print material. However, according to UNICEF (2020), lost learning opportunities have been dealt with since “school systems around the globe are choosing to address lost learning opportunities in different ways” (para. 6). Some of these activities are increased class time, accelerated programmes, and remedial programmes.

In terms of the progressive reopening of schools, Schleicher (2020) stated several steps to manage the risk of reopening amidst the pandemic. These setups focused on conducting a risk assessment for staff, developing clear protocols on social distancing, revising attendance policies to accommodate health-related absences, and ensuring adequate training of teachers and staff. Also, the author claimed that developing clear protocols on physical distancing measures, which include avoiding activities that require large gatherings, staggering the start and end of the school day, staggering meal times, moving classes to temporary spaces or outdoors, and having students attend in shifts to reduce class size, is as

pivotal as providing protocols and practice on hygiene measures. These include handwashing, respiratory etiquette, use of protective equipment, cleaning procedures for facilities and safe food preparation practices (Schleicher, 2020). Likewise, UNICEF (2020) stated that “high-income countries were much more likely to have reopened schools, while countries in the other income groups were more likely to have missed previously set reopening dates” (para. 16), and “globally, more than half of countries report combining distance and in-person education as they reopen schools” (para. 18). Similarly, the UN (2020) stated that:

Several countries are planning to implement a “hybrid” or blended model of education provision. For example, other countries are significantly reducing class sizes or providing lessons outside, and in many countries institutions require that almost all students and their teachers wear masks. (p. 17).

Moreover, it was reported that countries in the UNESCO-UNICEF-World Bank Joint Survey planned many changes upon reopening: 23% of governments plan to recruit more teachers; 23% will increase class time; 64% will introduce remedial programmes; 32% will introduce accelerated learning programmes; and 62% plan to adjust the scope of curriculum content that will be covered (UN, 2020). Moreover, according to Schleicher (2020), class size was a critical parameter for reopening schools; in this way, “guidance in many countries has been to reduce or halve the size of the classes to maintain the required distance between students” (p.21). For instance, in France and the UK, there was a specification of the maximum number of students allowed in the classroom at any given time. Also, to ensure students have the opportunity to benefit from face-to-face teaching in a context of reduced class sizes, schools in about 60% of OECD member and partner countries are organising shifts to alternate students throughout the day when they cannot accommodate them all on-site (Schleicher, 2020).

### **2.3.2 COVID-19 Pandemic and Chilean responses in Education.**

As previously mentioned, the COVID-19 pandemic has affected the entire globe. Each country has made incredible and never-seen-before efforts to combat this disease and its consequences in numerous aspects of citizens' lives. Chile has been one middle-income country going through this challenge with one of the Chilean population's most anticipated and criticised plans. In this way, several educational entities and media have been against the decisions made by the Ministry of Education and the government, such as the Colegio de Profesores, CiperChile, different universities, etc.

Despite the criticism and the emergency, this disease has developed, the Chilean Ministry of Education (MINEDUC) has created an emergency plan to reduce the negative impact on adults, teenagers, and children around the state. According to MINEDUC (2020) and their balance about COVID-19 educational measures, some insightful milestones refer to the educational management viewed in this pandemic. The first one of them is the closure of the educational institutions on March 16th, leading to uncertainty and expectation from parents and students. After a month, the MINEDUC drove the creation of an educational emergency plan to fulfil the needs of the Chilean students. This plan can be summarised in the following projects:

- 1) An Online-learning Platform whose primary focus was to keep schoolers studying and minimise the impact of circumstances on their development. The Ministry of Education, Transport and telecommunications, and The Chilean Association of telecommunications (Chile Telcos) created an alliance for students to have free internet access to this platform.
- 2) Release of online textbooks and materials for every educational level.
- 3) Distance education for all, an initiative “I learn at home”: recognizing that not all students in Chile have access to the internet or electronic devices, the government in conjunction with the Chilean Air Force delivered physical material for language and mathematics subjects to people from different situations, such as inhabitants of rural

localities, areas with a bad internet connection, insufficient performance establishments, child detention centres, orphanages, and hospital classrooms.

- 4) TV Educa Chile: *Asociación Nacional de Televisión* (ANATEL) and *Asociación Regional de Canales de Televisión abierta de Chile* (ARCATEL), in collaboration with the *National Television Council* and the Ministry of Education, have agreed to launch *TV Educa Chile*, a national educational channel that began broadcasting on April 15th, 2020. *Aprendo TV* is a component of the Ministry of Education that consists of pedagogical content capsules with teacher participation and transmission in sign language.
- 5) Learning to read with Bartolo: Software for 1st, 2nd, and 3rd-grade students.
- 6) Promote the use of the School Digital Library created in 2018.
- 7) ICT Scholarships: Advance delivery of 125,000 computers and broadband access. The Ministry of Education, through *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas* (JUNAEB), announced in a month delivery process computer of ICT Scholarships, delivering in 2020 more than 125,000 computers with internet for eleven months; Along with this, MINEDUC signed an agreement with Movistar and Entel that benefited 110,000 students who received their computers in the framework of the ICT Scholarships program; the free mobile broadband (BAM) included in these devices, a benefit that was about to expire, extended its validity.
- 8) Food scholarships for low-income students at all levels (JUNAEB).
- 9) Digital Literacy Plan.
- 10) Pre-University programs for free disposal to support the students who needed to prepare for the transition test.
- 11) Delivery of tablets to high schools of technical-professional education.
- 12) Creation of an FM Radio: “Learning through the broadcast of radio classes”, was created to promote the learning of children in grades 7th to 4th in areas with poor connectivity.
- 13) *Prendo y aprendo*: In 2020, all schools with five or fewer students (mostly rural schools) received a device that allowed them to access digital content even when they do not have access to the internet; the device was loaded with high-quality content,

such as those found on *Aprendo en Línea*, Khan Academy, *EducarChile* courses, and more.

- 14) Connected Classrooms: More than 3,000 classrooms were equipped with internet in 2020, out of a total of 10,000 classes that will benefit by 2021.
- 15) The Ministry of Education established the “Tutors for Chile” network to allow pedagogy students to practice their vocation while assisting institutions and teaching teams in distant learning.
- 16) Booklets of games, learning experiences, and App *Contigo Juego y Aprendo* for students and parents of kindergarten education.
- 17) Learning management systems: MINEDUC formed partnerships with Fundación Chile, Google, and Microsoft in 2020 to help schools get free access to the GSuite for Education and Office 365 A1 software. The Ministry of Education helped with registration and training for this platform, which includes access to institutional email accounts for the whole school community, a video conferencing system, and productivity tools, among other things.
- 18) I learn online teaching: teachers now have access to over 20,000 support materials for developing prioritised learning objectives in all topics through the Learning Online portal, which includes a unique area.
- 19) This year, over 25,000 teachers and educators used the Center for Improvement, Experimentation, and Pedagogical Research's training and conference offerings for instructors and supervisors.
- 20) The Sistema de *Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE) is an example of understanding the significance of data in the development and assessment of educational policy.
- 21) The flexibility of *Subvención Escolar Preferencial* (SEP) resources: to facilitate the implementation of online classes and other distance education pedagogical strategies in the context of the COVID-19 pandemic, it was allowed to be funded with the Preferential School Grant, an initiative that provides additional resources for each priority and preferred student, to the holders of this certificates. The grant can be used for various things, including the purchase of programs, digital platforms or software, the internet, technical equipment, sanitation, and disinfection.

- 22) Voluntary Teacher Evaluation: Recognizing the challenges that the pandemic posed for teachers, Law 21,272 was passed in October, postponing the implementation of the Teacher Evaluation. It was indicated in it that anyone who willingly wished to be examined might do so.
- 23) Well-being on a socio-emotional level and Strengthening Socio-Emotional Learning: Included expert capsules that were videos from MINEDUC's YouTube channel, social media, and other sources.
- 24) The Ministry of Education established the “Teaching Log” to address the emotions that arose during the pandemic time. The Teaching Log is a resource that will assist instructors in developing their socio-emotional abilities.
- 25) Agenda revisions for the new Transition Test.
- 26) A pedagogical plan would allow the country's educational communities to continue learning while focusing on more important things. Curriculum prioritising, Comprehensive Learning Diagnosis, and Levelling were the three components of the plan.
- 27) Curricular Prioritisation: The National Council of Education (CNED) authorised a Curricular Prioritisation plan created by the Ministry of Education's Curriculum Unit for all educational establishments in the country. There are four basic parts to the prioritising process: it establishes essential objectives for the continuation of studies at each level, provides flexibility so that establishments can implement the curriculum according to their methodologies and internal organisation, has a medium-term perspective, and keeps the current curriculum's integral development in mind across all subjects.
- 28) Comprehensive Learning Diagnosis: Refers to tools developed by the Agency for Education Quality to assist establishments in evaluating, first and foremost, their students' socio-emotional state and, later, their learning in Reading and Mathematics so that management teams and teachers could make technical-pedagogical decisions based on evidence and generate a socio-emotional diagnosis instrument and a Reading learning diagnosis tool comprise the Comprehensive Learning Diagnosis. The diagnostic devices were made accessible for download on the internet, where they could be printed and used directly by the schools. In addition, printed versions

were provided to remote schools and the 120 lowest-performing schools to ensure participation.

- 29) Academic levelling: The institutions were provided with various pedagogical materials to aid in the growth of learning. Teachers may submit the findings of the Comprehensive Learning Diagnosis into the “*diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl*” site, where they would receive feedback and particular pedagogical instructions for the context of their educational community, both in the socio-emotional and learning fields. In addition, depending on the study programs, a four-week levelling plan and model guidelines were given.
- 30) Tools to identify students at risk of dropping out of school.
- 31) Faced with the threat of a rise in school dropouts, the Ministry of Education held a cross-sectional table of academics and advocates to propose solutions to keep students from stopping their educational pathways. The experts suggested 15 ideas that included short, medium, and long-term solutions. Some of them are: Implementation of a contact management tool, Implementation of an Early Warning System, Implementation of a Contact Management Tool, Mass SMS distribution to parents and guardians of children and teenagers who were registered in 2019 but did not continue in 2020 (messages were sent out emphasising the necessity of staying in school), Guidelines for the Preferential School Subsidy's Flexibility (SEP), Grafting and dissemination of good practises to prevent dropouts, “We are on-time” plan: In September 2020 the “We are on Time Plan” was made available, which sought to link families and disconnected students, with little or no learning that year, so that no student was left behind, plus education on strategies to help students avoid dropping out of school.
- 32) Due to various consequences of non-attendance at educational facilities, such as reduced academic performance, lack of a suitable educational environment, high risk of school dropout, and inequity in remote education, MINEDUC focused on the creation of a return step by step plan to schools with three fundamental pillars: that it has to be safe, voluntary and gradual.

However, on the contrary of what was stated by MINEDUC, according to U. de Chile Newspaper (2020) “the Forum for the Right to Public Education, which brings together associations of parents, students, and educators, has denounced the lack of products and delivery of food in poor condition in the JUNAEB baskets” (para. 3). In addition, as reported by the same source, teachers and education helpers have expressed their dissatisfaction with the lack of defined procedures or minimal hygienic standards to comply with ethical changes. The *Colegio de Profesores* (2020), for its part, has condemned both the absence of acceptable working circumstances for teleworking teachers and the absence of conditions on the side of students and families, an issue that exacerbates educational inequity. In this same line of thought, CIPER (2021) and, specifically, Gonzalo Muñoz Stuardo, a researcher at the Faculty of Education of the Diego Portales University, has stated that “the government has provided little support to educational communities and has focused on returning to face-to-face classes.” (para. 1) In his expert opinion, Chilean education will have to face two challenges: “i) respond to the educational urgency caused by the pandemic and its various crises, and ii) lay the foundations for a better educational system for the coming decades within the framework of the debate for a new constitution” (2021, para. 3). It is paramount to recognize that Chile is in an unprecedented process of changing the legal constitution vestige of dictatorship ended in 1990. Muñoz (2021) also affirmed that:

During 2020, the support and investments to face the pandemic and its effects from the educational system were weak, as revealed by the perception of the protagonists of the system. The progress that has been made in this particular period has been overshadowed by decisions that have puzzled the educational system (such as the “early vacations” and the insistence with SIMCE), by the permanent political confrontation with those who should be allies and part of the decisions (supporters and teachers), and by an Erratic communicational “strategy” and almost exclusively focused on going back to school. (para. 10).

Moreover, it is relevant to highlight that the educational emergency plan was a proposal made by the *Colegio de Profesores* to the discussion table and the Ministry of Education in April 2020, which its original idea contemplated more socio-emotional support to teachers and students in confinement, stop SIMCE test, implement an educational television channel, etc. (Diario UChile, 2020; *Colegio de Profesores*, 2020). Furthermore, Muñoz (2021) believed that:

The most reasonable would be to design and implement a work plan 4-5 years, based on a comprehensive agreement, in line with raised, proposes i) sustain and improve learning levels that each school was reaching before the pandemic, ii) contribute to the socio-emotional well-being of students and their families through an open school, with sufficient resources and receptive to the effects of the crisis in this dimension, and iii) ensure the educational trajectory of all students (Let no one is left behind or abandon compulsory education). (para.11).

Corresponding with the previously mentioned, the plan should systemize, take some of the ideas made by international organisations and other agents, and contextualise them through interaction with organised education actors. Furthermore, the proposal must include a special budget that undoes the incomprehensible signal of dwindling educational spending sent by the 2021 budget (Muñoz, 2021).

Finally, CIDER & Muñoz (2021) considered some examples of those described above as:

Some examples of these measures are a) the economic stability of all subsidised schools and colleges, through enrolment financing, for at least three years; b) the implementation of a national learning acceleration program that allows no boy or girl

to significantly fall behind in her educational path, betting on modalities such as second-chance schools and adult education; c) the creation - in coordination with the MINSAL - of a mental health strategy for students and teachers; d) the provision of connectivity and personal computers for all students who are part of the 60% of most vulnerable people in the country (since the school system will work in hybrid mode for a long time to come); and e) the assurance of basic conditions (food and school supplies) for all children and young people in education financed by the state for when it is possible to return to face-to-face classes. (para.12).

All of these suggestions to organise the stage students and teachers live in and reduce stress and pressure on the school system and its participants. However, as was stated by Agenda País (2021) in the newspaper *El Mostrador*, some research made by the Community Support Program from the Mental Health Centre in Educational Communities from the *Universidad Academia de Humanismo Cristiano* (UAHC, 2021) found that there has been an increase of anxiety disorder and depression on teachers due to some new requirements, such as extra work hours or digital knowledge and abilities that some teachers lack. Therefore, society and the authorities should reconsider the way they see teachers as caregivers or executors and preparers of the current educational system; thus, society must understand the role of teachers as workers who are also mothers, fathers, sons and daughters, among others, that require their own time to develop a healthy life. Moreover, it is fundamental to establish self-care strategies to deal with the emotional, physical, and mental weariness during this pandemic context, which has affected the teachers' job that was already precarious.

When it comes to evaluation and assessment during this pandemic and online teaching context, educational institutions had to adjust to different and probably new strategies to assess students. As Ryan (2000) pointed out, assessment methods must match the level of desired competencies, online assessment requires educators to modify their methods of instruction, and it may require the most significant effort for innovation and departure from traditional instruction. Hence, the purpose of assessment is to monitor student

learning, improve academic programs, and enhance teaching and learning (Zeliff, 2000). Similarly, McCormack & Jones (1998) stated that when considering online assessment methods, the instruction provider should consider several issues to include the goal of the assessment, the form and method of the assessment, and the cognitive styles of the students. The author also pointed out other sub-goals of online assessment parallel traditional assessment that has to do with the evaluation of teaching effectiveness, encouraging reflection on the part of the instruction provider, provoking student thought and action, encouraging student questions and providing general learning motivation (McCormack & Jones, 1998). Likewise, according to Lang (2015):

Online assessments have two main goals and should not be viewed as simply online examinations of a student's knowledge or skills. Although one of the two goals of online assessment is to evaluate the student's progress, the other, often overlooked, goal is to assist the student in learning. (p. 1).

Barbosa & García-Peñalvo (2005) highlighted the importance of the assessment activity conceptualising the learning process to its basic elements by identifying the following elements: the educational material to be taught by the teacher in a classroom, the teaching and learning activities that take place in a classroom, the assessment activity to measure the student learning, and the report of the score results given by the teachers to the students. As stated by the Australian Flexible Learning Framework (2013), assessment, especially when it is included within a real learning task or exercise, could be an essential part of the learning experience, giving the entire website the characteristic to adapt itself to the needs of the users. This could be an interesting feature of an educational website because of the improvement of the online teaching experience by giving to the student, firstly, convenient feedback: the website shows the results of the assessment and gives the feedback to the user to improve their scores. Secondly, once the lesson was taken and the corresponding evaluation was carried out, the educative content could be readapted to the new knowledge level of the user by imparting new lessons, based upon the results of the

assessment. Thirdly, from the last feature, it could establish user-tailored content information to give the student convenient, adapted and meaningful information, improving the learning experience. Finally, giving flexibility enables group work when the test is designed to be carried out for several individuals. Since it has the potential to be interactive, learners can evaluate assessments remotely, and it could be easy to use (Australian Flexible Learning Framework, 2013).

Moreover, according to Worthen et al. (1999), the following items must be defined before assessment methods are determined: the set of skills, proficiencies, and behaviours that skilful performers are likely to use, the subject matter domains that successful performers are likely to draw from in making decisions about what to do, how to do it, and why it should be done, the relevant criteria that should be used to judge the quality of a student's performance and, finally, whether the assessment will focus on observing the process a student uses, the products a student creates or both the process and the products.

Moreover, Evans (2002) considered that “assessment requires educators and their respective institutions to develop high standards for learning and to establish methods for systematically gathering, analysing, and interpreting data to determine how well the standards have been met and to make improvements” (p. 3). In this way, according to Gaytan (2002a), educators must establish the purpose of it, the criteria being measured, and the intended outcomes before meaningful assessment methods can be achieved.

In Gaytan's (2004) study, online assessment should be considered as a system, composed of many components that need to be measured for the evaluation of student academic achievement. The author expressed that both traditional and online assessment techniques must be designed to provide students with immediate feedback in an attempt to assist them in a better understanding of the material presented. Also, there has to be clearly defined learning objectives as their criteria and ongoing assessment methods to measure student learning outcomes (Gaytan, 2004). However, Robles & Braathen (2002) stated that online assessment requires a more ongoing, systematic approach than that of traditional instruction.

Other pedagogical considerations when assessing students online are, firstly, that online learning holds the students responsible for initiating the learning process as students are held accountable for completing the work posted online. As a result, a change in the current learning environment takes place from a classroom-based, teacher-centred model to a student-centred, technology-based model (Gaytan, 2002b). Moreover, a salient prerequisite for developing effective assessment techniques in the online environment is academic competence in course content, thereby ensuring that those techniques are aligned with course learning outcomes (Gaytan, 2004). Consequently, the use of a variety of techniques to assess student learning in online courses is highly recommended (Christopher et al., 2004; Robles & Braathen, 2002; Sanchis, 2001).

One of the other techniques that have been found effective for online instruction postulated by Gaytan (2004), in the first place, is the use of proctored testing. This is related to finding effective techniques to assess student learning and maintaining academic integrity because of issues related to effective assessment, cheating, identity verification, and plagiarism (Byrd & Lott, 2003; Heberling, 2002; Scanlon, 2003). Because of academic dishonesty in online courses, instructors are encouraged to hold plenty of threaded discussion sessions to become familiar with the students' writing styles (Singh & Pan, 2004) and to require papers to address issues covered in those threaded discussions. Conversely, Heberling (2002) postulated that if a work submitted by a student does not sound like that individual, a reverse internet search is recommended by using some of the students' wording and phrases. Additionally, instructors are encouraged to use new, original assignments, including project-based assessment (Olt, 2002) and the short-answer feature of the testing module found in most software programs, such as WebCT (MacKinnon, 2002). Fodor (2003) declared that in the case of not feasible tests, software applications are available to develop online tests with a wide variety of functions, allowing instructors to limit the time of the evaluation, use several start times to accommodate time zones, give students access to one question at a time, and prevent students from returning to questions after answers have been submitted (MacKinnon, 2002).

According to Major & Taylor (2003), online tests should be viewed as take-home examinations, because students, upon entering the workforce, will likely not be asked to withhold the use of reference materials or forced to solve problems and communicate in isolation. In this way, the use of online, ungraded student self-tests has proven to be an effective assessment tool because these tests provide the students with immediate, honest feedback regarding their learning and achievement (Perrin & Mayhew, 2000; Robles & Braathen, 2002). Besides, it gives them a sense of security to avoid feeling intimidated by a format they have not experienced (MacKinnon, 2002).

The second successful technique to assess student learning postulated by Gaytan (2004) is maintaining constant communication with students while providing sufficient feedback. Consequently, immediate, ongoing, and detail-oriented feedback assists students in better understanding the material and more effectively applying what they have learned. Therefore, assessment methods are aligned with clearly identified learning outcomes, skills required of the learner, and the academic field of study (Wittkopf, 2003). Moreover, Singh & Pan (2004) expressed that the students need to be able to incorporate the feedback given into the next assignment. In addition, peer assessment is highly recommended as students receive immediate feedback from their classmates (Christopher et al., 2004). Gaytan (2004) mentioned that “instructors should survey students during the course to obtain feedback about the quality of their online learning experience” (p. 28) since students’ opinions can provide valuable feedback regarding how well the assessment methods are aligned with learning outcomes (Singh & Pan, 2004). Similarly, Wittkopf (2003) expressed that the online instructors should ask their students to answer questions related to the quality of the feedback received from their instructors.

The third technique to assess student learning postulated by Gaytan (2004) is creating a learning environment filled with dynamic interaction since interaction has a dramatic impact on student achievement. Bocchi et al. (2004) found that increased interaction resulted in increased learning as reflected by test performance, grades, and student satisfaction. Hence, in Singh & Pan’s (2004) words, online instructors and students must engage in intensive, dynamic interaction to stimulate and assess learning. In this way, Perrin & Mayhew

(2000) and Robles & Braathen, (2002) agreed that instructors must be proficient in group dynamics and in engaging students not only in synchronous communication but also in asynchronous one. To achieve the high-level learning outcomes required by national and state standards, students are required to collaborate to solve problems (Marshall, 2000; Schrum, 1998), apply solutions, and reflect upon their experiences usually following Bloom's (1956) taxonomy of analysis, synthesis, and evaluation (Christopher et al., 2004). For instance, Singh & Pan (2004) said that threaded discussions (e.g online debate) allow online instructors to better assess student progress than traditional classroom settings in which students are often afraid to participate. Thus, instructors can look at grammar and concept development as they can analyse the questions posted by the students, the responses, and the depth of understanding.

One factor that plays a crucial role in determining the quality of online courses is the students' perceptions of the degree of interaction (Roblyer & Ekhaml, 2000; Singh & Pan, 2004). Moreover, instructors should weigh the frequency and quality of interactions required that best facilitate the achievement of course learning outcomes (Northrup, 2001), i.e the depth of those postings must be assessed. Hence, rubrics require careful preparation to assess learning and promote critical thinking (Christopher et al., 2004; MacKinnon, 2002).

The fourth essential technique to assess student learning postulated by Gaytan (2004) is modifying traditional assessment tools for the online experience. That is to say, traditional assessment techniques can be modified to meet the assessment requirements of online instruction (American Distance Education Consortium [ADEC], 2003; Ali, 2003; Major & Taylor, 2003). According to Gaytan (2004):

Assessment tools (used in traditional classrooms) can successfully be adapted for online delivery: essay exams; thought-provoking discussion questions; and projects that require students to demonstrate proficiency in content knowledge, solving problems, working well with each other, and communicating effectively. (p. 29).

For example, writing assignments must involve thought-provoking activities, rather than simple memorization (Henning, 2003).

Finally, the use of alternative assessments (including authentic, performance, and portfolio assessments), when used effectively, provides evaluation information related to student performance (Christopher et al., 2004; Gaytan, 2002a; Rasmussen & Northrup, 1999). For example, performance-based assessment efficiently works for behavioural or skill-based objectives, since it involves asking students to do something, providing the educator with the opportunity to witness the skill in action (Gaytan, 2002a; Xu, 2004). Another example of alternative assessment according to Gaytan (2004) is “the use of electronic portfolios (E-portfolios) for students to showcase their work while documenting what they have learned” (p. 29). Accordingly, students become more engaged in the design of their own developed competencies and place a higher value on their work (Heath, 2002; Lynch & Purnawarman, 2004).

All in all, according to Gaytan's (2004) study:

Online assessment must balance the requirements of technology, delivery, pedagogy, learning styles, and learning outcomes. That is, a wide array of online components, assessment criteria, and tools are needed to effectively and thoroughly assess student learning while meeting the challenges of accountability, reform, and students' learning needs. (p.31).

Furthermore, Lang (2015) stated that “although student learning styles are less apparent in the online environment due mostly to the intervening technology, they must still be considered when designing both on-line instruction and assessment” (p. 6). Barbosa & García-Peñalvo (2005) also agreed that when assessing students “there are several factors

that should be taken into account like student learning styles, the technical implications, the adaptive educational content, the learning and knowledge management, feedback, motivation, etc.” (p. 1).

Similarly, Liu & Ginther (1999) expressed that the elements of field independence vs field dependence (the ability to distinguish key elements from a distracting or confusing background), holistic analytic (viewing a situation as a whole as opposed to viewing a situation as a collection of parts), sensory preference (most importantly visual, auditory and kinesthetic), and hemispheric preference (right brain vs left brain) must be considered in on-line assessments for the assessments to be fully effective. Other aspects of the learner’s style that should be considered when developing online assessments include the theory of multiple intelligences (Gardner, 1999) and the potential range of cultural diversity encountered in on-line environments (Gibson, 1998).

In the case of Chile, as stated by *Unidad de Currículum y Evaluación* (2020), the principle of flexibility, indicated in the letter i) of article No. 3 of the general education law, provides that the educational system must allow the adaptation of the process to the diversity of realities. This is a principle that in this health context assumes considerable relevance. Consequently, within the framework of Decree No. 67 on Evaluation, Rating and Promotion, guidelines and recommendations of evaluation and promotion of the 2020 school year were delivered for all levels from 1st to 12th grade.

In this way, one of the principles that sustain Evaluation Decree 67/2018 is that from the beginning of the learning process both the teacher and students must have clarity regarding what is expected to learn and what criteria allow them to demonstrate the progress and achievements of those learning. Also, since the main purpose of the evaluation is to strengthen the teaching and learning of students, feedback will be understood as a fundamental part of each evaluation process. Moreover, evaluation processes and instances should motivate students to keep learning. Another principle is that the formative evaluation is integrated into the teaching-learning process and the summative evaluation. Besides, it

should only be evaluated what students have had the opportunity to learn. In terms of the evaluation itself, there should be various ways of evaluating, considering the different characteristics, rhythms, ways to learn, needs, and students' interests. Furthermore, it should promote student participation in the evaluation process and, finally, planning and learning opportunities should consider spaces to evaluate those learning that seeks to develop, opening an adequate time to feedback in the teaching-learning process.

Regarding the achievement of the objectives, students must be evaluated by the achievement of the targets of the subjects raised by the establishment itself in its study plan. Although Article No. 5 declares that a student cannot be exempted from any subject, considering the flexibility required and the current functioning of the educational system, it is necessary to comply with the provisions of paragraph 2 of the referred article. This provides that establishments must implement the relevant diversifications for the learning activities and the evaluation processes of the subjects or modules (*Unidad de Currículum y Evaluación*, 2020).

In this manner, the subjects of the study plan that will be considered for the calculation of the annual average must have at least one grade of the year. This qualification must be expressed on a numerical scale from 1.0 to 7.0, up to one decimal place, by subject or module of the Study Plan. The minimum approval rating is 4.0 (Art. No. 8 and No. 10, Decree 67). This qualification must consider the achievement of learning objectives in the activities of the formative and summative evaluations. Moreover, the system of general information of students (SIGE) will be modified, granting flexibility to establishments to load grades only for the subjects or modules of this plan and leaving those who are not part of the plan ungraded (*Unidad de Currículum y Evaluación*, 2020).

When referring to how teachers can evaluate students during the remote and face-to-face period, *Unidad de Currículum y Evaluación* (2020) proposed three alternatives. The first one declares that it should evaluate all pedagogical activities through instruments such as portfolios, rubrics, students' textbooks, exit tickets, interviews, and give timely feedback. At the end of the school term, the per cent of achievement, or the concepts or symbols used, are

transformed into a single numerical grade, utilizing a table of equivalences, duly communicated to the school community. The second one expresses evaluating by integrating formative, summative evaluation, and pedagogical activities. That is, during the remote and/or face-to-face learning process, this cycle is repeated continuously; formative assessment - feedback - summative assessment. The last alternative aims to evaluate remote education only in a formative way and when returning to face-to-face education, integrate formative evaluation, feedback and summative evaluation.

Additionally, the evaluations carried out by teachers must meet at least two criteria that ensure they are fair and of quality. On the one hand, they must represent as accurately as possible the essential learning that is being evaluated. On the other hand, the evidence that is raised and that supports the interpretations must be sufficient to sustain these evaluative interpretations consistently. This implies evaluating learning in different ways and at different times, allowing the conclusions drawn about student learning to be robust and the decisions made based on the evidence to be reliable and fair (*Unidad de Currículum y Evaluación*, 2020).

Besides, *Unidad de Currículum y Evaluación* (2020) focuses on an inclusive evaluation, in which teachers use a variety of instruments, anticipate the evaluation criteria for their students, involve them in the activities, and dedicate significant time to feedback. Then, the key to the evaluation process is feedback. Adequate feedback accelerates learning because it produces motivation and commitment to learning and encourages the desire to learn and improve. In this way, a virtuous pedagogical evaluation process integrates formative evaluation, feedback, and summative evaluation.

### **2.3.3 Teachers' Conditions in the COVID-19 Pandemic: An international approach.**

Related to this uncertain context, education must continue. That is why many nations use different strategies according to their technical and political conditions to carry out online teaching or at least not face-to-face classes (UNESCO, 2020).

In the Ecuadorian context, for instance, the planning stage of the classes has begun through different procedures such as teleworking, the use of Information and Communication Technologies [ICT], and Learning and Knowledge Technologies [LKT], which should keep children, teens, and adults away from the risk of infection (Villafuerte et al., 2020). In the case of teachers, like Calderon et al. (2021) pointed out, the quality of life has been affected by the working conditions due to the pandemic and lockdown, which harms the Ecuadorian teaching profession. The previously mentioned has influenced its economy, interpersonal relationships, physical health, emotional and psychological state. Therefore, according to Calderon et al. (2021), it is essential to note that before the COVID-19 pandemic, teachers had presented poor working conditions and an excessive workload. The public health emergency worsened the situation since it altered the methodology and resources and forced the State to improvise and push teachers to get into this new and strange teaching model.

On the other hand, related to the teachers' attitudes and emotions about teaching in the pandemic context in Spain, there is a study made by Villén (2020) which added that the most predominant emotions in teachers are calm, surprise, and joy. This is, because teachers, despite the complex situation, have kept their teaching roles in a very positive way. Besides, the younger the teacher, the more positive, motivated, and emotional attitudes they experience compared to older teachers. Regarding the importance of Information and Communication Technologies [ICT], younger teachers consider the importance of ICT more relevant because of the progressive introduction of ICT in their daily life and education, access to those technologies, and the variety of resources and tools.

In Canada, Sokal et al. 's (2020) research showed that teachers seem to demonstrate a greater sense of accomplishment in their teaching as time went on. However, even though those findings are very hopeful and encouraging, teachers maintained a perception that their stress over-passed their coping capacity and showed progress on the Burnout Syndrome.

In the case of England, for instance, as was cited by Allen, Jerrim et al. (2020), when they asked teachers about their pandemic experiences, teachers tended to agree rather than disagree that it harms their mental health. In addition, lockdowns and quarantines seem to

have increased work-related anxiety, especially on female teachers and those teachers who have children in the household, irrespective of gender.

## **2.4 Classroom Instruction VS Online classes**

Since online classes are contingent nowadays due to the COVID-19 pandemic, it is important to review to what extent they affect the whole process of education, considering methodologies, actors of education (teachers, students), learning process, etc., and how they can be compared to classroom instruction not only for its benefits but also for its disadvantages.

### **2.4.1 Classroom Instruction.**

To begin with, Kemp (2020) suggested that "any differences in student experience and outcome between face-to-face and online learning seem to depend more on the quality than the modality of instruction" (p.75). However, there are some aspects of each modality that can be more beneficial to students depending on many different aspects of their lives. For instance, Tapia (2020) pointed out that when it comes to classroom instruction, "it is important to return to the classroom in person and partially because not having classes physically entails an asymmetric situation in the opportunities that children and young people have" (para. 6). Thus, online classes expose students to difficult situations that can be avoided, although not wholly, when students are at school. A Liesdistiana & Rachmah's (2020) study of sixteen EFL students at the University Ibnu Khaldun found that students' effectiveness of offline classrooms revealed that students perceived they "strongly agree" with face-to-face lessons. "Totaled data for 'strongly agree' and 'agree' categories showed that 93,8% felt more effective for obtaining the lesson during the face-to-face lesson, while 6,2% of students were in disagreement and neutral level" (p.22). In this way, the results indicated a general preference for face-to-face lessons considering that "of the 16 respondents, three students, or 18,8%, showed a preference for the online lesson as compared with a total of 72% of students who preferred face-to-face lessons" (p.23). In the same line, the results of Allen, Bourhis et al. (2002) survey showed that "students indicate a slightly higher level of satisfaction with live course setting than distance education formats" (p.89).

Similarly, according to Wright (2017) study, "more students indicated a general preference for face-to-face lessons. Of the 112 respondents, 42 students, or 37.5%, showed a preference for the online lesson as compared with a total of 58% of students who preferred face-to-face lessons" (p. 66). Some of the reasons given by students for this preference were: enhanced understanding, more or easier understanding, interaction with lecturer or students, more details, more input or explanation by a lecturer, lecturer helps, guides, can ask lecturer or other students directly if confused, can interact with a lecturer or other students, enjoyment, interesting, alive, teaching style, focus, no need for internet connection, and longer time. The students' reasons for the effectiveness of offline learning, according to Liesdistiana & Rachmah's (2020) study, are similar to the above-mentioned: they can easily understand and interact with the lecture, attendance is essential, more communication, active to ask, lecture/teacher can provide analysis when students do not understand, asking more accessible when they feel do not understand, guided directly and easier to understand, etc.

Correspondingly, a virtuous benefit of this modality pointed out by Nambiar (2020) is that a face-to-face classroom setting can provide immediate feedback to students about the quality of lesson, delivery, and experience. Moreover, in a classroom setup, the teacher can observe students' body language, which these non-verbal cues help the teacher immediately adjust their teaching approach to best suit the needs of their students. Similarly, as Mike Allen (2002) maintained, some people may prefer the distance learning option because of certain advantages that a virtual or a distance classroom provides. Thus, students may resist using technology for several reasons, since it seems more likely to break down. Moreover, students may be unused to working with machines because they feel that the mediated experience cannot fully replace the live classroom. Another gain of Classroom Instruction stated by Kemp (2020) is related to allowing questions and clarifications "the benefit of being able to ask questions or seek clarification when explaining the learning they had experienced in face-to-face classes. Students valued the in-class opportunity to gain further information from the tutor as the need arose, often commenting that this improved their understanding of the material" (p.73). Similarly, Khan (2021) stated that "onsite learning has direct and real-time interaction between learners and teachers; more importantly, teachers can instantly answer your questions" (para. 5).

Furthermore, Kemp (2020) expressed these kinds of lessons as often engaging compared to the lectures or self-directed classes. Students felt that this greater engagement led to a greater understanding of the course material. Also, this modality promotes dialogue between peers due to having in-class discussions helped them to hear and learn from others' opinions, often improving their learning. Accordingly, Khan (2021) expressed that this modality promotes networking among the learners; a classroom is a place where peers can meet different people, make new friends and cultivate social skills. Another advantage maintained by this author is that onsite learning establishes a relationship between the teacher and the student; learners and teachers can spend more in-person time together in a classroom. Also, this approach presents different types of learning methods, including auditory, visual, tactical, etc. (Khan, 2021, para. 5).

According to Grabinski et al. (2020), lecturers often believe that face-to-face interaction with the student makes the learning process much easier and more efficient. In the same line, Grabinski et al. (2020) pointed out that:

The e-learning method might be less effective than the traditional method of learning. Some research studies have argued that e-learning is more appropriate in social science and humanities than in fields such as medical science, mathematics, chemistry, and pharmacy, where there is the need to develop practical skills. (p. 3).

For instance, the results of a study conducted by McCabe et al. (2017) support that pharmacy students do not learn information just as effectively in flipped experiential rotation as they do in a traditional didactic course (p. 6). Therefore, "many institutions still prefer the traditional face-to-face approach. There is a lot of anxiety about online teaching regarding the amount of time it requires and the training it needs (Grabinski et al., 2020, p. 2). Furthermore, as previously mentioned, the teachers' control is not very much in online classes, but students participate in both classes; thus, in traditional classes or offline classes, teachers control not only most of the conversation of students but also everything that happens during a lesson (McConnell, 2000). Another important aspect is the communication

between students and the teacher outside the classroom, because as a student mentioned in an interview made by Gilbert (2015), "in a traditional setting you can go ask your teacher directly for assistance but online you get assistance indirectly and have to wait for the professor to reply" (p. 25).

In terms of the disadvantages that face-to-face modality entails, as claimed by Kemp (2020), face-to-face learning not only covers repetitive content since "some participants felt that the revision of material was a nuisance rather than a help" (p. 73), but also "it covers irrelevant content due to "the face-to-face classes covered material that was not relevant to the course" (p.73). In this line of thought, according to Khan (2021), it is possible to find in the classroom "pointless conversations or debates can take place which would potentially disturb the learning process" (para. 6).

According to many authors, one of the most highlighted weaknesses in offline education is the presence of interruptions and disruptions, which are very likely to affect not only the educational environment but the learning process itself, creating a higher gap between the different students according to their attention span (Khan, 2021; Meneses, Formarte Blog, 2017; Sulbarán & León, 2014; Nosei, 2002). However, there is a difference between interruptions and disruptions that is important to mention. Different dictionaries state that an interruption is an action or occasion in which an activity is temporarily stopped or is a break in the continuity of action (Cambridge Dictionary, 2021; Merriam-Webster Dictionary, 2021; and Oxford Dictionary, 2021). On the other hand, disruption is described as "the action of preventing something, especially a system, process, or event, from continuing as usual or as expected" (Cambridge Dictionary, 2021), and "disturbance or problems which interrupt an event, activity, or process" (Oxford Dictionary, 2021). Consequently, an interruption may be any kind of situation, deliberate or not, that stops the regular cycle of class. On the contrary, disruption is a problematic behaviour that leads to breaking the educational environment and educational process. M. Nosei (2002) experienced in 1998 the implementation of a device to record offline classes to analyse and criticise the performance of teachers and their classroom management, and after three years analysing

classes, she mentioned that "reading the classes gave me a surprise: in 52 classes observed and recorded there were 105 interruptions" (M. Nosei, 2002, para. 63).

In this same study, Nosei (2002) stated that:

Out of a total of 52 classes (100%), only 9 (17%) did not suffer any type of exogenous interruption. Of the 105 (100%) interruptions recorded, 58 (56%) are due to the entrance of the teaching assistant, 21 (20%) to teachers, 18 (17%) to students of other courses, and 7 (7%) to other agents such as authorities, parents, family members of teacher in charge. (para. 63).

On top of that, there are other variables such as extracurricular activities like science fairs, camps, pedagogical outings, study trips, etc. (Nosei, 2002, para. 64).

Nevertheless, the exogenous interruptions are not the only ones; the so-called "classroom disruptions" also exist" associated with behavioural issues. As claimed by Nosei (2002), "teachers, assistants, and students consider that the endogenous interruptions are produced inside the classroom by the students, although the latter partly associate their behaviour with the performance of the teacher" (para. 65). Additionally, Meneses from Formarte (2017) stated that "personal conflicts may arise between class participants, affecting the classroom environment." Also, Khan (2021) mentioned that "the teacher, as well as the progress of other students, can affect the pace of your learning" (para. 11).

Further, handicaps in onsite education are economic issues; according to Meneses from Formarte (2017), "travel time and external factors such as bad weather generate a greater investment in time and money." (p. 2)

Regarding infrastructure, education, and facilities, Chile has an inclusion law that guarantees the right to education for people with disabilities; despite that, many schools still do not have disabled accesses, elevators, classrooms adapted to the needs of these students etc. According to Meneses from Formarte (2017), the law limits the possibilities for people with physical disabilities, who live in remote places or with limited resources, to study. According to MINEDUC (2019), in 2018, the ministry of education invested 13 thousand million pesos in creating innovative classrooms, inclusion networks, and functionality in furniture for 424 citizens. It subsidised schools to provide a better educational service for people in situations of disability. Nonetheless, there still are several 2.504 schools left that do not receive incomes to apply them in infrastructure for students and their needs.

#### **2.4.2 Online Classes.**

As to distance education, Nambiar (2020) stated that "online channel has made education convenient and easily accessible by one and all" (p. 783). In addition, Oliveira et al. (2020) declared that the most significant advantages of virtual classes are video recording, cloud storing, and sharing, which is a considerable advantage when thinking about people who do not have a permanent internet connection. Also, virtual classes can be downloaded and stored on a hard drive. This study showed teachers' perceptions of online classes, saying that "online classes were flexible and convenient, could be easily accessed, can be scheduled as per their convenience and made an evaluation and grading work easier" (p.789). In his review, Nambiar (2020) also expressed that:

Online classes seemed more structured in approach, lesser disturbance, innovative tools like screen share can be used, promotes using more graphs, charts, and videos, can preserve the content of the classes for future reference and use, rather than taking the class again for students who missed the class the classes can be recorded, makes teaching more systematic. (p.789).

Kemp (2020) adds that online classes put less pressure on both teachers and students since "the self-directed tasks did not exert so much social/ time pressure" (p.73). Also, online courses may be even more interactive than traditional ones (Mangan, 2001; Rosenbaum, 2001) because they may make it easier for shy students or those who need more response time to participate (Smith, 2001). Conversely, Draves (2000), Fodor (2003), and Singh & Pan (2004) postulated that online courses, if conducted effectively, have the potential to yield more interaction than traditional instruction as students feel more comfortable asking questions and participating in threaded discussions. Furthermore, students learn more effectively and efficiently because they have many sources available at their fingertips, not to mention the personal attention they receive, including individual feedback from the instructor (Draves, 2000).

Moreover, Liesdistiana & Rachmah (2020) stated that with the increasing development of technology, teachers use the online method as one of the learning media that makes it easier for students to obtain materials. That is to say, online learning provides exciting opportunities for not only increasing the reach of education and reducing its cost but, most importantly, for increasing the quality of teaching and learning. According to this research, students' reasons were 'agreeing' and 'strongly agreeing' for the effectiveness of online learning are efficient time and places, flexible, more accessible for students to learn, an alternative way when you cannot have face-to-face learning, and that it is accessible everywhere (Liesdistiana & Rachmah, 2020). In the same way, preferences for the online lesson, which accounted for 42% of the students of Wright's (2017) study, are: comfortable, convenient for time and location, shorter time, more flexible timing, do not have to hurry to class, relaxed place, relaxed (in your room, in the library with good air-con), ability to repeat the video, enjoyable, interesting, fun, exciting, different, easy to focus, and it has skills enhancement.

Another benefit postulated by Tallent-Runnels et al. (2006) is that online instruction, on the one hand, eliminates the need for recess, lunch, and transition. Thus, instructors in online courses do not have to deal as much with discipline problems, which usually account for a significant proportion of the off-task time. In this way, the ratio of engaged time in the

online environment is expected to be greater than that observed in regular classrooms. On the other hand, chat rooms, e-mail, and online discussion provide students with the convenience of social interaction in cyberspace, which is not available in the regular classroom.

Furthermore, according to Mike Allen (2002), students participating in interactive online classes showed satisfaction with the technological experience when it worked well and did not impede channel transference. Thus, as said by Kemp (2020), "the self-directed classes allowed the revision of some course content" (p.73), being not only beneficial to students but also teachers. Nambiar's (2020) study said that "online teaching has helped them to upgrade their skills as a teacher, they have become technically more skilled, has helped them to learn innovative teaching methods, and has boosted their confidence" (p.789). Additionally, the study conducted by Kemp (2020) showed that online classes have "the benefit of forcing students to come up with their ideas in response to questions, rather than just listening to their peers or waiting for the tutor to provide an answer" (p.73). Conversely, McIssac et al. (1999) believed that specific characteristics of the online environment would enhance the interaction between students and between students and their instructors. Thus, interaction is "the single most important activity in a well-designed distance education experience" (p. 122).

What is more, regarding some of the disadvantages that this modality entails, according to Tapia (2020), the online system of classes can significantly impact the development of social skills, communication, and teamwork in students. Nonetheless, the author added that online classes generate "gender inequality, when girls and adolescents are forced to take care of younger siblings, or to do housework, being at home all day, and in other cases also, concern about an increase in school dropouts" (Tapia, 2020, para. 8).

As a result, as technology makes things accessible and more manageable, it can also be limiting since many students face a challenge in terms of internet access, leading to attendance issues and lack of participation in the online sessions. In this way, the adaptation to online channels of education becomes a challenge and the ability to concentrate during

online classes due to the many distractions and no structured learning environment at home. Students also reported that being at home makes online classes burdening for them as they cannot manage both housework and college work at the same time. Some of them even reported that having a lack of a supportive home environment and family issues makes it harder for them to fully involve themselves during online classes (Nambiar, 2020).

Oliveira et al. (2020) added that virtual classes are highly dependent on the internet connection when they are dispensed, affecting both teachers and students in case of connection loss. However, when it comes to teachers, a study conducted by Nambiar (2020) reported a lack of work satisfaction while giving online classes. Some even felt that their lack of computer skills came in the way of using the online teaching platform effectively. In addition, "online teaching was more time consuming as it required them to prepare PPT and extra materials for the classes, some reported that the online mode seemed too formal and lacked the personal touch and did not seem lively" (p.789). Consequently, students perceive the online classes to lack quality and are inferior. Bocchi et al. (2004) also agreed that:

Professors must learn new technologies and be conversant with their frequent upgrades, not only to help themselves but also to assist with troubleshooting for students, as we have found that the ease of use of the online course is an essential element in the course's success. (p. 251).

This view responds to the lack of student interest and involvement reported by most teachers in Nambiar's (2020) study, where teachers reported that during online classes students made a lot of excuses for not attending the sessions, for instance, network issues, poor audio or video quality, power cuts, etc. Also, students showed a lack of seriousness, making it difficult to know if they are honest and responsible or not.

In addition, there are other types of weaknesses regarding online classes. In Wright's words (2017):

Another obvious disadvantage of online asynchronous lessons is the lack of verbal and nonverbal cues that may enrich teacher-student communication, particularly language learning. Gestures, body language, and other audible cues enhance classroom communication and point to understanding or the lack thereof and are thus a contributing factor in determining class pace. (p. 65).

This argument is supported by Oliveria Dias et al. (2020) since "the absence of face-to-face contact in virtual negotiations leads students to miss the subtleties and important visual cues of the non-verbal language" (p. 212). The author sustained that "the student-to-student interactions were less effective in the virtual classes than in classroom ones because the students are apart from each other" (p. 212) and "the interactions between professor-to-student and vice versa are less detailed within the virtual classes than in classroom ones" (p. 212). In Kemp's (2020) words, this modality has no chance for discussion since there is a "lack of verbal interaction that came with doing practical classes online and alone" (p. 73). Similarly, Knupfer et al. (1997) study of graduate students' reactions to online discussions found that instructors (although they believed that organisation, collaboration, and flexibility were critical components of online discussions) failed to recognize the importance of the students' feelings, reactions, and responses.

Moreover, Naidu (2006) pointed out that LMS (Learning Management Systems) lack "the tools and capability for the development of complex cognitive and social skills" (p. 45). In this way, Levy (2009) also cautioned against institution-wide adoption of LMS, which satisfies technology integration requirements but may not "meet the pedagogical aspirations of faculty and local needs, such as those required in L2 teaching and learning" (p. 64). Conversely, Kanuka & Anderson (1998), in their mixed-methods research with online

forums (computer-mediated conferences), found a lack of fluidity and conversational language. They raised concerns about inconsistent and unchallenged ideas, concluding that these online interactions provided little negotiated meaning or new knowledge construction.

Similarly, Althaus (1997) conducted a study to examine whether supplementing a face-to-face discussion with computer-mediated discussions would enhance academic performance. Through a correlational study with 142 undergraduates, the author pointed out that online discussions, which do not usually occur in real-time, avoid some of the undesirable characteristics of face-to-face discussions in the classroom; therefore, face-to-face discussions must appear at the same time and place, and students bid against each other for an opportunity to speak. This can create crowding or disruption to the flow of discussion. In an online discussion, students can log on and join the discussion when it is convenient, and they have more time to read messages, reflect on them, and compose thoughtful responses.

Although online courses offer major advantages such as flexibility, they are not for everyone (Devi, 2001; Kearsley, 2002). Students need to understand their learning styles and the level of interaction that they need to sustain their interest in a class (Devi, 2001). Hence, those who thrive on the social aspects of the traditional classroom or who enjoy face-to-face lectures may have difficulties with online learning (Jana, 1999; Ramos, 2001). In addition, there are four major categories of online courses: (a) self-paced independent study, (b) asynchronous interactive learning, (c) synchronous learning, and (d) a combination of online and in-person learning (Devi, 2001; Ryan, 2001). Therefore, with synchronous classes, students typically are required to attend online chats and stick to a framework of specific deadlines (Jana, 1999). The more asynchronous a course is, the more self-motivated a student needs to be (Ryan, 2001). Moreover, to have a successful online class, there has to be a reduced number of students. The number of students recommended by Kearsley (2002) and Smith (2001) is no more than 20 in an online course. Additionally, online courses require significant institutional support to be successful (Mohamad & Ismail, 2001).

Even though an online course saves students the time of commuting and sitting in class, they still must spend approximately 10 to 12 hours per week on an online graduate course, which can result in an exhausting period to acquire input. It is a misconception to think that a student can learn the online course material in less time than would be required in a traditional class (Ryan, 2001) or that online classes are less intellectually demanding than traditional classes (Jana, 1999).

Moreover, as maintained by Bocchi et al. (2004), "students are concerned about the teaching approaches used by the faculty members. Professors need to be proactive, encourage feedback, and make adjustments as needed" (p. 246). Thus, for distance learning to be successful, schools need to address not only content and technology, but also student support mechanisms and the learning process (McBain, 2001).

At the same time, it is important to address another problem that arises with online classes, which has to do with physical issues, since according to Nambiar (2020), students' continuous use of mobile phones and earphones causes issues like eye strain and pain, ear pain, backache, headache, etc.

### **2.4.3 A comparison of both approaches.**

All in all, the real and touchable place to learn and teach is in the classroom. This same environment cannot be properly reproduced in virtual classes by any communication software. Also, in virtual classes, it is easier for the student to avoid direct participation and engagement, thus, the interactions in the classroom are superior in quality and quantity in comparison to virtual classes (Oliveira Dias et al., 2020). Furthermore, Tallent-Runnels (2016) explains that "the quality, rather than the quantity, of the time spent in online courses, might be a more accurate index of students' engagement" (p. 100). Besides, Kemp (2020) supported this idea, saying that "it is not the modality that is so important. Rather, it is the quality and nature of the way that material is provided to students that is crucial" (p.70).

In this way, Kearsley (2002) correctly suggested that online learning is not for everyone. Some students prefer the classroom experience and do not have the self-discipline

or initiative to succeed in the online classroom; likewise, not all professors have a teaching style and personality conducive to online teaching.

In the same line, Kemp (2020) explained in his study that "one group of students appreciated the quietness and independence provided by self-directed activities, while the other found it frustrating and unengaging to be working on their own without social interaction" (p. 73). This suggests that:

The mediation of an adult professional and expert in learning matters will always be necessary. Although virtuality is very easy to use for generating knowledge, students can search for information using digital resources, reading and doing research at home and, in that case, the role of the teacher is to help them determine which are good sources or poor sources, as someone who is accompanying and setting the alarms as to what the student is producing. (*Noticias UdeC*, 2020, para. 11).

Moreover, according to Nambiar (2020), a major advantage that classroom instruction has over online classes is the additional questioning and individualised attention that the classroom environment provides to gain a more detailed idea about the student's clarity with concepts being taught, thus, what can be easily perceived and approached in a classroom requires more alertness and probing in an online class.

Nevertheless, the option of having a combination of both approaches should not be discarded, since according to Kemp (2020):

A blended learning approach allows instructors to provide students with a range of in-class and online tasks. The current results suggest that giving students some choice about how they complete some task types might provide an efficient way for more

students to feel in control of their own learning, and to fit that learning in more easily amongst their other work and family roles" (p.75).

And according to Namyssova et al. (2019):

Various contemporary research studies have been conducted specifically outlining the implementation of the BL approach in different contexts, its advantages, and disadvantages, including the assessment of BL and its design. Blended learning has been shown in multiple contexts to be more effective than face-to-face or online instruction. (p. 22).

Therefore, the reason why "BL mode being more preferable and effective is assumed to be the requirement to involve students in active learning through diverse learning approaches that include active peer communication, processing the information gained by constant self-reflection" (Namyssova, et al., 2019, p. 23). In other words, "checking their understanding, organising their knowledge, and making connections with what they already know" (Glazer, 2012, p. 3).

However, in terms of challenges, the lack of suitable infrastructure and access to technology can cause some constraints for the successful integration of blended learning (Namyssova, et al., 2019, p. 23). For instance, Tshabalala et al. (2014) added a list of challenges related to the implementation of BL; thus, some constraints in the blended learning implementation are, "lack of policy, lack of faculty support, lack of technological and computer skills, large class sizes, and inadequate technological resources" (p. 108). Furthermore, another important challenge that is fundamental to bear in mind is the lack of staff capacity to engage with blended learning, which goes against the blended learning principles and practices (Mirriahi, Alonzo, & Fox, 2015).

Hence, as was cited by Bouilheres et al. (2020) in their study, this new type of learning affects students differently and it is necessary to move away from the traditional pedagogical practices toward a teacher-student interaction, peer interaction, and digital online interaction component. Therefore, further research is needed regarding how students make use of the blended learning environment, and in particular, as previously mentioned, the online interaction component. In the same vein, another research made by Shinde & Deshmukh (2012) showed that to increase what students learn, it is necessary to incorporate blended learning providing not only traditional classroom training but also several online options.

On the other hand, in the field of EFL, the results of a study made by Tosun (2015) regarding the effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement showed that:

The proposed blended learning strategy did not improve the students' vocabulary achievement. Although students were satisfied with the proposed blended learning strategy in teaching vocabulary and prefer it to traditional classroom-based learning, they did not want to spend time studying new vocabulary items outside the classroom due to their lack of motivation. (p. 646).

Consequently, as was pointed out by Tosun (2015), if digital tools are selected to make the best selection for each group of students, taking into account students' needs and interests, blended learning could be efficient. Thus, "blended learning, when well implemented, has the potential to support the vocabulary learning process since it increases the amount of learning compared to that in-class learning" (Tosun, 2015, p. 646).

In a similar vein, there is a study made by Aji, Ardin, & Arifin (2020) regarding the teachers' and students' perceptions about blended learning during the COVID-19 Pandemic, which yields several findings such as:

First, teachers perceived that blended learning has some advantages; effective learning, autonomous learning, and ease to use. Meanwhile, they also mentioned some challenges to deal with when applying blended learning: poor internet connection, time-consuming, and fewer experiences. Second, students perceived that the implementations of blended learning are flexible, motivated, interactive, and improved ICT skills. Nevertheless, some of them reported that they also had some challenges with learning by using blended learning, such as internet connection and incomprehensible materials. (p. 645).

Another current study is about the support that teachers need in a blended learning context, which was made by Zhao & Song (2021) and added that regarding teachers' need for support in the BL context, "in the dimension of teaching support, more peer exchange opportunities and BL design training are the most urgent. The data of the emotional support dimension shows that teachers are eager to obtain emotional recognition and support for their efforts" (Zhao & Song, 2021, p. 127).

# **Chapter III**

## **3. Methodological Framework**

### **3.1 Research Methodology**

#### **3.1.1 Research Design.**

This investigation is based on a mixed-method. Therefore, it is qualitative and quantitative research, whose objective is descriptive and interpretive and concrete, objective, and focus of statistical results. In this way, Creswell (2009) claimed that "a qualitative observation is when the researcher takes field notes on the behaviour and activities of individuals at the research site" (p. 239) (as cited in Ramirez & Artunduaga, 2018). Otherwise, Creswell (2009) claimed that "quantitative research is a means for testing objective theories by examining the relationship among variables" (p.4). Additionally, Michael R. Harwell (2007), author of *Research Design in Qualitative, Quantitative, and Mixed-Methods*, affirmed that "quantitative methods are also frequently characterised as assuming that there is a single "truth" that exists, independent of human perception" (p. 149). Hence, as Johnson & Onwuegbuzie (2004) pointed out, mixed-methods research is not only the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, among others. Also, it is "an attempt to legitimate the use of multiple approaches in answering research questions, rather than restricting or constraining researchers' choices. It is an expansive and creative form of research, not a limiting form of research" (p. 17–18).

For this reason, it was important to define the phenomenon to describe the EFL teachers' representations and perceptions about their mental health and their increase in diagnoses of chronic stress due to the COVID-19 pandemic. Additionally, information was collected through surveys and interviews on how teachers face this new reality and the symptoms associated with Burnout Syndrome. Hence, the research will focus on English teachers who are currently in-service in Chile.

#### **3.1.2 Setting.**

During 2020 and 2021, the world has faced an aggressive pandemic that has affected most daily life activities, including education and work. In this setting, teachers had to adapt to the latest methodology as it was online/hybrid teaching. In this specific case, and to capture the feelings and emotions of teachers in a pandemic, we have adapted and applied an online

survey based on the MBI questionnaire (Maslach Burnout Inventory). According to its author, it is "a scale designed to assess various aspects of Burnout Syndrome, from whose data analysis three subscales emerged: emotional exhaustion, depersonalization, and personal fulfilment" (Maslach and Jackson, 1981, p. 99). Our online questionnaire was designed utilising the Google Forms platform due to the delivery of immediate data collection; consequently, this platform allows us to observe and control the interviewees' responses. Furthermore, it is reliable and transparent, thus, making it easier to collect the necessary information about our investigation. This instrument was validated by two teachers of English as a foreign language, Macarena Guajardo González and Marianella del Pilar Contreras Cabrera, both from Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### **3.1.3 Sampling.**

In the case of our research, it was necessary to delimitate the target group and speciality of teachers on whom we were going to focus in order to be more assertive. In this way, to conduct the research, it was decided to apply the instruments to in-service EFL teachers who have been currently working in elementary and secondary schools in Chile and who have faced the pandemic.

This decision was made because of the significance of, on the one hand, our own experience as pre-service EFL teachers in a pandemic context and as future in-service EFL teachers as well; thus, we wanted to have a closer experience about Burnout Syndrome. On the other hand, the sampling strategy to be used is governed by the criterion of suitability. In the case of our research is a non-probability sample in which "the researcher has deliberately – purposely – selected a particular section of the wider population to include in or exclude from the sample" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 110). According to Cohen et al. (2007), "the selectivity which is built into a nonprobability sample derives from the researcher targeting a particular group, in the full knowledge that it does not represent the wider population; it simply represents itself" (p. 113).

On top of that, regarding the survey, 42 people answered it, specifically 33 women and 7 men. 78,5% per cent of women answered the survey, while 16,6% per cent of men

answered the survey. In terms of the interview, 9 teachers were contacted to do it, explicitly 7 women and 2 men. Consequently, 77,7 % were women and 22,2% were men.

### **3.2 Methodological Steps**

**Step 1:** To establish the problem statement, general and specific objectives, research questions, and the possible hypothesis.

**Step 2:** To choose the samples of our research, which are EFL in-service teachers from different Chilean schools.

**Step 3:** To start looking for information about Burnout Syndrome, Chilean teachers, and other related topics to build the Theoretical framework.

**Step 4:** To design the instruments: the survey based on the MBI (Maslach Burnout Inventory) and the Interview validated on the CBI scales (Copenhagen Burnout Inventory).

**Step 5:** To build the Methodological Framework.

**Step 6:** To conduct the questionnaire on EFL in-service teachers currently working at Chilean schools through Google Forms.

**Step 7:** To analyse the questionnaire results to determine the symptoms of Burnout Syndrome in the subjects.

**Step 8:** To select several participants, 10 teachers, for a follow-up interview. The Interview will be recorded.

**Step 9:** To apply the Interview to the selected participants.

**Step 10:** To transcript the interviews to include them in the methodological framework for further analysis.

**Step 11:** To analyse the interviews' results to collect information about the symptoms of Burnout Syndrome detected in EFL in-service teachers from Chilean schools.

**Step 12:** To compare the results and triangulate the questionnaire and the interview data to obtain the results about the symptoms of Burnout Syndrome if present.

**Step 13:** To discuss the results and draw conclusions.

**Step 14:** To make contributions for further studies.

### **3.3 Data Collection Instruments**

The following data collection instruments are concisely a questionnaire and an interview. The questionnaire is made up of 22 items in the form of statements about the feelings and attitudes of the professionals in their work and towards the students. The interview is composed of 8 questions in which each interviewee should tell their perception about the current educational situation due to the COVID-19 pandemic and their situation related to the Burnout Syndrome and online/hybrid classes.

#### **3.3.1 Questionnaire.**

The instrument considered to collect the quantitative data was a questionnaire based on the Maslach Burnout Inventory (MBI) which according to the author is “a scale designed to assess various aspects of Burnout Syndrome, from whose data analysis three subscales emerged: emotional exhaustion, depersonalization, and personal fulfilment” (Maslach and Jackson, 1981, p. 99). This instrument was retrieved from the [ecestaticos.com](http://ecestaticos.com) website with direct access, free, and translated into Spanish. The instrument was modified to adapt it exclusively to measure the stress generated in second language teachers who are practising in online/hybrid mode.

The questionnaire is composed of 22 items in the form of statements, about the feelings and attitudes of the professional in their work and towards the students, where its

function is to measure professional Burnout Syndrome. In addition, this test aims to measure the frequency and intensity with which education professionals have suffered Burnout Syndrome in the context of the pandemic and online/hybrid classes. Consequently, it measures the three aspects of Burnout Syndrome:

- **The subscale of fatigue or emotional exhaustion:** Assesses the experience of being emotionally exhausted by work demands. It consists of 9 questions (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20).
- **Depersonalization subscale:** Assesses the degree to which each one recognizes cold and detached attitudes. It is made up of 5 items (5, 10, 11, 15, 22).
- **Personal fulfilment subscale:** Evaluates feelings of self-efficacy and personal fulfilment at work. It is made up of 8 items (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

### **3.3.2 Interview.**

A semi-structured interview adapted from the CBI Scales questionnaire (Copenhagen Burnout Inventory) will be used as data collection, which seeks to determine the existence of Burnout Syndrome in everyday social contexts; however, in this context, it was necessary to make some modifications related to our kind of research. This instrument was collected from the Danish National Research Centre for the Workplace Environment (NFA. DK). These interviews will be conducted through a Zoom meeting previously agreed with the respective participants, which is expected to be around ten people.

The Interview is composed of 8 questions, whose aim is to know the current teachers' situation and their perception of their psychological health, their feelings, and the impact that Burnout Syndrome (if it is detected) could have on the personal lives of interviewees. Therefore, each interviewee is asked to be very honest about their answers and their situation.

### **3.3.3. Validity of the Instrument.**

The instruments that were designed to be applied to EFL in-service Teachers from Chilean schools were the questionnaire and the interview, in order to collect information and data about the symptoms of Burnout Syndrome. Therefore, according to Cohen et al. (2007), "a survey approach will be used to gain an overall picture, and a more fine-grained analysis

will be achieved through individual interviews" (p. 96). In the end, the validation of the instruments was accomplished through a validation protocol where the validators had to check the structure, design, instructions, objectives, and logical sequence of questions. Besides, if the questions are pertinent and if each one responds to the objective of the interview. Finally, provide suggestions and/or changes for eventual modification.

As previously mentioned, the instruments were validated by two teachers of English as a foreign language, Macarena Guajardo González and Marianella del Pilar Contreras Cabrera, both from Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

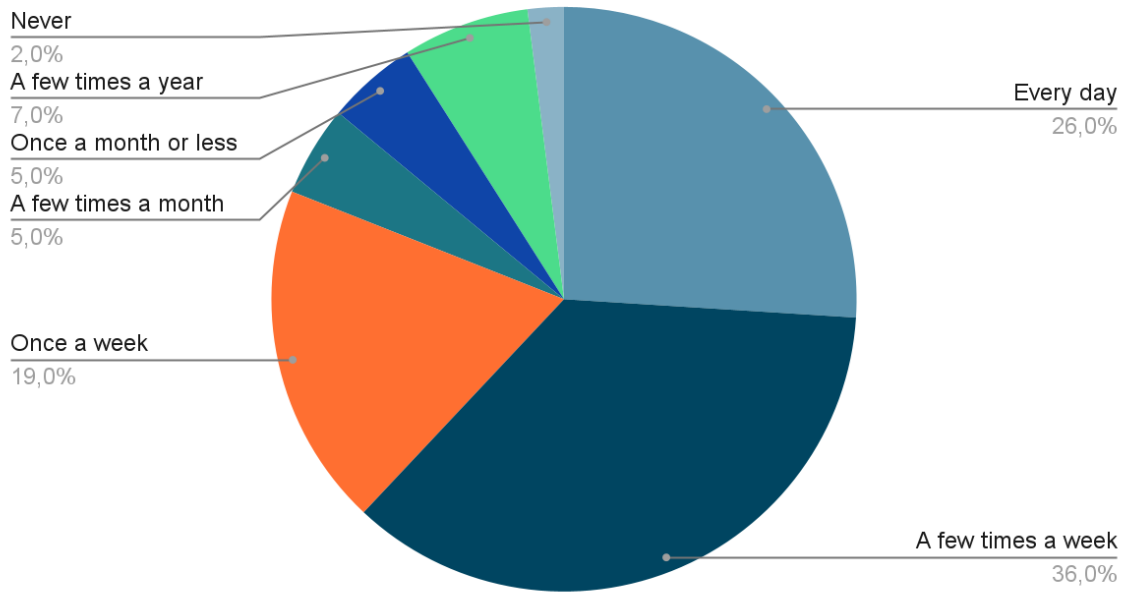
# **Chapter IV**

## **4. Data analysis and Discussion**

### 4.1 Questionnaire Analysis

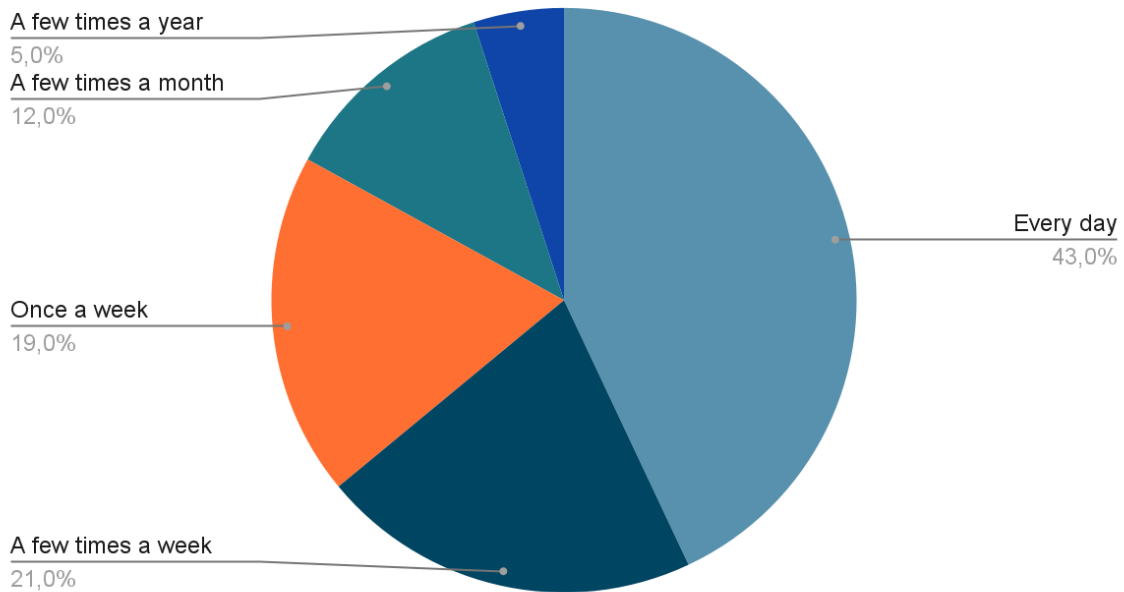
Regarding the first question, which is about the emotional exhaustion about their job as teachers, the graph shows that 36% of the surveyed feel emotionally exhausted about their position a few times a week. Also, 26% of the teachers feel emotionally exhausted about their job every day, and 19% feel emotionally exhausted about their job once a week. While 7% of the teachers feel emotionally exhausted about their job a few times a year, 5% of the teachers feel emotionally exhausted about their job a few times a month, and in the same vein, 5% feel emotionally exhausted about their position once a month or less; finally, 2% never feel emotionally exhausted about their situation.

Points scored



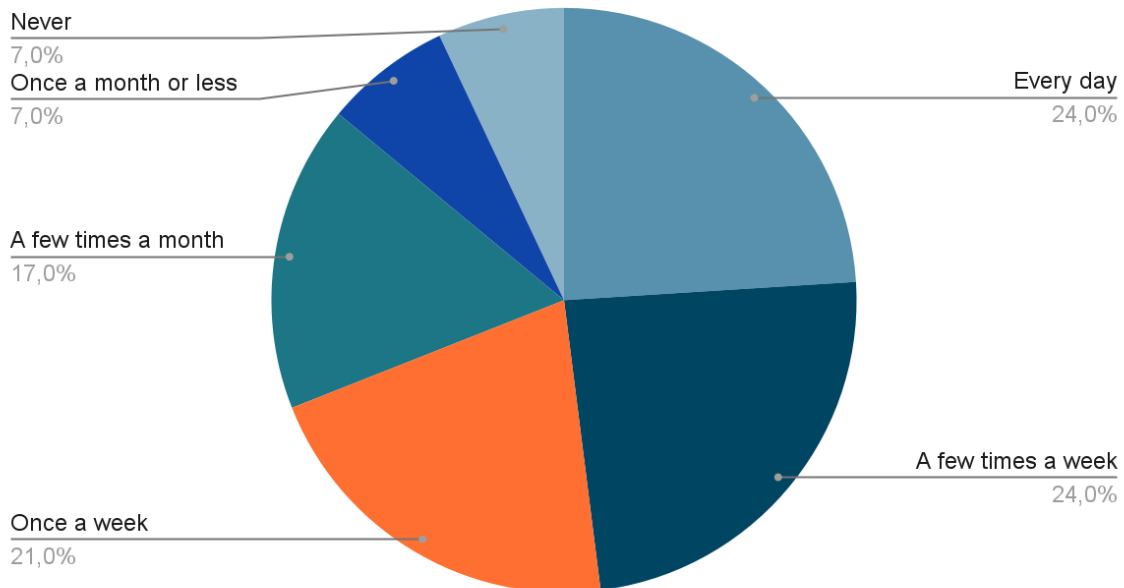
Moving forward to the second question, that indicates how often teachers feel exhausted at the end of their remote workday. The results show that 43% of the teachers feel exhausted every day at the end of their workday, 21% feel exhausted a few times a week, and 19% feel exhausted once a week at the end of their workday. On the other hand, 12% of the teachers indicated that they felt exhausted after their workday a few times a month, and finally, 5% of the surveyed declared that they felt exhausted at the end of their workday a few times a year.

### Points scored



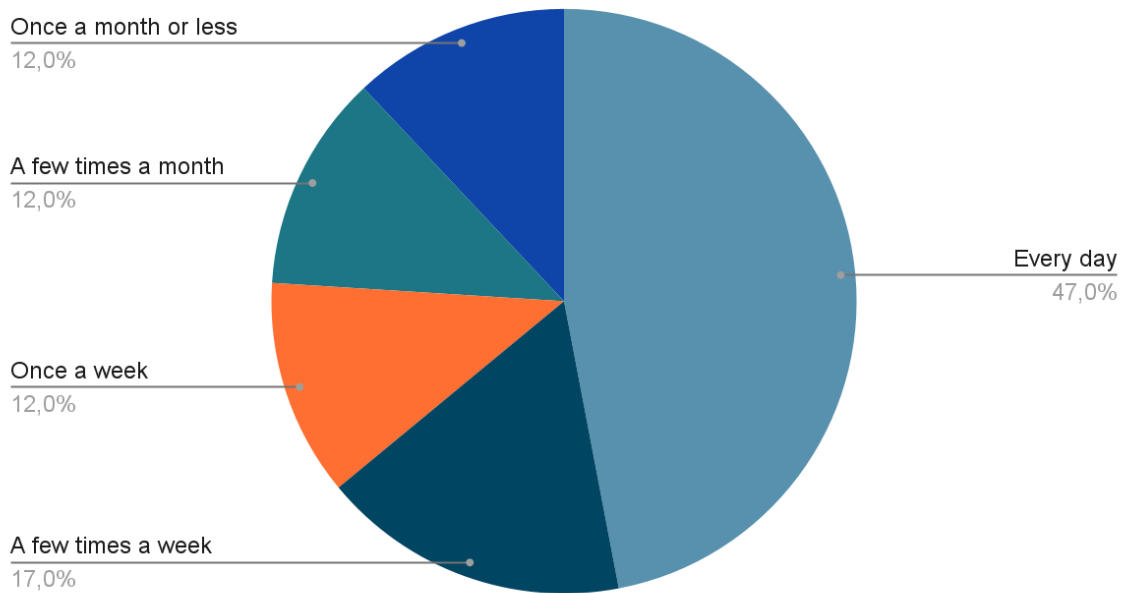
The third question relates to which frequency do teachers feel drained at the beginning of a workday. According to the answers: 24% of the teachers feel drained every day at the beginning of a workday. Likewise, 24% feel drained a few times a week at the start of a workday. Subsequently, 21% of the teachers feel drained at the beginning of a workday once a week, and 17% feel drained at the start of a workday a few times a month. Ultimately, 7% of the teachers feel drained once a month or less at the beginning of a workday; similarly, 7% never felt drained.

### Points scored



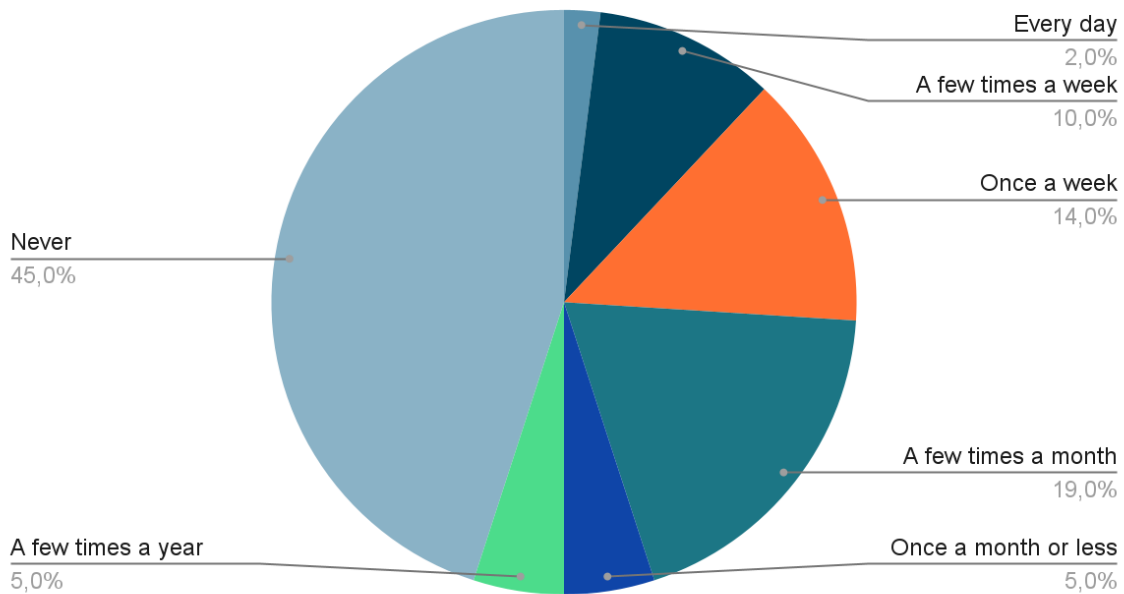
The fourth question relates to teachers' capability to understand how their students feel during the pandemic. The answers show that 47% of the teachers can understand how their students feel during the pandemic every day, and 17% can understand how the learners feel during the pandemic a few times a week. Likewise, 12% can understand how their students feel during the pandemic once a week, a few times a month, and once a month or less, respectively.

### Points scored



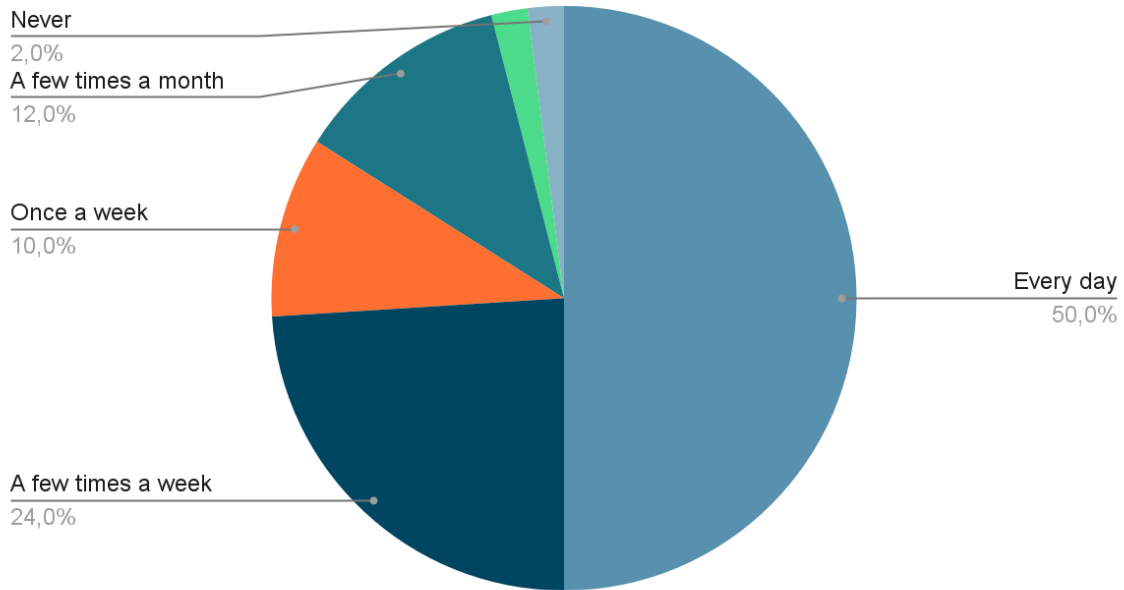
The fifth question considers the teacher's feeling of treating students as impersonal (inanimate, insentient) objects. The graph shows that 2% of the teachers feel they are treating their students as impersonal objects every day, 10% of the professionals feel they are treating their students as impersonal objects a few times a week. Only 14% feel that way once a week. Moving forward, 19% of the teachers feel they treat the learners as impersonal objects a few times a month. Likewise, 5% feel they treat their students as impersonal objects once a month or less and a few times a year, respectively. Finally, 45% of the workers never feel they are treating their students as impersonal objects.

### Points scored



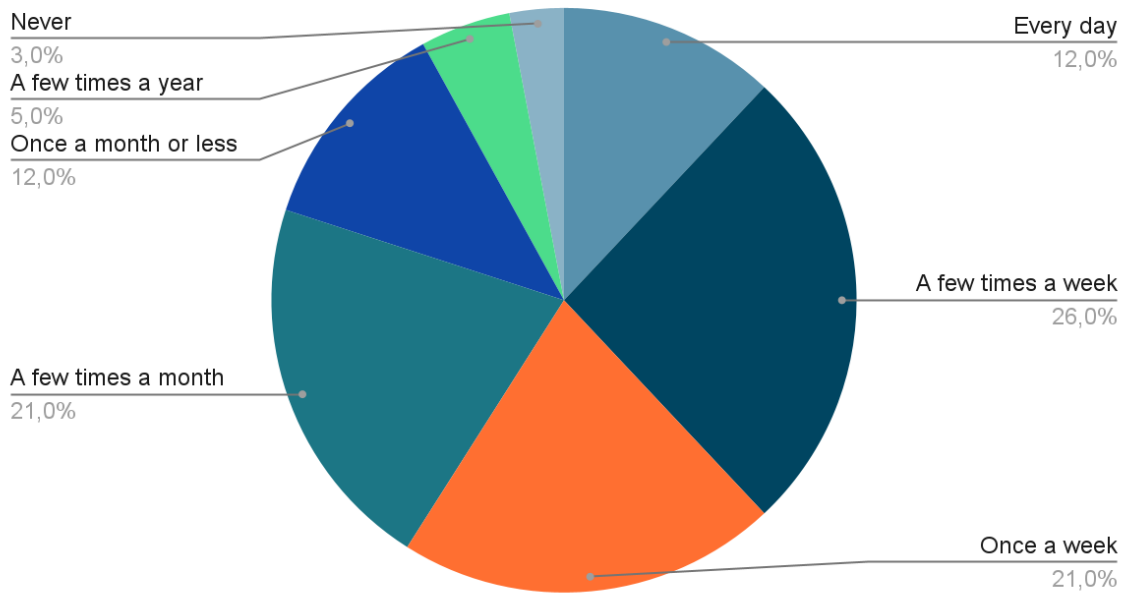
Question number six considers the teacher's feeling of exhaustion and tiredness that working on an online/hybrid mode produces. To start, 50% of the surveyed claimed that working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted every day. Besides, 24% agreed that working all day on an online/hybrid mode means a great effort and leaves them exhausted a few times a week. Also, 10% feel like working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted once a week. Furthermore, 12% feel like working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted a few times a month. Only 2% of the professionals feel like working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted a few times a year. Finally, 2% of the workers never feel like working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted.

### Points scored



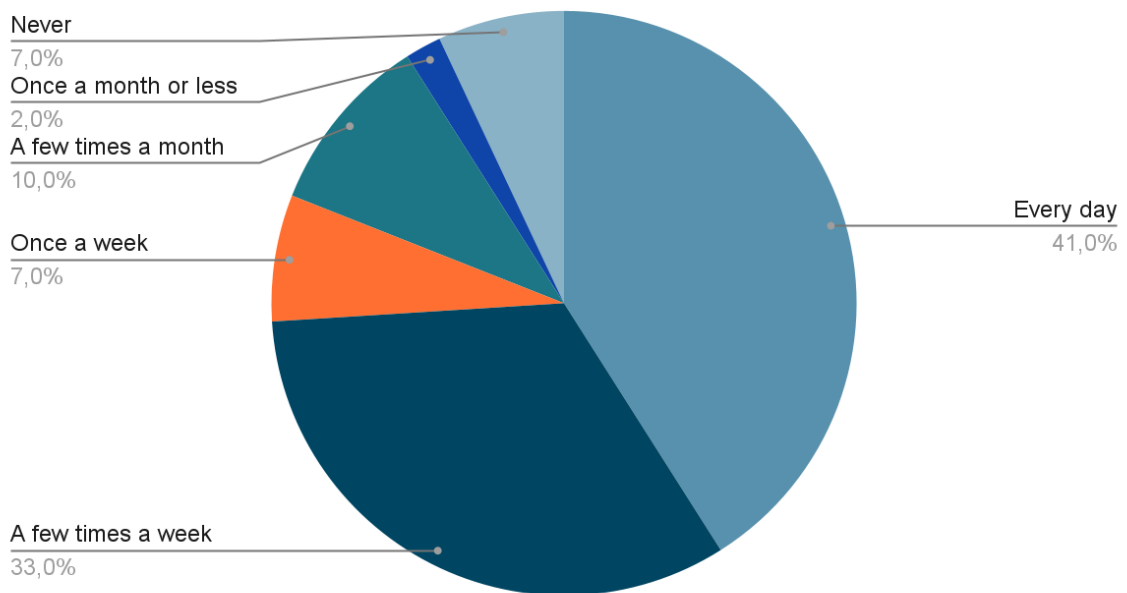
The seventh question considers the teacher's efficiency in solving students' problems in this new modality caused by the pandemic of the COVID-19. To begin, 12% of the teachers feel like they solve students' problems with efficiency every day, 26% feel like they solve students' difficulties with efficiency a few times a week. Similarly, 21% of the professionals solve students' problems efficiently once a week and a few times a month, respectively. Furthermore, 12% of the workers sense that they solve students' problems with efficiency once a month or less, and only 5% sense that they solve students' problems with efficiency a few times a year. To conclude, 3% of the teachers feel like they never solve learners' problems with efficiency.

### Points scored



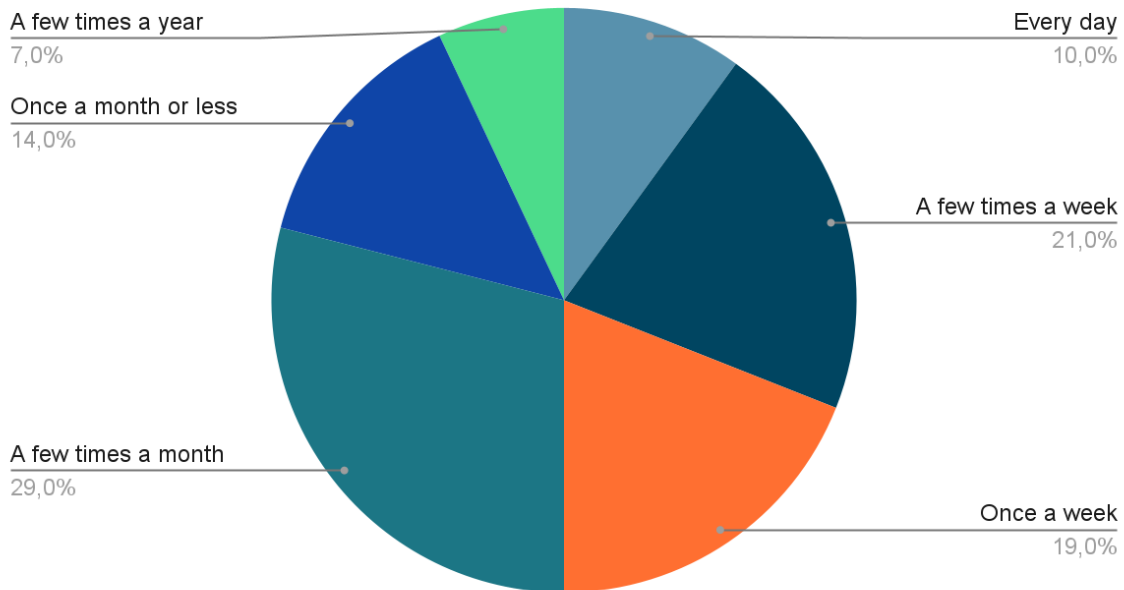
Moving forward to the eighth question, which indicates that the surveyed feel exhausted by their work in this new modality (online/blended) since the pandemic started, the results show that 41% of the teachers feel exhausted by their work in this new modality every day. Also, 33% of the workers feel exhausted by their work in this new modality a few times a week, and 7% feel exhausted by their work in this new online or blended modality once a week. Moreover, 10% of the teachers feel exhausted by their work in this new modality only a few times a month, while 2% of the workers feel exhausted by working in this new modality once a month or less. However, 0% of professionals feel exhausted by working in this new modality a few times a year. Finally, 7% never feel exhausted by their new online or blended modality work.

### Points scored



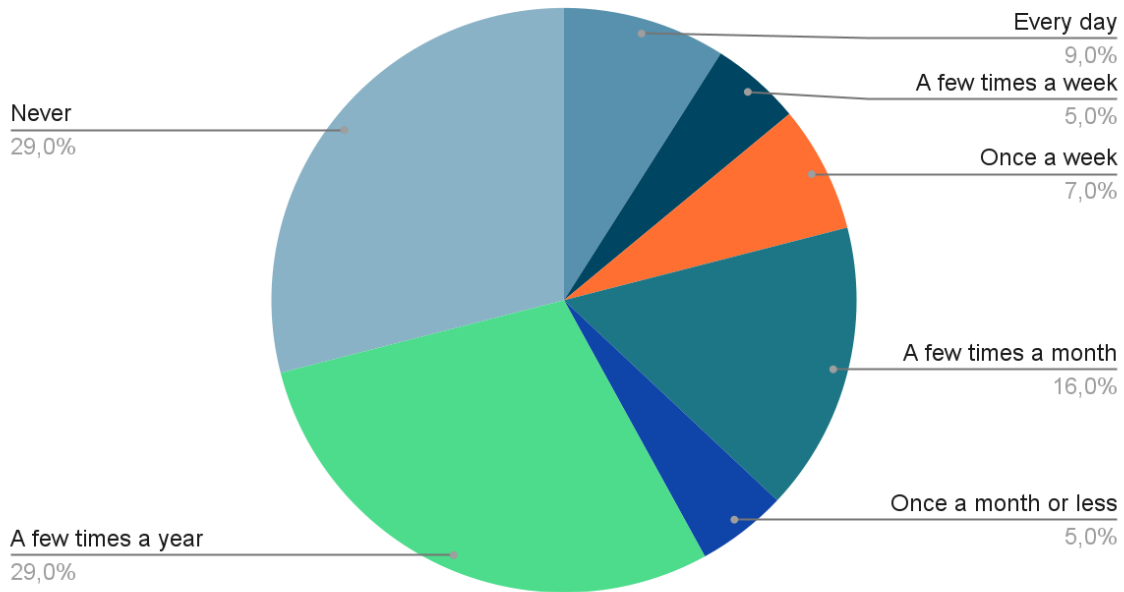
Regarding question number nine, it considers if the surveyed believe they are having a positive impact on the life of their students. The results show that 10% of the surveyed think they positively impact their students' lives every day. In comparison, 21% of the surveyed believe they are having a positive impact on their students' lives a few times a week, and 19% feel like they are having a positive effect on learners' lives once a week. Moreover, 29% of the surveyed believe that they are having a positive impact on the life of their students a few times a month. Conversely, 14% of the surveyed feel like they have a positive impact on their students' lives once a month or less, while only 7% believe they have a positive impact on the life of their students a few times a year.

### Points scored



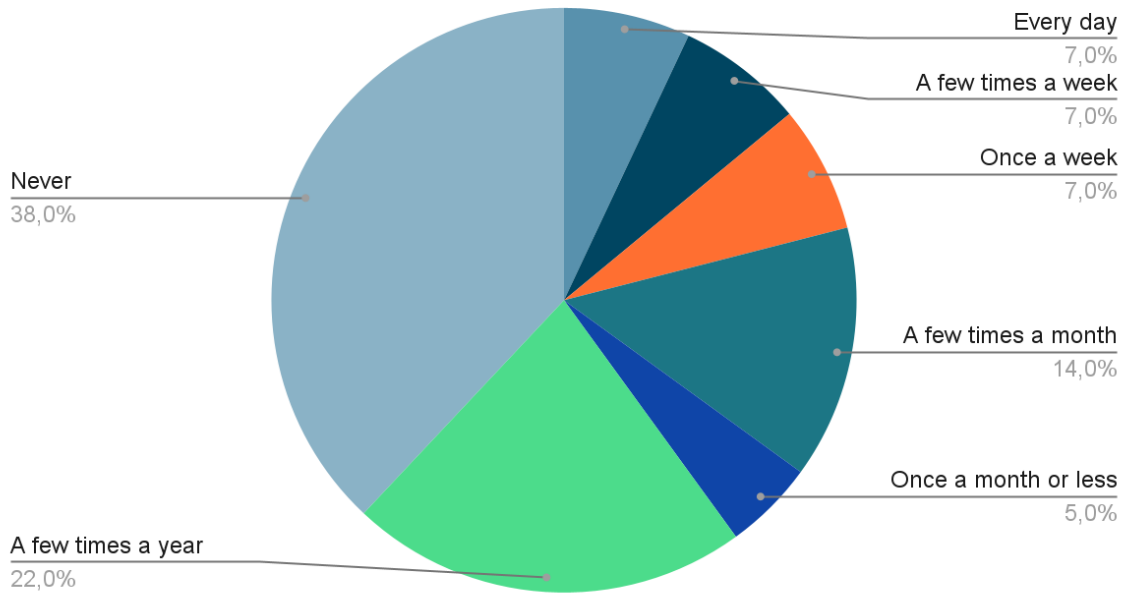
Question number ten reflects on the teachers feeling of losing sensitivity towards people since the online/blended mode began due to the pandemic. As the results point out, 9% of the teachers feel insensitive towards people every day, 5% of the workers feel insensitive towards people only a few times a week, and 7% feel insensitive towards people once a week. On the other hand, 16% of the teachers feel insensitive towards people a few times a month, 5% of them feel in the same way once a month or less; however, 29% of the surveys feel insensitive towards people a few times a year, and the same number of teachers never feel insensitive towards people.

### Points scored



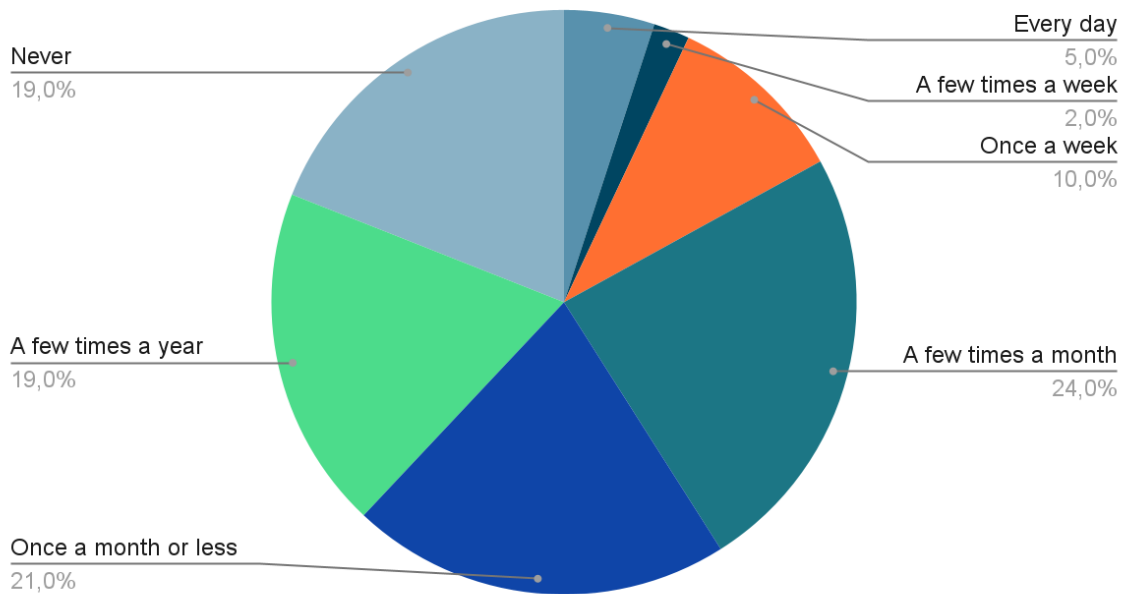
The eleventh question considers that since the online/blended modality began, teachers are becoming emotionally oblivious towards students' necessities and problems in the educational context. The image shows that 7% of the teachers feel emotionally oblivious towards students' needs and problems every day, a few times a week, and once a week. In comparison, 14% of the workers feel emotionally oblivious towards students' necessities and problems a few times a month. Furthermore, 5% of the surveyed feel the same way. Still, once a month or less, 22% feel emotionally oblivious towards students' necessities and problems a few times a year. Finally, 38% never feel emotionally oblivious towards students' needs and concerns.

### Points scored



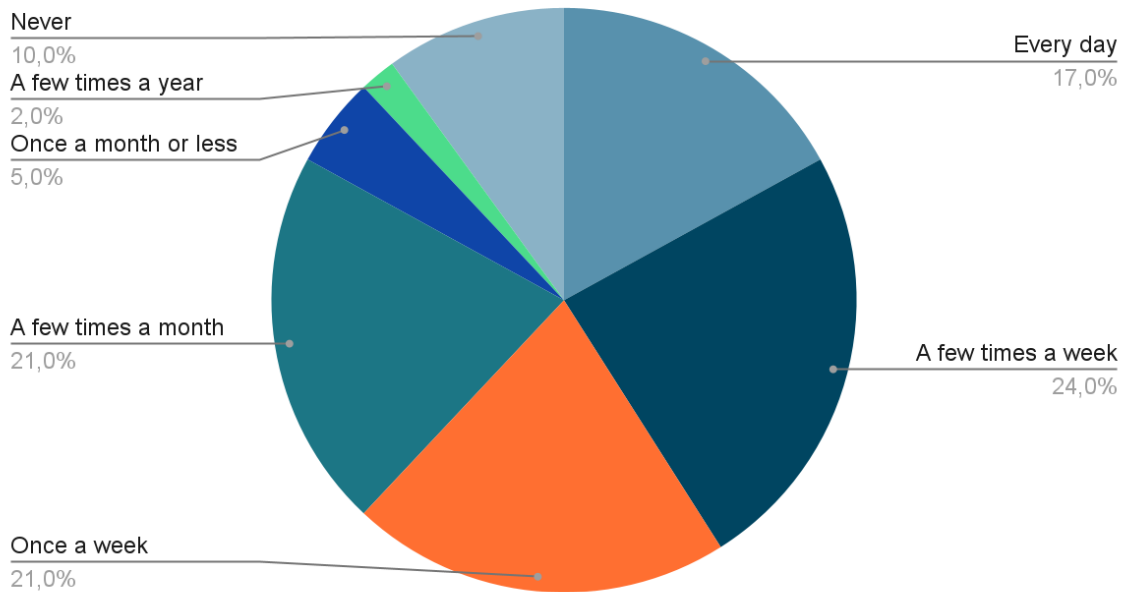
Question number twelve reviews the teachers' levels of energy during the online/blended modality. In this way, 5% of the teachers feel energetic towards work every day, only 2% feel energetic towards work a few times a week, and 10% feel the same way, but only once a week. In the same vein, 24% of the workers feel energetic towards work a few times a month, 21% of teachers feel energetic towards work only once a month or less, and finally, 19% of them feel energetic towards work a few times a year or even never.

### Points scored



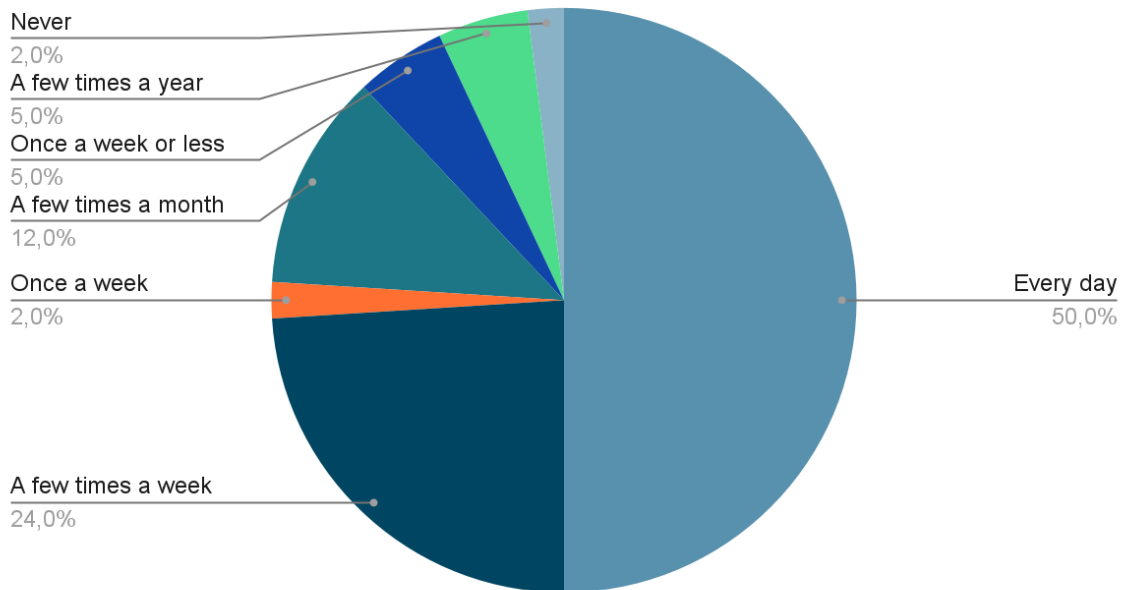
Regarding the thirteenth question, which points out how frustrated EFL teachers feel by giving online or blended classes, the survey declared that 17% feel frustrated by giving online or hybrid classes every day. Besides, 24% of the surveyed feel frustrated by giving online or hybrid classes a few times a week, and 21% feel the same way once a week and a few times a month. Moreover, as can be seen in the graph, 5% indicated that they feel frustrated by giving classes in this new online or blended modality at least once a month or less. In comparison, only 2% of the workers feel frustrated a few times a year, and 10% of the teachers never feel frustrated by giving online or hybrid classes.

### Points scored



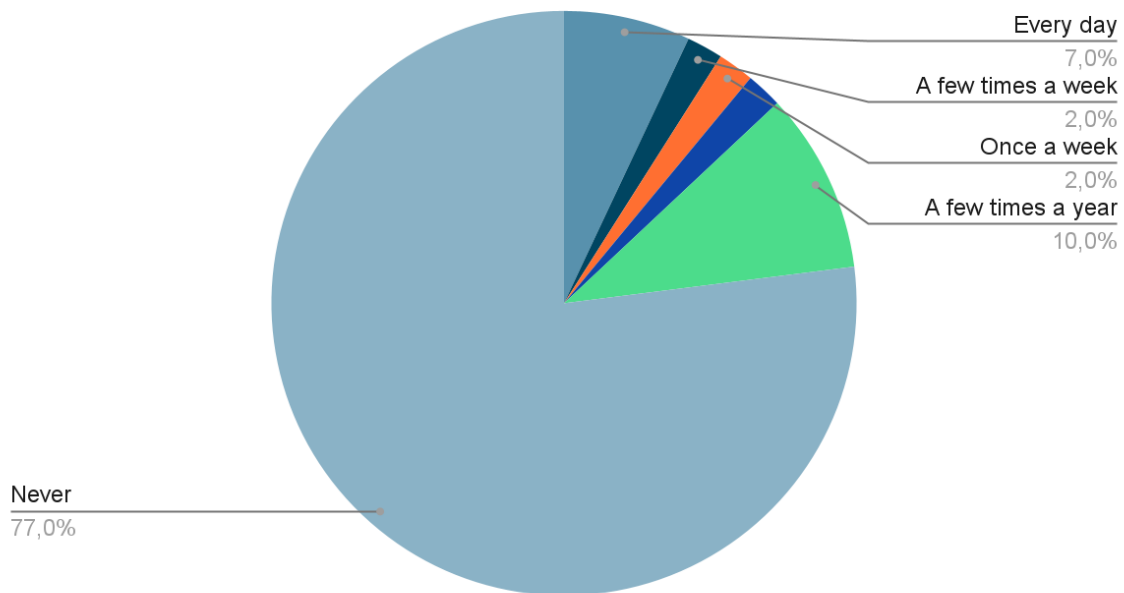
Question number fourteenth announces how often teachers believe that they work excessively since they give online or blended classes. Therefore, as seen in the graph below, 50% of the teachers think that they work excessively since they provide lessons on those new online or blended modalities every day, 24% of the workers indicate they believe that they work excessively a few times a week. Only 2% thought they work too much once a week. On the other hand, 12% of the teachers consider they work excessively since they give online or blended classes a few times a month; 5% believe the same at least once a month or less and a few times a year. In comparison, only 2% of teachers never think they work excessively since they give online or blended classes.

### Points scored



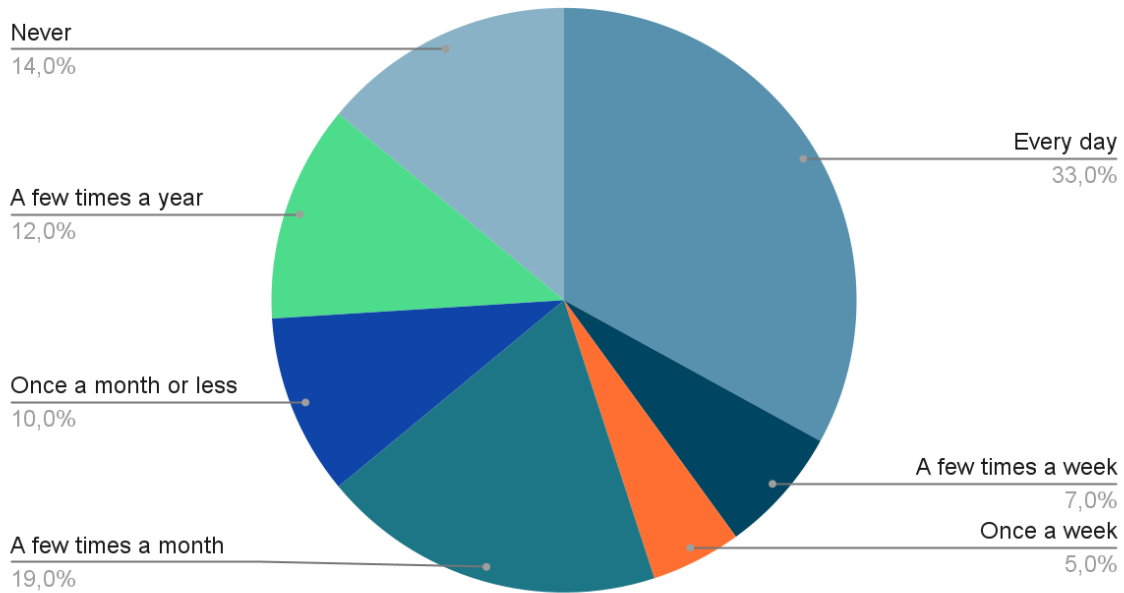
Regarding the fifteenth question, which indicates how often teachers do not worry about what happens to their students or how they feel in this pandemic context, 7% of the teachers do not worry about what happens to their students or how they feel in this pandemic context every day. Only 2% indicate that they do not worry about what happens to their students or how they feel in this pandemic context a few times a week and once a week. Besides, 0% of the workers do not worry about what happens to the learners or how they feel in this current context. While 2% do not worry about what happens to their students or how they feel in this extreme context at least once a month or less, 10% of the teachers feel the same way a few times a year. Finally, 77% do not worry about what happens to their students or how they feel in this extreme pandemic context.

Points scored



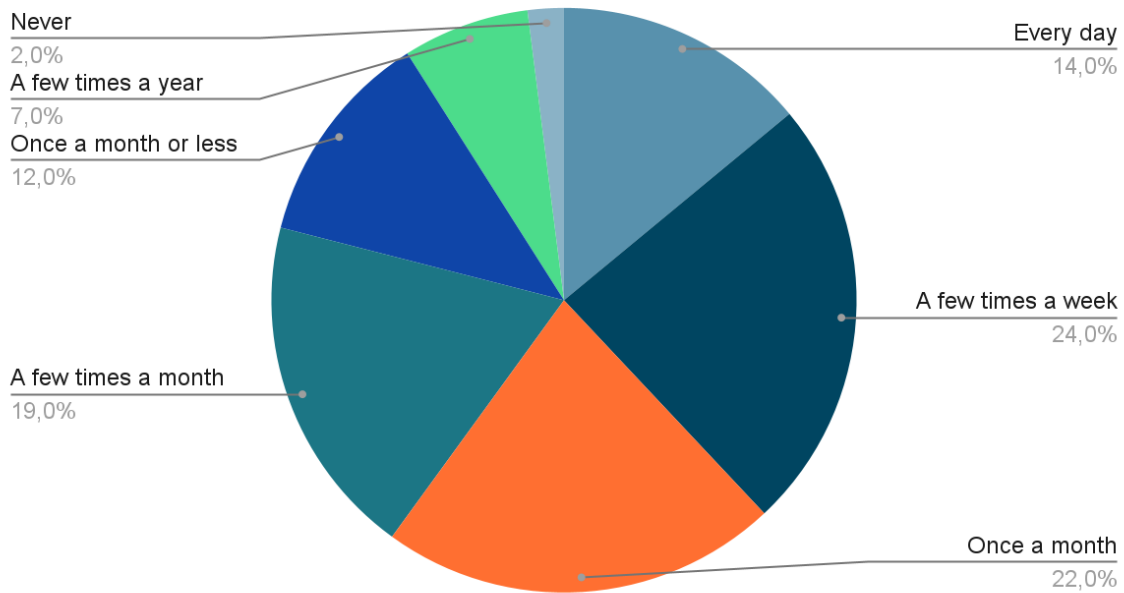
Question number sixteenth reflects the stress caused by working with students' cameras on an online or blended modality. Consequently, 33% of the teachers feel stressed working with their students' cameras off every day. 7% of them indicate that they feel stressed by working with their students' cameras off a few times a week, while 5% declare that they feel the same once a week, and 19% of the teachers feel stressed by working with their students' cameras off a few times a month. In the same vein, 10% of the surveyed feel stressed by working with their students' cameras off once a month or less, 12% of them indicate that they feel stressed for the same reason, but a few times a year, and 14% of the teachers never feel stressed by working with their students' cameras off.

### Points scored



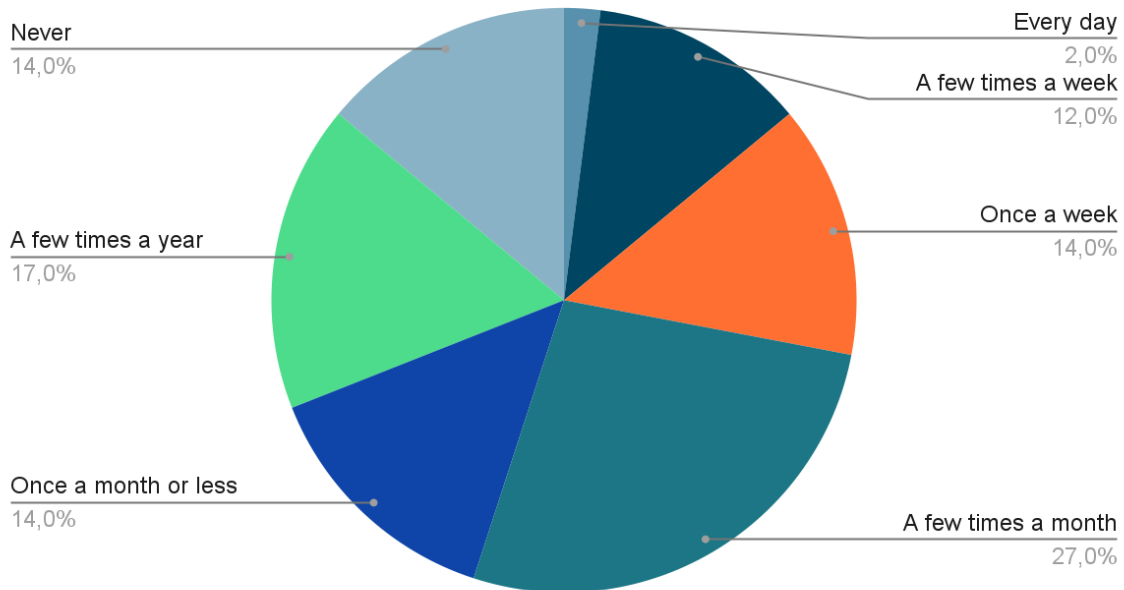
As for question number seventeen, which indicates that teachers believe they can easily create a pleasant environment with their students through the screen, 14% of the teachers believe the above. Moreover, 24% of the workers believe they can do the same a few times a week, 22% point out that they do believe they can create a pleasant environment with their students simply through the screen. Only 19% think they can do the same a few times a month. Moreover, 12% of them believe they can create an atmosphere that is comfortable once a month or less, 7% of the professionals think they can make a nice climate smoothly with their students through the screen a few times a year. Finally, 2% never consider they can easily create a pleasant environment with their students through the screen.

### Points scored



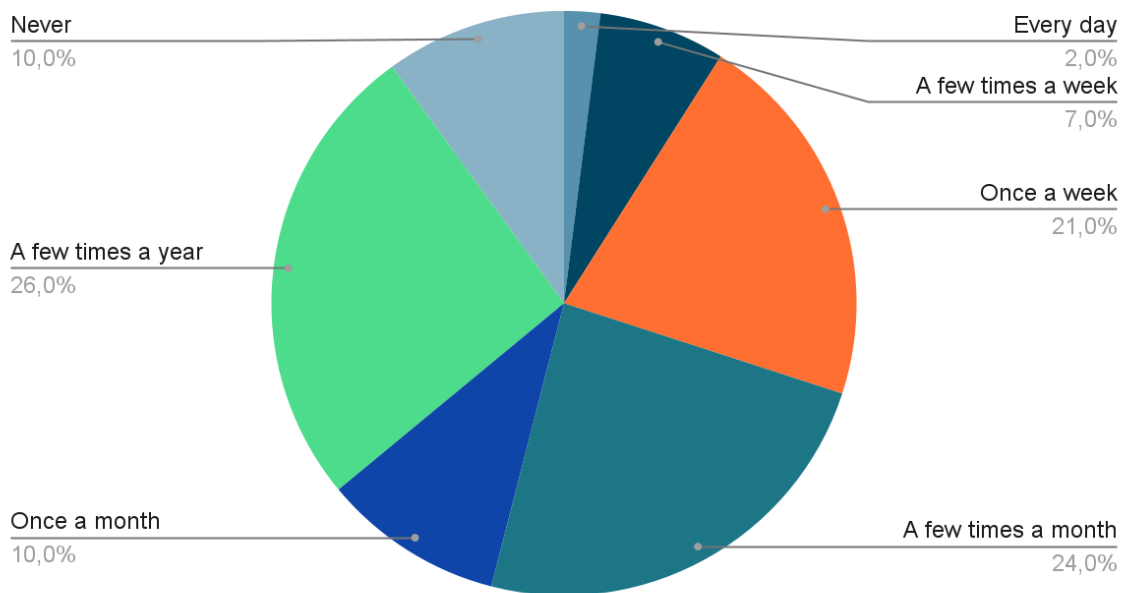
Regarding the eighteenth question, teachers add how driven they are by working online with their students; 2% of the teachers are motivated by working with their students in this new online modality every day. In comparison, 12% of workers indicate they are driven by working with their students in this online way, and 14% are motivated by working with their students in this new online modality once a week, once a month, or less, and never, respectively. On the other hand, 27% of the teachers consider they are very motivated by working in this online way with their students a few times a month, and only 17% demonstrate that they are driven by working with their students in this new online modality a few times a year.

### Points scored



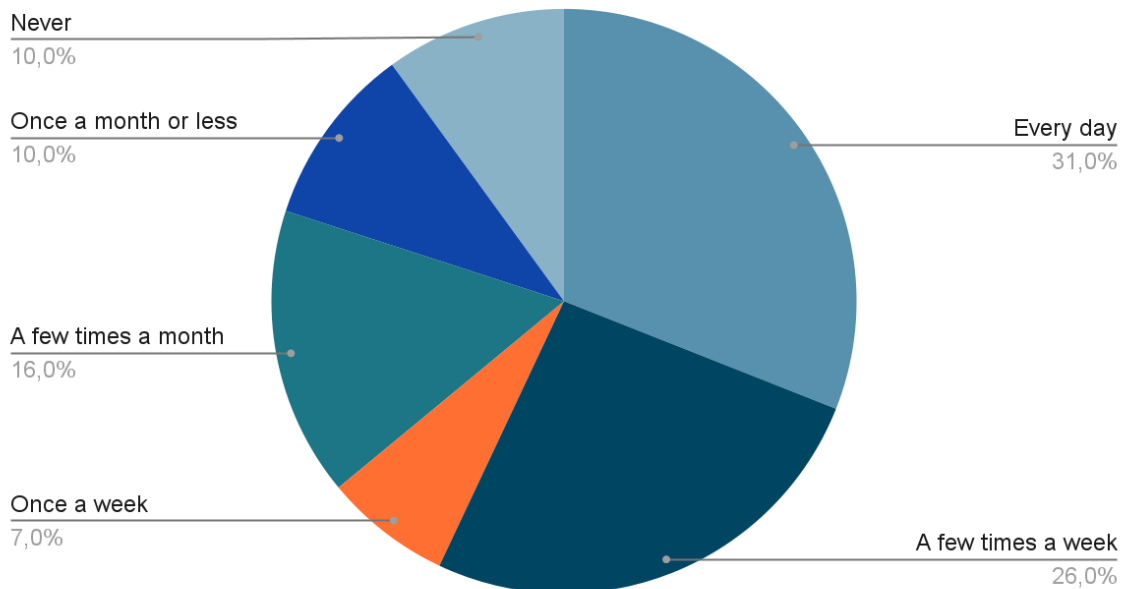
The nineteenth question indicates how often EFL teachers think they get a lot of valuable experiences in online or blended classes; thus, as 2% of the teachers point out, they consider they get a lot of gratitude in this new mode of classes every day, 7% of the workers believe that nowadays they actually can obtain precious experiences a few times a week, 21% think they get valuable experiences once a week, and 24% consider they can obtain beneficial experiences by giving online or hybrid classes a few times a month. Furthermore, only 10% of the EFL teachers think they believe the same at least once a month or less. In comparison, 26% believe they can gain precious experiences in this new online or blended mode a few times a year. Finally, 10% of the surveyed think they can never get valuable experiences in online or hybrid classes.

### Points scored



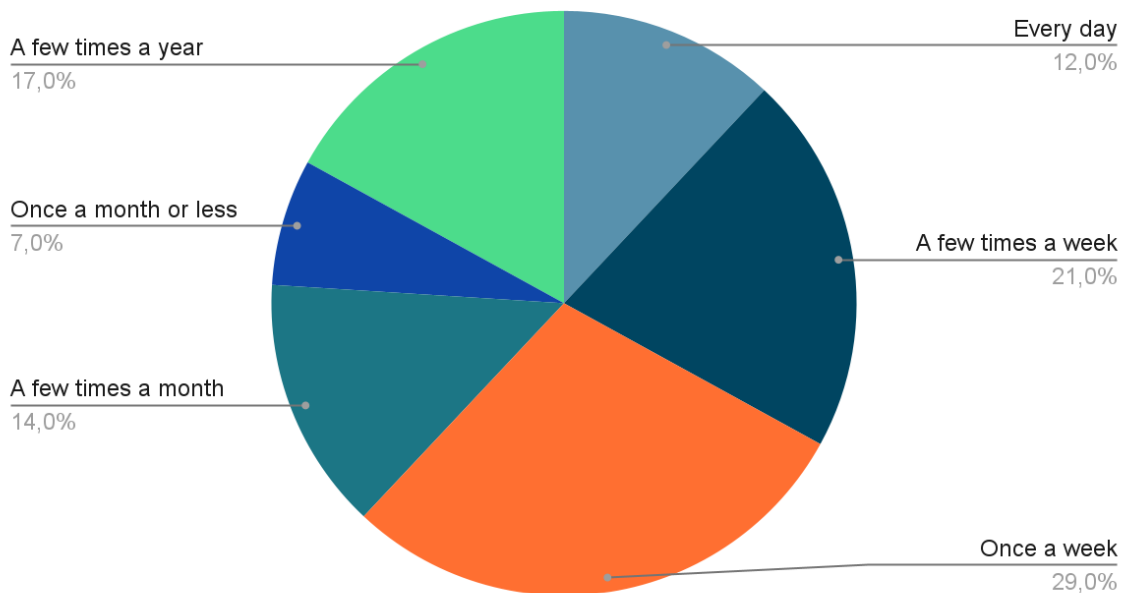
In question number twenty, which indicates that teachers feel extremely exhausted by their job giving online or blended classes, at the limit of their capabilities, 31% of the teachers feel exhausted for the same reason every day, 26% feel tired by their work as teachers in this new online/blended mode at the limit of their capabilities, while 7% of the workers feel worn out once a week for a reason mentioned before. 16% of the surveyed indicate that they feel fagged by their job in these online or hybrid classes a few times a month. Moreover, according to the EFL teachers surveyed, it can be noted that 10% of them feel worn out for the same reason once a month or less. Besides, 0% of the professionals feel tired by their job giving online or blended classes a few times a year. Finally, only 10% never feel exhausted by their job giving online or hybrid classes.

### Points scored



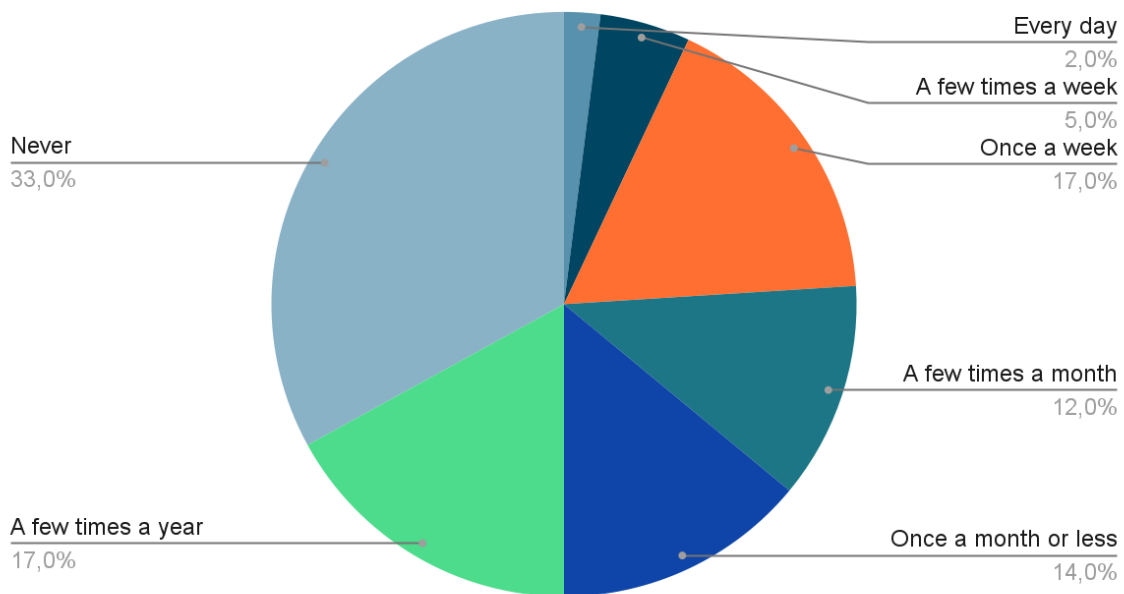
The twenty-first question relates to teachers' work and how often they faced problems emotionally with patience. In this way, 12% of EFL teachers think they face difficulties calmly every day. Only 21% deal with problems patiently a few times a week. Moreover, 29% of the surveyed consider they cope with problems emotionally with composure once a week. Also, 14% think they faced the problems with diligence a few times a month. In the same vein, according to the analysed results, it can be observed that only 7% think they cope with problems patiently once a month or less, 17% of the workers believe they face problems patiently with problems a few times a year. Last, 0% of the teachers never deal with the issues emotionally with diligence.

### Points scored



Finally, moving forward to the last question, which adds how often EFL teachers think students blame them for some inherent conflicts of the classes of this modality (learning problems, connection, etc.). Therefore, 2% of the workers consider their students to blame them for some inherent conflicts in this new modality every day. Only 5% believe the same a few times a week. Besides, 17% of the surveyed think their students blame them for the inherent conflicts such as learning problems, connection, etc. once a week and a few times a year. Also, 12% consider their students to blame them for the mentioned reason a few times a month. Furthermore, 14% think their students accuse them due to connections, learning, problems, among others inherent conflicts in this new modality once a month or less. Only 33% never consider their students to blame them for some inherent conflicts in this online or blended mode.

### Points scored



## 4.2. Interview Analysis

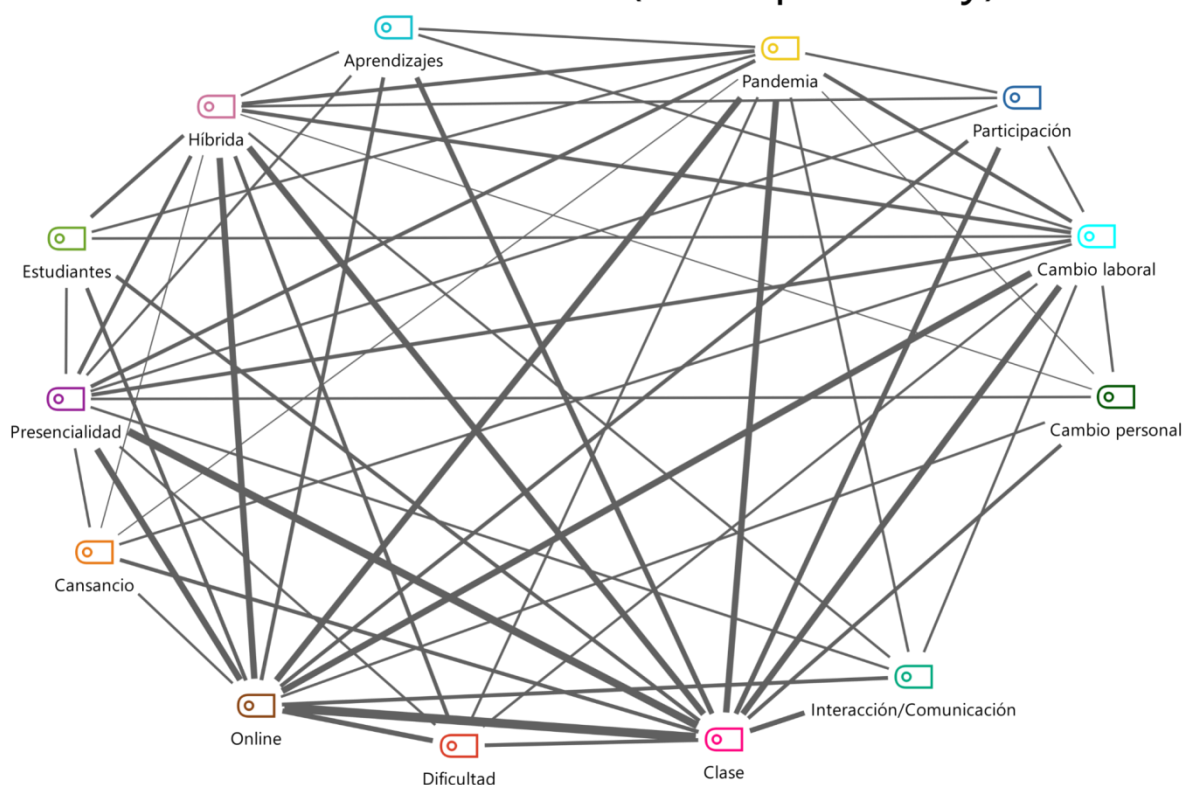
The following analysis follows two different types of models: word cloud and co-occurrence maps. On the one hand, when referring to the word cloud analysis it is worth noting that the keywords are classified according to their size. The larger the word, the more often it is repeated in the teachers' answers in the interview. The biggest word is always in the middle. Colours are arbitrary and have no influence or effect on the analysis.

On the other hand, co-occurrence models state the proximity of the concepts, they are not necessarily literal in meaning but are implicit. The thickest line means that the connected codes are closer in the discourse, that is to say, darker colours concepts have a higher frequency and are intertwined with each other. Moreover, all co-occurrence maps are different, the spot that every code use is arbitrary; it does not have a deep meaning. Some co-occurrence maps have more codes than others and it has to do with the answers themselves. The maps with more codes translate into a question in which more concepts are repeated and vice versa.



**Figure 2.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



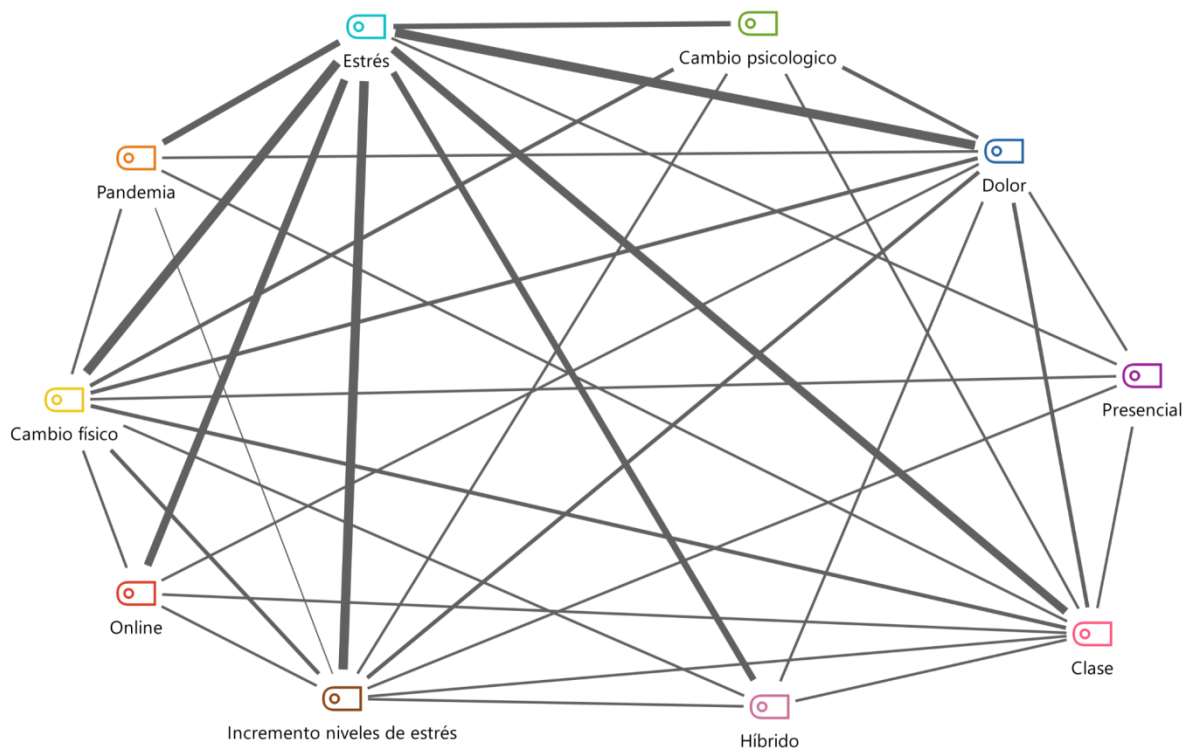
In the second model, it can be observed through the code co-occurrence or code proximity model for question 1 that the words "online," "hybrid", "class", "labour change" converge in the centre with the words "labour change" and "difficulty". In this sense, these words can be interpreted as the online and hybrid classes consequences. In this same sense but not in the same amount of co-occurrence, we find words and phrases such as "tiredness", "interaction/communication", "personal change", and "participation". This analysis shows the impact of online and hybrid modalities in teachers' health both physically and psychologically.

**Question N°2: Do you feel that your stress levels have increased since the new online/hybrid modality started at schools? If so, which have been the main physical and/or psychological changes you have felt since the new modality started? Translated from the Spanish "¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así,**



**Figure 4.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



In the second model, it can be seen through the code co-occurrence or code proximity model for question 2, that the words "online," "hybrid", "class" converge in the centre with the word stress in the centre. In this sense, the word stress can be interpreted as the online and hybrid class consequence.

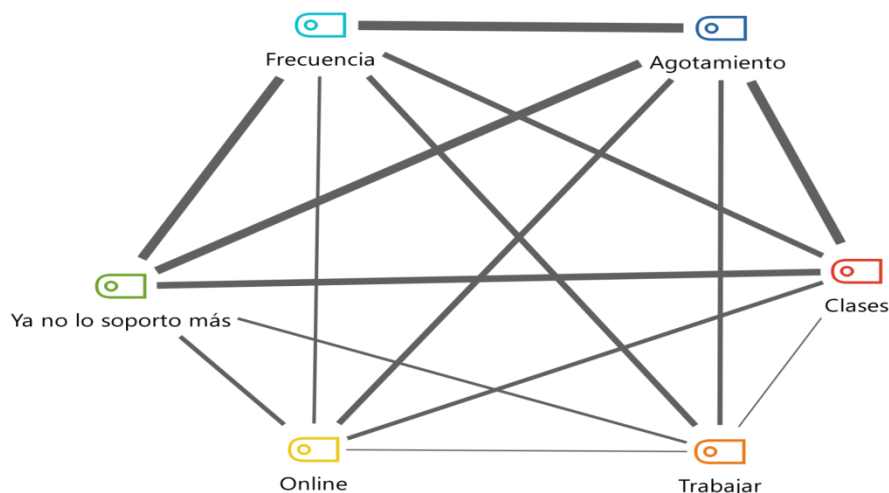
In this same sense but not in the same amount of co-occurrence, words and phrases such as "increased stress levels", "pandemic", "pain", "face-to-face", "physical", and "psychological change" can be found.

**Question N°3: Do you feel exhausted in the mornings when thinking about a new workday? How often? How often do you think: "I can't take it anymore"? Translated from the Spanish "¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué tan seguido piensa: "ya no lo soporto más"?"**



**Figure 6.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



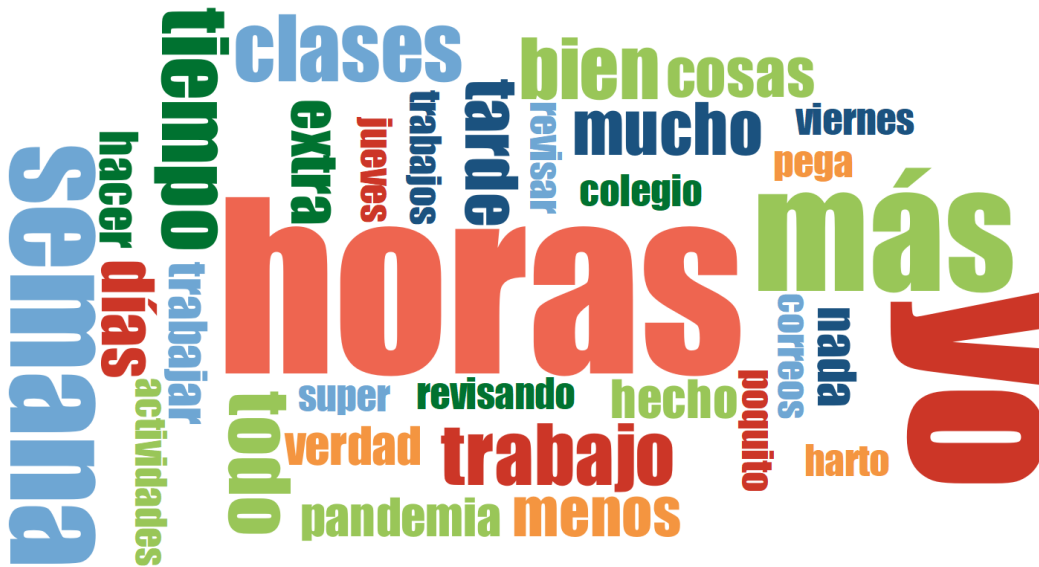
In the second model, it can be seen through the code co-occurrence or code proximity model for question 3 that the words *"exhaustion"*, *"classes"*, *"frequency"*, and the phrase *"I cannot take it anymore"* are all profoundly intertwined. In this sense, these words all converge in the phrase *"I cannot take it anymore,"* appearing as the causes of this feeling of extreme tiredness and the need to stop when it comes to working.

Words such as *"online"* and *"work"* can be found in this same sense but not in the same amount of co-occurrence. On the one hand, the word *"online"* is strongly connected to the words *"exhaustion"* and *"classes"* which can be translated as that the online classes are the ones that are causing this exhaustion on teachers. On the other hand, the word *"work"* has code proximity with the words *"frequency"* and *"exhaustion"* indicating that the frequency of the work is high, and the consequence of this is exhausted teachers. This analysis shows the impact of online and hybrid modalities on teachers' health both physically and psychologically.

**Question N°4: How much extra personal time (hours per week) do you expend working? (Review and answer emails, Whatsapp messages, download digital**

assignments, change the format of feedback documents, etc.) Translated from the Spanish “¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo? (revisar y contestar correos, mensajes de whatsapp, descargar trabajos en formato digital, cambiar formato de documentos para retroalimentar, etc.”

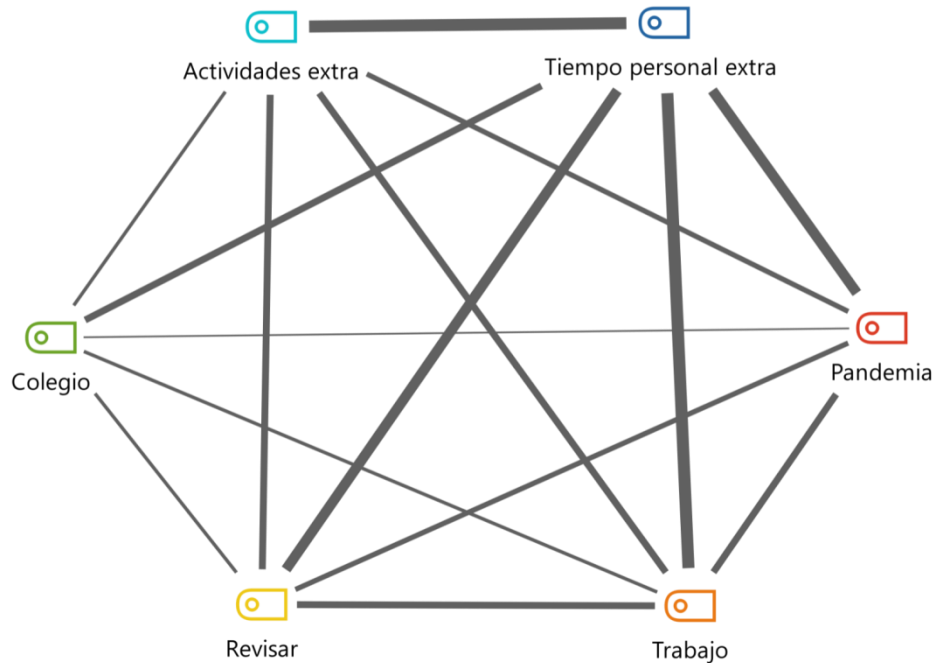
Figure 7. Word Cloud



According to the fourth question of the interview, “How much extra personal time (hours per week) do you spend working? (Review and answer emails, WhatsApp messages, download digital assignments, change the format of feedback documents, etc.)”. Some keywords that appeared were “hours”, “more”, “extra”, “work”, “week”, “checking”, “I”, and “late”. This shows how big the work overload is in Chile for teachers and the great amount of non-paid extra hours they do. Teachers work late at their homes, extra hours, every week and it becomes a problem as this situation affects them in their own lives in the first person as protagonists, and it has complicated teachers' physical and psychological health. These words have a negative connotation in the context and are related to negative feelings for teachers.

Figure 8.

## Co-occurrence Model (Code proximity)



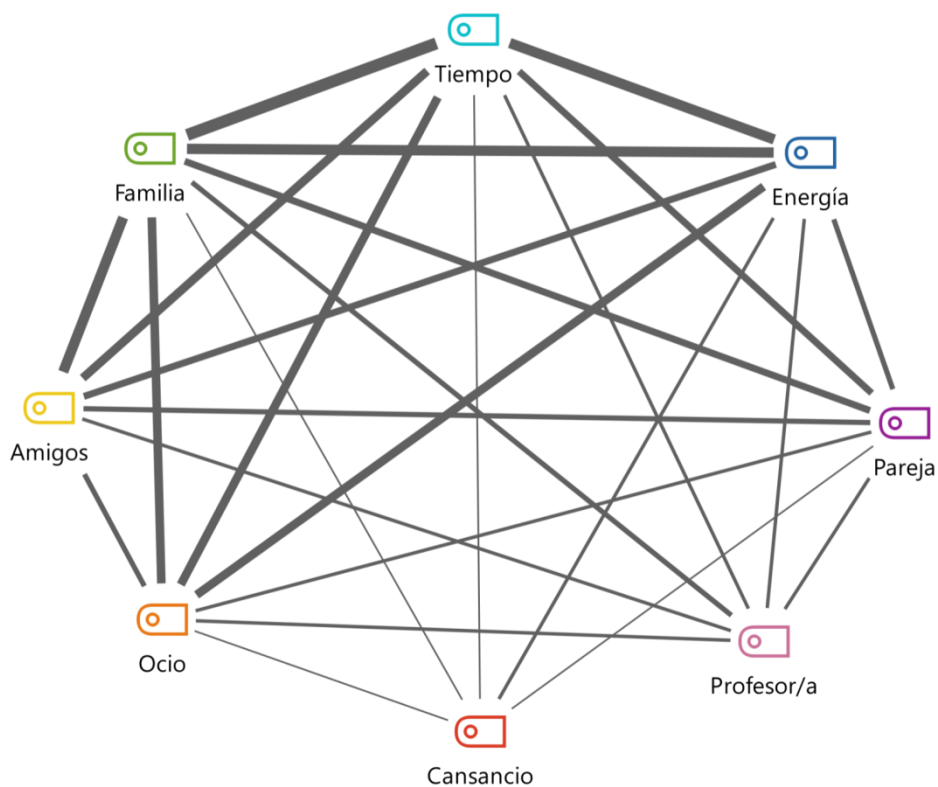
In the second model, it can be seen through the code co-occurrence or code proximity model for question 4 that the words and phrases "*pandemic*", "*work*", "*checking*", and "*extra activities*" all converge with the phrase "*extra personal time*". In this sense, the phrase "*extra personal time*" is affected by the workload consequence of the pandemic, such as checking assignments, doing extra activities, etc.

In this same sense but not in the same amount of co-occurrence, the word "school" is connected to "*extra personal time*" as well. This analysis shows the impact of online and hybrid modalities on teachers' health both physically and psychologically and also the impact that the pandemic has had on teachers' time.



**Figure 10.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



In *Figure 10*, the words "time", "family", "energy" converge on top of the scheme which is also related to the words "friends", "leisure", and "couple". In this sense, the words "time" and "energy" can be interpreted as the leading causes for the lack of interaction with more people.

We find words and phrases such as "tiredness" and "teacher" in this same sense but not in the same amount of co-occurrence.

This analysis shows the impact of online and hybrid modalities in teachers' social interactions and relationships of different kinds.

**Question N°6: Do you feel there has been retribution from your educational community for your work in this context? What type of retributions? Translated from “¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿Qué tipo de retribuciones?”**

**Figure 11. Word Cloud**



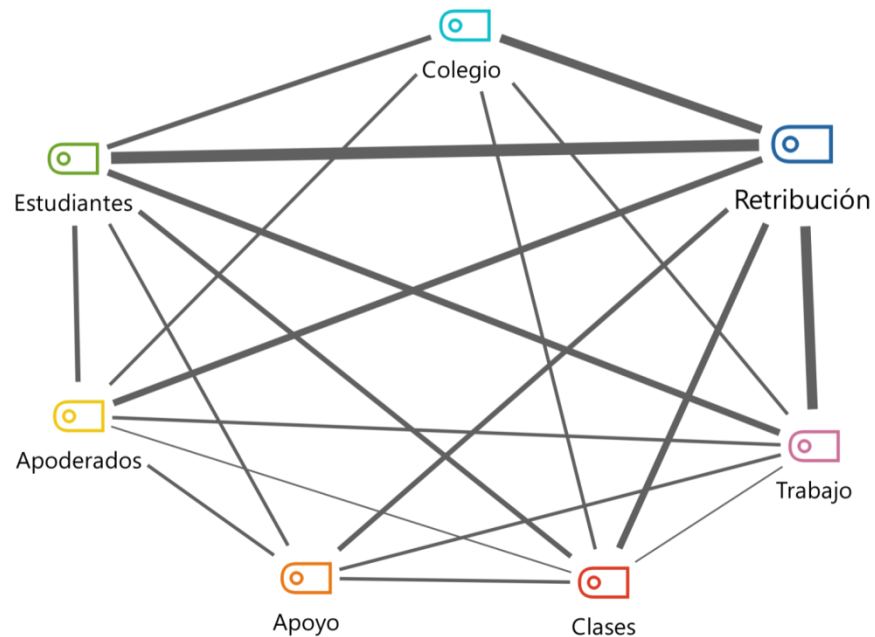
According to the sixth question of the interview, “Do you feel there has been a retribution from your educational community for your work in this context? What type of retributions?” The keywords that appeared observing *Figure 11* were “retribution”, “sense”, “less”, “work”, “always”, “feeling”, “little”, “guardian”, “students”, “truth”, “reality”, “children”, “classes”, “sadness”, “school”, “support”, “good”, “now”, “express”, “gratitude”, “time”, “everything”, “fact”, “part”, and “year”. This translates into a situation of the great demand for teachers and how this situation affected their own lives as protagonists of this new situation.

The words that appear in this word cloud are related to nouns, verbs, adjectives, and adverbs correlated to the face-to-face and online modality and how they have affected their daily lives. It is important to note that most of these words answer to who are the people

giving retribution, and their feelings towards these situations. Furthermore, it is not a sample nor a response to the types of retributions, which is also part of the question.

**Figure 12.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



In *Figure 12*, it can be observed through the code co-occurrence or code proximity model for question 6 the words "retribution," "students," "work", and "school" converge retribution as the most present in the speech. In this sense, the word retribution is the main topic of the question and the words "school" and "students" are the subjects that provide the retribution.

In this same sense but not in the same amount of co-occurrence, words and phrases such as "guardians", "support", and "classes" can be found.

This analysis shows the impact of online and hybrid modalities in teachers' feeling of retribution by the educational community despite their work.

**Question N°7: Do you think your workplace has tried to give you all the possible and necessary help considering the new online/hybrid modality and what it entails in terms of work conditions? How so? Translated from the Spanish “¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?”**

**Figure 13. Word Cloud**

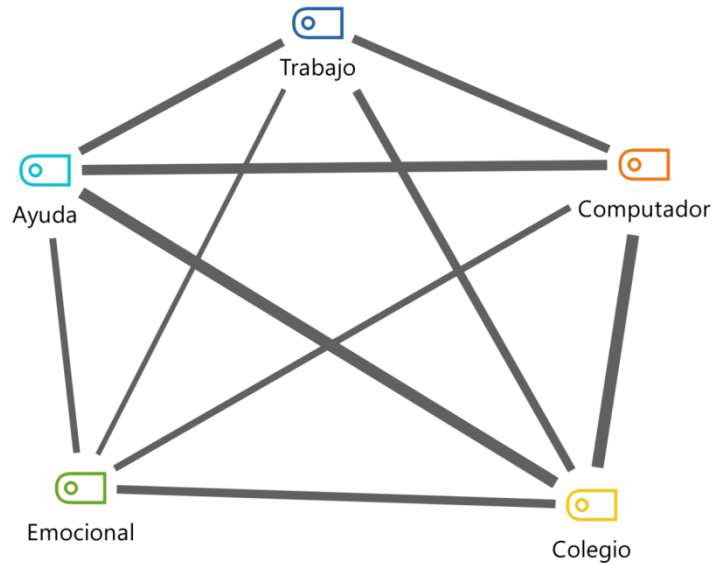


According to the seventh question of the interview, “Do you think your workplace has tried to give you all the possible and necessary help considering the new online/ hybrid modality and what it entails in terms of work conditions? How so?” The keywords that appeared were “*school*”, “*support*”, “*emotional*”, “*lessons*”, “*computers*”, “*schedule*”, “*internet*”, etc. The above refers to the resources and feelings that teachers perceive according to the support and help that the educational institutions could bring them.

Consequently, the words that appear in this word cloud are mainly nouns associated with the consequences that a face-to-face and online modality has brought to teachers' lives and what opportunities and facilities schools are giving them.

**Figure 14.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



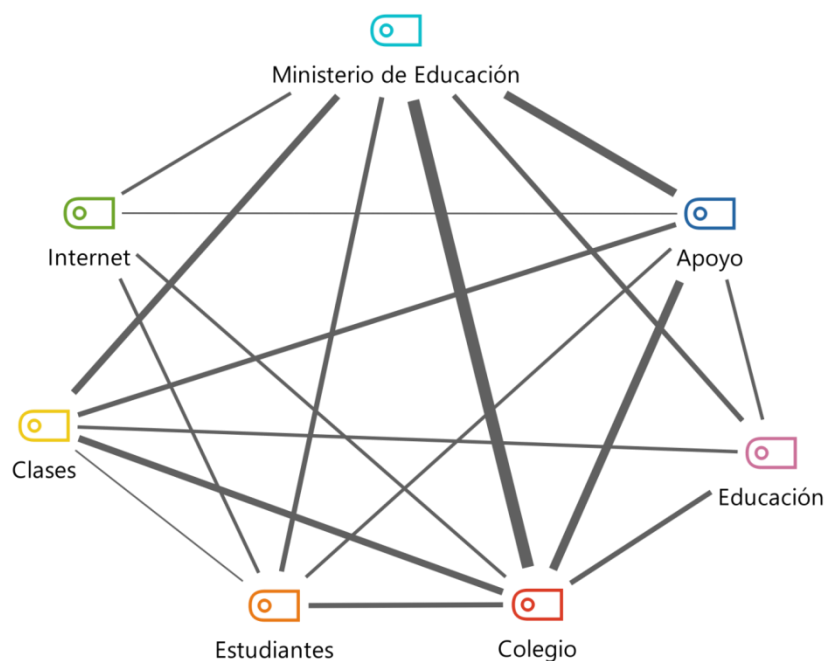
In terms of the second model, it can be observed through the code co-occurrence or code proximity model for question 7 that, in this case, most concepts are strongly connected. For instance, the words "school," "help," and "work" are perceived with a bold line, as well as "help", "work" and "computer". In this sense, it can be interpreted that the schools have given teachers the help and resources to perform in their workplace.

Thus, this analysis shows the impact of online and hybrid modalities on teachers' necessary help to improve the way they worked.



**Figure 16.**

## Co-occurrence Model (Code proximity)



In the second model of the code co-occurrence or code proximity for question 8, the words linked by a darker colour have a higher frequency and are intertwined. The words "school", "Ministry of Education", "classes" and "support" converge being the keywords according to the question guideline. In this sense, the word "support" can be interpreted as the main aspect that teachers consider when discussing the school and the Ministry.

Likewise, "students", "education", and "internet" are also ideas that entail a significant influence regarding the perceptions that teachers appreciate when developing their work in the best way possible.

### 4.3 Discussion

Following the results detected in points 4.1 *Questionnaire Analysis* and 4.2 *Interview Analysis*, both instruments showed clear insight about the teachers' current situation regarding Burnout Syndrome and how they have perceived stress throughout the pandemic of COVID-19. As this study sought to observe how the different aspects of teachers' lives

had been affected, it was decided to segment the discussion into five main points to envelop every aspect in detail. The main points of the discussion are causes, symptoms, partakers (as people involved in teachers' lives and work), consequences, and finally, the relationship between students and teachers.

When it comes to the causes of Burnout Syndrome, the data collected from the instruments show that the pandemic is a main cause of Burnout for teachers nowadays, given the direct relation that it has with the extra amount of time that teachers spend working, which is taken away from their personal time. As seen in *Figure 7* and *Figure 8* of the interview analysis, the work overload described by teachers is tightly connected with the implementation of the hybrid and online modes.

As mentioned previously in *Chapter II*, Burnout Syndrome symptoms are varied and can manifest themselves in various forms and degrees, it is also important to note that teachers' Burnout Syndrome symptoms have different implications when compared to Burnout Syndrome symptoms in other fields of work. As stated by Baue et al. (2004), "compared to other professions, teachers belong to the occupations with the highest Burnout rates" (p. 202). With that being said, it is important to mention another element that aggravates, even more so, the current situation of teachers, and that is the global pandemic crisis.

When classifying the Burnout Syndrome symptoms, the symptoms that come first are psychosomatic symptoms which include: headaches, muscle pain, gastrointestinal complaints, and insomnia among many others. Furthermore, the answers given by teachers were very telling, for example, when asked about question number 2 from the interview, "Which have been the main physical and/or psychological changes you have felt since the new modality started?" Most teachers used the words: "*stress*", "*pain*", "*sleep*", and "*work*". This usage of words shows that many of the psychosomatic symptoms are present among the interviewed teachers, furthermore, when analysing the words used by teachers there are many links to be found, for instance, the word "*stress*" is closely related to "*headaches*" as stress is a well-known trigger of headaches. On the other hand, the word

“*pain*” is closely related to both “*headaches*” and “*muscle pain*”, the same goes for the word “*sleep*” which can be linked to symptoms such as insomnia and irregular sleeping cycles. Moreover, these symptoms have also had long-lasting repercussions on teachers, as words such as “*change*”, “*physical*”, “*weight*”, and “*tiredness*” also come to the surface when taking a closer look. Some interviewed teachers have suffered changes in their bodies, which include changes in their weight, their sleeping schedule, and their eating habits. It is important to note that these symptoms are not isolated from each other, they interact and boost each other, therefore, the psychosomatic symptoms end up changing teachers physically and mentally.

As for the emotional and behavioural symptoms, a wide range of teachers claimed to feel “*emotionally exhausted*”, “*frustrated*”, and “*stressed*” sometimes a week when they were asked in the survey, therefore, it is possible to say they have experienced these symptoms very frequently. According to interview question number 3, teachers feel tired all week, affecting their willingness to work, and experience a lack of motivation about educating. Furthermore, they had stated a lack of patience to deal with problems or issues presented in their jobs a few times a week as well, demonstrating their psychological burden is not only impacting their health but the way they relate to others, especially students. As a consequence of the work overload and the high levels of stress produced by it, the teachers’ ability to deal with their own emotions and their students’ emotions has been severely damaged, which translates into symptoms like depersonalization. Taking the aforementioned into consideration, question 11 of the questionnaire shows that 21% of the surveyed feel oblivious to their students’ emotions at least once a week. Furthermore, when comparing the results of the questionnaire with the results of the interview words like “*friends*”, “*family*”, “*time*” and “*energy*”, also come up showing that teachers are having problems relate with people outside their job, including their family and friends, therefore, actively affecting teachers work life and personal life.

Concerning the actors directly involved in the development of Burnout Syndrome in teachers, the results show, first, the educational community, specifically the school administration and the students, as seen in *Figures 11, Figure 12, Figure 13, and Figure 14*

of the interview. As teachers expect these entities and people to have certain reactions towards their work, it becomes highly important to acknowledge what they are doing for the teachers' well-being in terms of retributions, opportunities, and/or facilities, either if they are material or monetary or nonmaterial, sentimental, etc. In this sense, we can say that some schools have given teachers the help and resources they need to perform in the best way possible for their job, but most of them were not able to provide these, so teachers had to figure out on their own how to solve the problems that arose thanks to the pandemic.

Also, as shown in the results, the second actor related to the development of Burnout Syndrome in teachers is the Ministry of Education, as seen in *Figure 15* and *Figure 16*. These figures show how teachers have perceived this entity during the pandemic and how it has contributed to teachers' feelings of stress and Burnout Syndrome. Particularly, teachers expressed that they have not received any kind of support or compensation from the Ministry of Education, as they did not provide the structural support to implement online lessons or professional guidance for teachers and schools regarding the new methodology. Therefore, it has become clear that the Ministry has a great debt with teachers, schools, and students as well, since the government policies were unable to meet the needs of the schools, leaving both students and teachers drifting in a sea of uncertainty.

Third, students are mentioned as important actors regarding teachers' symptoms of Burnout Syndrome, as they are with whom teachers spend most of their time daily. Thus, developing feelings towards students is normal and being affected by what happens to them or their feelings is inevitable for teachers. As seen in Question 4 of the questionnaire, 47% of teachers feel that they can understand their students but more than 50% feels that they are not able to understand their students which is a huge problem as it can lead to frustration, depersonalization, and other negative feelings, making it clear that students are one of the main actors regarding Burnout Syndrome in teachers.

Another pivotal element to consider when analysing the applied instruments is the consequences that this scenario brings to teachers' working and personal life. In this way, as previously mentioned in *Chapter II*, according to De Brito Mota et al. (2018) "Burnout among

teachers can affect teaching goals and the educational environment to the extent that these professionals experience a process of dehumanisation and apathy” (p. 01). This was explicitly perceived according to the answers given by the teachers in the interviews. For instance, when referring to the fifth question of this instrument, “Do you have enough energy and time for your family and friends during your leisure time? Why?” Some of the keywords that emerged were “*energy*”, “*friends*”, “*family*”, “*work*”, “*little*”, “*leisure*”, “*tiredness*”, “*sharing*”, and “*sleep*”. This shows that the interactions that professionals are having between important members of their lives have decreased due to their high demand for work. Moreover, the above is strongly related to the first question of the interview, which alludes to the personal life changes teachers have faced because of these new teaching modalities. The interview responses can be interpreted to mean that respondents spent more planning time for online/hybrid classes than their time, which without a doubt complicated teachers’ physical and psychological health.

As for the cognitive consequences which the teachers have referred to in the questionnaire, it is the feeling of obliviousness towards the needs and problems of the students in the educational context, which 22% feel emotionally unaware of a few times a year. Thus, since online/blended mode began due to the pandemic, 29% of the surveys feel insensitive towards people a few times a year. Furthermore, considering the pressure, lack of time, tiredness, etc. 2% of the teachers point out that they get a lot of gratitude in this new mode of classes every day. Consequently, teachers do not consider that they can obtain precious experiences of this scenario.

In the same vein, it is important to add that COVID-19 has brought not only negative but also positive consequences for teachers' lives, although those favourable effects are not regularly present in the educators’ answers because only 2% of the teachers point out, they consider they get a lot of gratitude in this new mode of classes every day. Thus, in terms of negative consequences, even though apathy is present in pedagogues’ answers in the questionnaire and it is one of the main consequences of Burnout Syndrome, there are just a few teachers who always feel insensitivity or emotionally oblivious towards students since only 9% feel insensitive towards people every day and 7% of the teachers feel emotionally oblivious towards students' needs and problems every day. However, a large number of the professionals are always affected by the feeling of tiredness and exhaustion or consider they

work excessively in this new teaching modality. For instance, in accordance with the questionnaire results, 43% of the teachers feel exhausted every day at the end of their workday, 50% of the surveyed claimed that working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted every day, 41% of the teachers feel exhausted by their work in this new modality every day, and also 50% of the teachers think that they work excessively since they provide lessons on those new online or blended modalities every day. Therefore, the number of people who consider that the symptoms of their Burnout Syndrome have increased is considerable and can be seen in these physical and psychological consequences that the teachers indicated as fatigue and stress.

Therefore, all those negatives consequences which were brought by the COVID-19 pandemic, have affected teachers in many aspects of their lives, as previously added in *Chapter II*, Burnout Syndrome is a condition that affects many aspects of a teacher's professional life; however, it reverberates further in other aspects, such as physical health, psychological health, social life, attrition, career aspect, etc.

Looking at the relationship between teacher and students, on the one hand, half of the surveyed teachers have treated their students impersonally at least once a month, yet on the same scale, the survey results show that 79% of the teachers feel that they have been able to deal with classroom-related problems in a constructive way, either by efficiently solving students' doubts, giving a positive impact or simply creating a pleasant environment. Nevertheless, on the other hand, 91% of teachers feel that their students blame them for the inherent conflicts such as learning problems, connection, etc. Concerning the interview, *in Figure 12*, the word retribution is the main topic of the question, and the words “*school*” and “*students*” are the subjects that provide the retribution. Thus, most of the professionals surveyed and interviewed consider that, in general, they have a good relationship with their students, and students have made retribution to the professionals.

# **Chapter V**

## **5. Conclusions**

After the theory research, besides the implementation, observation, and analysis of the data, which was obtained through the questionnaire and the interviews previously discussed in *Chapter IV*, it is possible to determine if the general and specific objectives, the research questions, and the hypotheses were accomplished or not.

In this way, according to the general and specific objectives, which foundation was the design, implementation, analysis, and evaluation of the increase in symptoms related to the Burnout Syndrome in English teachers in service due to the COVID-19 pandemic in Chile, it can be argued that they were successfully achieved due to the prior identification of a set of characteristics obtained not only through research but also through the instruments applied to professionals. Thus, this allowed us to realise how teachers faced this new reality and what appreciations, symptoms, feelings, and consequences they had due to the COVID-19 pandemic.

Consequently, regarding the first research question, *“Has there been a significant increase in symptoms related to Burnout Syndrome in in-service English teachers due to the COVID-19 pandemic in Chile?”* It can be stated that there was a huge rise in aspects typical of Burnout Syndrome since 50% of the surveyed claimed that working all day on an online/hybrid mode implies a great effort and leaves them exhausted every day. In the same line, our research showed that teachers are dealing with two times their usual job due to the pandemic, creating new problems that in most cases, were not addressed by the entities and people who were in charge but for the teachers themselves; thus, resulting in exhausted, depersonalised, and either physical or mentally unhealthy teachers, all presenting different Burnout Syndrome symptoms. Therefore, reassuring, the fact that there has been a significant increase in symptoms of Burnout Syndrome in English Teachers in service due to the pandemic in Chile.

Considering the second research question, *“What are the main symptoms associated with Burnout Syndrome in in-service English teachers?”* After analysing the data extracted from the survey and interview, it was found that most of the teachers feel exhausted in the new online and hybrid modalities. The fatigue of the teachers is mostly due to the excessive work they must carry out without any major retribution from the educational community and the Ministry of Education. Despite the extreme fatigue that most of them present in the new

teaching modalities, the results showed that the empathy levels of the teachers are not so affected, that is to say, the depersonalization aspect has less impact on the surveyed and interviewed professionals than the fatigue and emotional exhaustion side. On average, only one-fifth of the teachers interviewed feel insensitive towards people, including their students. In the same line, it was observed that more than half of the teachers feel able to understand their students and face classroom problems patiently.

As for the third research question, *“Based on the data collection, what would be the main recommendations for teachers to deal with this syndrome?”* The main recommendations for teachers to deal with this syndrome would be, as already mentioned in *Chapter II*, in the first instance, have good communication between the patient and the specialist from the health area and medical expertise since it is fundamental in order to recognize the Burnout Syndrome symptoms and to give the patient an accurate diagnosis according to the tools used by psychiatrists and psychologists to detect Burnout Syndrome. In terms of precautions, Weber & Jaekel-Reinhard (2000) stated therapy suggestions to avoid this chronic stress concerning workers' precautions which are basically about pharmacological treatments according to specific symptoms, psychotherapy, reorganisation of the work environment, and a change of work environment, combined with rehabilitation and retraining. Taking into account the previously mentioned, in the case of treatments, Korczak et al. (2012) study found that Burnout Syndrome *“is treated with CBT, stress management training, roots of Rhodiola Rosea, physiotherapy, Qigong, or music. Self-help groups, interventions at the working place and meditation are further treatment approaches”* (p. 3). Considering other ways of treating the syndrome, Korczak et al. (2012) also added *“the use of a multi-modal psycho-, activity- and relaxation-therapy. Besides that, psychotropic drugs are used – primarily antidepressants and anxiolytics”* (p. 3).

Therefore, it is important to bear in mind the diagnosis, precautions, and treatments previously mentioned to know how to prevent Burnout Syndrome and to carry out the theory when presenting any of the symptoms already cited, in order to avoid a further diagnosis or to know how to heal from Burnout with the assistance of a specialist. Following a specialist's instructions or recommendations according to an accurate diagnosis, and being aware of how

the symptoms are improving or how the recommended treatments are working for the patient can help this situation.

After conducting the research and answering the proposed research questions, to conclude, there has been a significant increase in symptoms related to Burnout Syndrome in in-service English teachers due to the COVID-19 pandemic. It is important to take into account that our sample, despite being reduced, can give us a touch of what is happening with teachers since when reviewing their answers, it becomes clear that they have several symptoms of Burnout Syndrome, such as depersonalization, exhaustion, stress, etc. Also, they are suffering changes either physical, emotional or both, and it is reflected in their work and in the way they behave. All of this is a consequence of the pandemic since, even though Burnout Syndrome in teachers was a reality before the pandemic, it has now become a pandemic itself. Most teachers feel that they are extremely tired, fatigued, work too many hours, etc. due to the work overload of being working online/hybrid which helps to demonstrate the validity of our initial hypothesis.

On top of that, and considering the advantages of our work, this study can contribute to the support from the Ministry of Education to schools and in-service English teachers to give them tools to face the COVID-19 pandemic such as emotional support, workshops on psychological support, and instances of relaxation and containment for teachers. Furthermore, in terms of material support, giving teachers different resources such as computers, internet connection, among others. Bearing that in mind, the current pandemic context is an unfamiliar situation; thus, it is fundamental to have a contingency plan to know how to face similar instances and to address recognized risks. Nevertheless, as previously mentioned, the well-being of teachers has been undermined since before the pandemic began; thus, the stress that has affected educators increased because of the lack of a plan to support them in the previously mentioned aspects. In consequence, the elaboration of a regular basis plan to deal with welfare in terms of job-related issues, instruments, and tools to succour teachers in times of need, emerges as a requirement to address from the authorities of the country.

Aside from that, some measures could have avoided many teachers from developing Burnout Syndrome symptoms and feel more prepared to face the new technological reality such as, reducing teachers' workload, providing them psychological and medical assistance. Besides, preparing a contingency plan at schools that focuses especially on the execution of hybrid classes to prevent overwhelmed teachers in the classrooms, giving teachers office chairs, WIFI internet service, and virtual platforms training for both online and hybrid classes. Finally, developing appropriate public policies that ensure teachers' well-being in every aspect of their lives.

Regarding the limitations of this seminar, it is important to note that the investigation took place during a global pandemic, which completely changed people's lifestyles. Furthermore, the quarantine made it impossible to contact the interviewed teachers physically; thus, all arrangements, questionnaires, and interviews had to be made remotely. It is also important to note that during this time, teachers were uncertain of the future, as schools went from hybrid mode to online mode back and forth without any notice. This meant that teachers' schedules were constantly changing; therefore, teachers had less free time which hindered the teachers' abilities to carry out the instruments.

Finally, this work can help new research about Burnout Syndrome in EFL teachers or similar fields and also support the Ministry of Education to have a broader view about Burnout Syndrome in-service EFL teachers in light of this COVID-19 pandemic.

## References

- A. Marchand, M-E Blanc, N Beaugard. (2018). *Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms?*, Occupational Medicine, Volume 68, Issue 6, Pages 405–411, <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy088>.
- Agenda País. (2021). *Síndrome de burnout: inicio de segundo semestre alerta sobre desgaste mental y anímico de profesores tras la pandemia. [Burnout syndrome: the beginning of the second semester warns about mental and emotional exhaustion of teachers due to the pandemic]*. El Mostrador. [Síndrome de burnout: inicio de segundo semestre alerta sobre desgaste mental y anímico de profesores tras la pandemia - El Mostrador](#)
- Ahola K, Honkonen T, Isometsä E, Kalimo R, Nykyri E, Koskinen S, Aromaa A, Lönnqvist J. (2006). *Burnout in the general population. Results from the Finnish Health 2000 Study*. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. Jan;41(1):11-7. <https://doi.org/10.1007/s00127-005-0011-5>. Epub 2006 Jan 1. PMID: 16341826.
- Aji, W. K., Ardin, H., & Arifin, M. A. (2020). *Blended Learning During Pandemic Coronavirus: Teachers' and Students' Perceptions*. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 8(2), 632-646.
- Alarcon, G. M. (2011). *A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes*. Journal of Vocational Behaviour, 79, 549–562. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>.
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). *Relationship between personality variables and burnout: A meta-analysis*. Work and Stress, 23, 244–263. <http://dx.doi.org/10.1080/02678370903282600>.
- Ali, A. (2003). *Instructional design and online instruction: Practices and perception*. TechTrends, 47(5), 42.

- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). *Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis*. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?*. Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper, (20-15), 20-15.
- Althaus, S. L. (1997). *Computer-mediated communication in the university classroom: An experiment with online discussions*. *Communication Education*, 46(3), 158–174.
- American Distance Education Consortium. (2003). *Distance education certificate program*. <http://www.adec.edu>.
- Ariëns, G. A. M., Bongers, P. M., Hoogendoorn, W. E., Houtman, I. L. D., van der Wal, G., & van Mechelen, W. (2001). *High Quantitative Job Demands and Low Coworker Support As Risk Factors for Neck Pain*. *Spine*. 26(17), 1896–1901. <https://doi.org/10.1097/00007632-200109010-00016>.
- Arís, Nuria. (2009). *Burnout Syndrome in Educators*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848. 2009 (n°18). ISSN. 1696-2095.
- Australian Flexible Learning Framework Quick Guides series. (2013). *Assessment and Online Teaching*. Backroad Connections Pty Ltd. Australian National Training Authority, Version 1.00.
- Bakker, A. and Costa, P. (2014). *Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis*. *Science Direct*. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2213058614000096?token=E504CD5FEE828C8791B22DCDD697C32C1A961CCDBDC49B288E067DAE3DC96A00354DEF078FA9980AA72C4DE9AB123067&originRegion=us-east-1&originCreation=20210420175811>.

- Bakker, A., Emmerik, H. and Euwema, M. (2006). *Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams*. Rotterdam: Sage Publications.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0730888406291310>.
- Bakker, A., Schaufeli, W., Sixma, H. and Bosveld, W. (2001). *Journal of Social and Clinical Psychology*. (1st ed). Heidelberglaan: Journal of Social and Clinical Psychology.  
<https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.20.1.82.22251>.
- Bandura, A. (2006). *Guide for Constructing Self-efficacy Scales*. In Pajares, Frank, Urdan, T. C. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Publishing.
- Barbosa, H. and García-Peñalvo, F. (2005). *Importance of Online Assessment in the E-learning Process*. ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/publication/4204731\\_Importance\\_of\\_Online\\_Assessment\\_in\\_the\\_E-learning\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/4204731_Importance_of_Online_Assessment_in_the_E-learning_Process).
- Barutçu, E. and Serinkan, C. (2013). *Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey*. Science Direct. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2005). *Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers*. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199–204. <https://doi.org/10.1007/s00420-005-0050-y>.
- Belkic, K., Landsbergis, P., Schnall, P., & Baker, D. (2004). *Is job strain a major source of cardiovascular disease risk?* *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 30(2), 85-128. <http://www.jstor.org/stable/40967343>.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bocchi, J., Eastman, J. and Owens Swift, C. (2004). *Retaining the Online Learner: Profile of Students in an Online MBA Program and Implications for Teaching Theme*.

ResearchGate.

<https://www.researchgate.net/publication/228504159> Measuring faculty participation in ALN as a basis for faculty development.

Bouilheres, F., McDonald, S., Nkhoma, C., & Jandug-Montera, L. (2020). *Defining student learning experience through blended learning*. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3049-3069.

Boxer, P. A., Burnett, C., & Swanson, N. (1995). *Suicide and Occupation*. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 37(4), 442–452. doi:10.1097/00043764-199504000-00016.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). *Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers*. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Burke, R. J., & Richardson, A. M. (1993). *Psychological burnout in organisations*. Unpublished manuscript, York University, Toronto, Ontario, Canada. *Business Education Association Yearbook*, 38, 91- 102. Reston, VA: National Business Education Association.

Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). *Burnout: A perspective from social comparison theory*. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53-69). Washington, DC: Taylor & Francis.

Byrd, B., & Lott, K. (2003). *Evaluation in online courses*. *Business Education Forum*, 58(1), 48-50.

Calderón, C., Racines, M., Castañeda, G., & Rodríguez, F. (2021). *Análisis de las condiciones laborales del magisterio ecuatoriano durante la pandemia*. [Analysis of

*the working conditions of Ecuadorian teachers during the pandemic*]. *Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 734-759.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.273](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.273)

Cambridge Dictionary. (2021). *Interruption*. In the Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/interruption>.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Carlson, B. C., & Thompson, J. A. (1995). *Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management*. *International Journal of Stress Management*, 2(1), 15-29.

Carod-Artal F.J., Vázquez-Cabrera C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In: Bährer-Kohler S. (eds) *Burnout for Experts*. Springer, Boston, MA.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9_2).

Cephe, Pasa. (2010). *A Study of the Factors Leading English Teachers to Burnout*. *Hacettepe University Journal of Education* 38: 25–34.

Chan, D. W. (1998). *Stress, Coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong*. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.

Christopher, M. M., Thomas, J. A., & Tallent-Runnels, M. K. (2004). *Raising the bar: Encouraging high level thinking in online discussion forums*. *Roeper Review*, 26(3), 166-171.

Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). *Causal attributions, self-efficacy, cognitions, and coping with stress*. *Journal of social and clinical psychology*, 11(4), 377-400.

CNN. (2020). *Presentan proyecto para eliminar la exigencia del uniforme escolar en 2021.* [Presenting a project to eliminate the requirement of the school uniform in 2021].

CNN Chile. [https://www.cnnchile.com/pais/proponen-eliminar-exigencia-uniforme-escolar-2021\\_20200905/](https://www.cnnchile.com/pais/proponen-eliminar-exigencia-uniforme-escolar-2021_20200905/).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research method in education*. Routledge, NY: Madison avenue.

Colegio de Profesores (2020). *PLAN EDUCATIVO DE EMERGENCIA PARA ENFRENTAR LA CRISIS SANITARIA: PROPUESTAS DEL MAGISTERIO. [EDUCATIONAL PLAN OF EMERGENCY TO FACE THE HEALTH CRISIS: PROPOSALS OF THE MAGISTERIUM.]*. Colegio de Profesores.

<https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/04/02/plan-educativo-de-emergencia-para-enfrentar-la-crisis-sanitaria-propuestas-del-magisterio>.

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). *A review and integration of research on job burnout*. *Academy of-Management Review*, 18, 621-656.

Cornejo R. & González E. (2020). *El Mineduc y su postura frente a la pandemia: ¿una mirada pública?. [The Mineduc and its position in the face of the pandemic: a public view?]*. *Diario Uchile*. <https://radio.uchile.cl/2020/04/20/el-mineduc-y-su-postura-frente-a-la-pandemia-una-mirada-publica/>

Creswell, J W. (2009). *The Selection of a Research Design*. Los Angeles, US: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, US: Sage.

Danish National Research Center for the Workplace Environment. (n.d) *Copenhagen Burnout Inventory*. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø. [https://nfa.dk/da/Vaerktoej/Sporge\\_Skemaer/Sporge\\_Skema-til-maaling-af-udbraendthed/Copenhagen-Burnout-Inventory-CBI](https://nfa.dk/da/Vaerktoej/Sporge_Skemaer/Sporge_Skema-til-maaling-af-udbraendthed/Copenhagen-Burnout-Inventory-CBI)

- De Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R., & Ferreira, L. P. (2018). *Voice Disorder and Burnout Syndrome in Teachers*. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.01.022>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). *The Job Demands–Resources model of burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
- Devi, C. (2001). *Qualities of a successful online learner*. *Computimes Malaysia*, 1.
- Diliberti, M., Schwartz, H. and Grant, D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. *Rand.org*. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA1121-2.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1121-2.html).
- Diliberti, Melissa, and Julia H. Kaufman. (2020). *Will This School Year Be Another Casualty of the Pandemic? Key Findings from the American Educator Panels Fall 2020 COVID-19 Surveys*. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RR-A168-4, 2020. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA168-4.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-4.html).
- Draves, W. A. (2000). *Teaching online*. River Falls, Wisconsin: LEARN Books.
- Estáticos. (n.d). *Cuestionario-Burnout*. *Ecestaticos.com* [1515665476-cuestionario\\_burnout.pdf \(ecestaticos.com\)](https://www.ecestaticos.com/1515665476-cuestionario_burnout.pdf)
- El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). *Teachers' views on causes leading to their burnout*. *School Leadership & Management*, 36(5), 551–567. doi:10.1080/13632434.2016.1247051.
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. [Analysis and projection of the teaching staff in Chile]*. Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>.
- Elige Educar. (2019). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. [Analysis and projection of the teaching staff in Chile]*. Elige Educar. [resumen-ejecutivo-analisis-y-proyección-dotacion-docente-en-chile-ee2019.pdf \(eligeeducar.cl\)](https://eligeeducar.cl/resumen-ejecutivo-analisis-y-proyeccion-dotacion-docente-en-chile-ee2019.pdf).

- Evans, C. D. (2002). *Understanding assessment*. The Delta Pi Epsilon Journal, 44(1), 3-12.
- Fodor, J. T. (2003). *Online college courses: Great for some people-not so great for others*. Global Health Promotion, 10(2), 72.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gibson, C. C. (1998). *Distance learners in higher education*. Madison: Atwood Publishing.
- Gaytan, J. (2002a). *Meaningful alternative student assessment: Innovative approaches*. Georgia Business Education Association Journal, 20(1), 19- 22.
- Gaytan, J. (2002b). *Multimedia technology integration and instructional practices in teaching business*. The Delta Pi Epsilon Journal, 44(3), 205-220.
- Gaytan, J. (2004). *Effective Assessment Techniques for Online Instruction*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/238619445ent Techniques for Online Instruction](https://www.researchgate.net/publication/238619445ent_Techniques_for_Online_Instruction).
- Gierk, B., Kohlmann, S., Kroenke, K., Spangenberg, L., Zenger, M., Brähler, E., & Löwe, B. (2014). *The Somatic Symptom Scale–8 (SSS-8): A brief measure of somatic symptom burden*. JAMA Internal Medicine, 174(3), 399–407. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.12179>.
- Gilbert, B. (2015). *Online learning reveals the benefits and challenges*. Education Masters, 303.
- Glazer, F., S. (2012). *Blended learning: Across the disciplines, across the academy*. Sterling, VA: Stylus.
- Grabinski, K., Kedzior, M., Krasodomska, J., & Herdan, A. (2020). *Embedding E-learning in accounting modules: the educators' perspective*. Education Sciences, 10(4), 97.

- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Harwell, M. (2007). *Opportunities and Challenges in Designing and Conducting Inquiry*. In M. Harwell, *Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed methods* (p. 149). Minnesota: University of Minnesota.
- Heath, M. (2002). *Electronic portfolios for reflective self-assessment*. *Teacher Librarian*, 30(1), 19-23.
- Heberling, M. (2002). *Maintaining academic integrity in online education*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1). <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/spring51/spring51>.
- Henning, K. (2003). *Writing 2003: Shifting boundaries and the implications for college teaching*. *Teaching English in the Two Year College*, 30(3), 306-316.
- Isaac A. Friedman. (1991.) *High and Low-Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout*. *The Journal of Educational Research*, 84:6, 325-333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>.
- J. S. Felton. (1998). *Burnout as a clinical entity—its importance in health care workers*. *Occupational Medicine*. Volume 48, Issue 4, Pages 237–250, <https://doi.org/10.1093/occmed/48.4.237>.
- Jana, R. (1999). *Getting the most out of online learning*. *InfoWorld*, 21(37), 119.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed-methods research: A research paradigm whose time has come*. *Educational Researcher*, 33, 14–26.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). *The experience of work-related stress across occupations*. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.

- Jorde, P. (1982). *Avoiding Burnout: Strategies for Managing Time, Space, and People in Early Childhood Education*. Washington, D.C.: Acropolis Books Ltd.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). *Online social interchange, discord, and knowledge construction*. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57–74.
- Kearsley, G. (2002). *Is online learning for everybody?* *Educational Technology*, 42(1), 41–44.
- Kemp, N. (2020). *University students' perceived effort and learning in face-to-face and online classes*. *Journal of Applied Learning and Teaching*, vol. 3, no. 1, pp. 69-77, doi:10.37074/jalt.2020.3.s1.14.
- Khan, H. (2021). *Online learning vs Onsite learning: Pros and Cons - PINNACLE Innovation & Education*. PINNACLE Innovation & Education. <https://pinnacleeducation.ae/online-learning-vs-onsite-learning/>.
- Kivimaki, M. (2002). *Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees*. *BMJ*, 325(7369), 857–857. <https://doi.org/10.1136/bmj.325.7369.857>.
- Knupfer, N. N., Gram, T. E., & Larsen, E. Z. (1997). *Participant analysis of a multiclass, multi-state, on-line, discussion list*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409-845).
- Korczak, D., Wastian, M., & Schneider, M. (2012). *Therapy of the burnout syndrome*. *GMS health technology assessment*, 8, Doc05. <https://doi.org/10.3205/hta000103>.
- Kurtz, Holly. (2021). *Educator Morale, School Job Applicants Declining, Survey Shows*. EducationWeek. <https://www.edweek.org/teaching-learning/educator-morale-school-job-applicants-declining-surveyshows/2020/11>.
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). *Consistency of the burnout construct across occupations*. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/10615809608249404>.

- Levy, M. (2009). *Technologies in Use for Second Language Learning*. The Modern Language Journal, 93, 769–782. <http://www.jstor.org/stable/25612273>
- Liesdistiana, F. and Rachmah, N. (2020). *Effectiveness Of Online VS Offline Classes For EFL Classroom: A Study Case In a Higher Education*. Ppjp.ulm.ac.id. <https://ppjp.ulm.ac.id/journal/index.php/jetall/article/download/7703/6124>.
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999). *Cognitive styles and distance education*. State University of West Georgia. <http://www.westga.edu/~distance/fall23.html>.
- Lynch, L. L., & Purnawarman, P. (2004). *Electronic portfolio assessment in U.S. educational and instructional technology programs: Are they supporting teacher education?* TechTrends, 48(1), 50-56.
- Lindblom KM, Linton SJ, Fedeli C, Bryngelsson IL. (2006). *Burnout in the working population: relations to psychosocial work factors*. Int J Behav Med. 2006;13(1):51-9. [https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1301\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1301_7). PMID: 16503841.
- M. Gloria González-Morales, José M. Peiró, Isabel Rodríguez & Paul D. Bliese. (2012). *Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout*. Anxiety, Stress & Coping: An International Journal. 25:1, 43-61.
- MacKinnon, G. R. (2002). *Practical advice for first time online instructors: A qualitative study*. Journal of Instructional Delivery Systems, 16(1), 21-25.
- Major, H., & Taylor, D. (2003). *Teaching for learning: Design and delivery of community college courses*. The Community College Enterprise, 9(2), 85.
- Mangan, K. S. (2001). *Expectations evaporate for online MBA programs*. Chronicle of Higher Education, 48(6), A31.
- Marshall, G. (2000). *Models, metaphors, and measures: Issues in distance learning*. Educational Media International, 37(1), 2-8.

- Maslach, C. and Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*. (Vol. 2, 99-113). Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205>.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behaviour*. 351–357. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-800951-2.00044-3>.
- Major, H., & Taylor, D. (2003). *Teaching for learning: Design and delivery of community college courses*. The Community College Enterprise, 9(2), 85.
- McBain, R. (2001). *E-learning: Towards a blended approach*. Manager Update, 13(1), 20–33.
- McCabe, C., Smith, M. G., & Ferreri, S. P. (2017). *Comparison of flipped model to traditional classroom learning in a professional pharmacy course*. Education Sciences, 7(3), 73.
- McConnell, D. (2000). *Implementing computers supported cooperative learning*. London: Kogan Page Limited.
- McCormack, C., & Jones, D. (1998). *Building a web-based education system*. New York: John Wiley & Sons.
- McIsaac, M. S., Blocher, M., Mahesh, V., & Vrasidas, C. (1999). *Student interactions and perceptions of online courses*. Educational Media International, 36(2), 121-131.
- Meneses, N. (2017). *Ventajas y desventajas de la educación virtual y presencial. [Advantages and disadvantages of virtual and face-to-face education]*. [Blog]. Universidad del Valle, 6.
- Merriam-Webster Dictionary. (2021). *Interruption*. In the Merriam-Webster Dictionary. Encyclopædia Britannica Company. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interruption>.

- Mike Allen, J. B. (2002). *Comparing Student Satisfaction With Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education: A Meta-Analysis*. THE AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION, 83-97.
- Milner, A., Witt, K., LaMontagne, A. D., & Niedhammer, I. (2017). *Psychosocial job stressors and suicidality: a meta-analysis and systematic review*. Occupational and Environmental Medicine, 75(4), 245–253. <https://doi.org/10.1136/oemed-2017-104531>.
- MINEDUC. (2020). *Educación en Pandemia Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020. [Education in a Pandemic Main Measures of the Ministry of Education in 2020]*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>.
- Mirriahi, N., Alonzo, D., & Fox, B. (2015). *A blended learning framework for curriculum design and professional development*. Research in Learning Technology, 23.
- Mohamad, F. S., & Ismail, J. (2001). *To advance in online learning*. Computimes Malaysia, 1.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mosquera, D. and López, Y., (2009). *A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal*. Zaragoza: BioMed Central. <http://www.occup-med.com/content/4/1/31> © 2009 Montero-Marín.
- Montero-Marín, J., Skapinakis, P., Araya, R., Gili, M. and García-Campayo, J. (2011). *Towards a brief definition of burnout syndrome by subtypes: Development of the "Burnout Clinical Subtypes Questionnaire". (BCSQ-12)*. (1st ed). Zaragoza: BioMed Central. <https://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-9-74>.
- Montero-Marín J, García-Campayo J, Andrés E. (2008). *Análisis exploratorio de un modelo clínico basado en tres tipos de burnout. [Exploratory analysis of a clinical model based on three types of burnout]*. Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace, 88:41-49.

- Muñoz, G. (2021). *Entre la emergencia y la transformación: ideas para recuperar la política educacional en Chile. [Between the emergency and transformation: ideas to recover educational policy in Chile]*. CIDER. <https://www.ciperchile.cl/2021/01/04/entre-la-emergencia-y-la-transformacion-ideas-para-recuperar-la-politica-educacional-en-chile/>.
- Naidu, S. (2006). *E-learning: A guidebook of principles, procedures and practices*. (2nd ed.). New Delhi: Commonwealth Educational Media Centre for Asia.
- Nambiar, D. (2020). *The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective*. *International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793. DIP:18.01.094/20200802, DOI:10.25215/0802.094.
- Namyssova, G., Tussupbekov, G., Helmer, J., Malone, K., Afzal, M., & Jonbekova, D. (2019). *Challenges and benefits of blended learning in higher education*. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 2(1), 22-31.
- NIDCD. (2008). *Statistics on voice, speech and language*. <https://doi.org/www.nidcd.nih.gov> (sk. 12.08.2008.).
- Northrup, P. (2001). *A framework for designing interactivity into web-based instruction*. *Educational Technology*, 41(2), 31-39.
- Noticias UdeC. (2020). *Educación virtual vs. educación presencial: ¿Reemplazo o complemento?. [Virtual education vs. face-to-face education: replacement or complement?]*. Diario Concepción. <https://www.diarioconcepcion.cl/ciudad/2020/05/17/educacion-virtual-vs-educacion-presencial-reemplazo-o-complemento.html>.
- Oliveira Dias, D., Albergarias Lopes, D., & Teles, A. (2020). *Will Virtual Replace Classroom Teaching? Lessons from Virtual Classes via Zoom in the Times of COVID-19*. *Journal Of Advances In Education And Philosophy*, 04(05), 208-213. <https://doi.org/10.36348/jaep.2020.v04i05.004>.

- Olt, M. R. (2002). *Ethics and distance education: Strategies for minimising academic dishonesty in online assessment*. Online Journal of Distance Learning Administration, 5(3). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/olt53.html>.
- Oxford Dictionary. (2021). *Interruption*. In the Oxford Learner's Dictionaries. Oxford University Press. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/interruption>.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. Advances in motivation and achievement, 10(149), 1-49.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivañez, G., & Terol, M. C. (2003). *Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers*. Psychology & Health, 18, 511–521.
- Perrin, K. M., & Mayhew, D. (2000). *The reality of designing and implementing an internet-based course*. Online Journal of Distance Learning Administration, 3(4). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/mayhew34.html>.
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). *Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers*. Psychology & Health, 18, 523–536.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). *A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers*. Psychology & Health, 18, 537–550.
- Ptáček, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P. and B. Stefano, G. (2019). *Burnout Syndrome and Lifestyle Among Primary School Teachers: A Czech Representative Study*. Ncbi.nlm.nih.gov. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6626498/pdf/medscimonit-25-4974.pdf>.
- Ramos, G. P. (2001). *E-learning is not effective for everyone*. Computerworld Philippines, 1.

- Ramírez, S., & Artunduaga, M. (2018). *Authentic Tasks to Foster Oral Production Among English as a Foreign Language Learners*. *HOW*, 25(1), 51-68. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>.
- Rasmussen, K. L., & Northrup, P. T. (1999). *Situated learning online: Assessment strategies for online expeditions*. *Diagnostique*, 25(1), 71-82.
- Red Docente Feminista (2021). *Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en Chile, a un año de la crisis sanitaria. [Impact on the personal and work life of teachers in Chile, one year after the health crisis]*. El Mostrador. <https://media.elmostrador.cl/2021/08/Encuesta-Docente-REDOFEM-1er.-Informe-Agosto-2021.pdf>
- Robles, M., & Braathen, S. (2002). *Online Assessment Techniques*. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), 39-49.
- Roblyer, M. D., & Ekhaml, L. (2000). *How interactive are your distance courses? A rubric for assessing interaction in distance learning*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(2). <http://www.westga.edu/~distance/roblyer32.html>.
- Rosenbaum, D. B. (2001). *E-learning beckons busy professionals*. *ENR*, 246(21), 38–42.
- Rosenberg, D. and Anderson, T. (2021). *Teacher Turnover Before, During, and After COVID*. *Strategies.org*. <https://www.erstrategies.org/cms/files/4773-teacher-turnover-paper.pdf>.
- Rudow, B. (1999). *Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives*. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 2, 38-58.
- Ryan, S. (2001). *Is online learning right for you?*. *American Agent and Broker*, 73(6), 54–58.
- Said, C. (2021). *Profesores en fuga: el 20% arranca del aula al quinto año de trabajo docente. [Teachers on the run: 20% leave the classroom in the fifth year of teaching]*

work]. La Tercera. Profesores en fuga: el 20% arranca del aula al quinto año de trabajo docente - La Tercera.

Sanchis, G. R. (2001). *Using web forms for online assessment*. Mathematics and Computer Education, 35(2), 105-113.

Sann, U. (2003). *Job conditions and wellness of German secondary school teachers*. Psychology & Health, 18, 489–500.

Scanlon, P. M. (2003). *Student online plagiarism: How do we respond?* College Teaching, 51(4), 161-165.

Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). *The Measurement of Engagement and Burnout: A Two-Sample Confirmatory Factor Analytic Approach*. Journal of Happiness Studies. 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/a:1015630930326>.

Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on Education: insights from education at a glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.

Schonfeld, I. (1991). *Burnout in Teachers: Is It Burnout or Is It Depression?*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/234616807\\_Burnout\\_in\\_Teachers\\_Is\\_It\\_Burnout\\_or\\_Is\\_It\\_Depression](https://www.researchgate.net/publication/234616807_Burnout_in_Teachers_Is_It_Burnout_or_Is_It_Depression).

Shinde, S. P., & Deshmukh, V. P. (2012). *Blended learning methodology in school education*. International Journal of Computing and Business Research, 3(2), 1-9.

Shirom, A. (2005). *Reflections on the study of burnout*. Work & Stress, 19(3), 263–270. <https://doi.org/10.1080/02678370500376649>.

- Schrum, L. (1998). *Online education: A study of emerging pedagogy*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 78, 53-61.
- Singh, P., & Pan, W. (2004). *Online education: Lessons for administrators and instructors*. *College Student Journal*, 38(2), 302.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion*. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. Smetackova, I., Topkova, P., & Vozkova, A. Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Life-long learning*.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout*. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smetackova\*, Irena. (2017). *Self-efficacy and burnout syndrome among teachers*. *The European Journal & Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.219>.
- Smith, L. J. (2001). *Content and delivery: A comparison and contrast of electronic and traditional MBA marketing planning courses*. *Journal of Marketing Education*. 23(1), 35.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). *Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic*. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.
- Sulbarán, A., & León, A. (2014). *Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. [Study of disruptive behaviours at school according to the teacher 's perception]*. [Ebook]. *Adm Educ*, 2, 35-50. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302/5091>.
- T. Lang, D. (2015). *Assessment Strategies for On-Line Learning*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/profile/David-Lang->

9/publication/284721483\_Assessment\_Strategies\_for\_On-Line\_Learning/links/56573f7a08ae4988a7b534d5/Assessment-Strategies-for-On-Line-Learning.pdf.

Tallent-Runnels, M., Thomas, J., Lan, W. and Cooper, S. (2006). *Teaching Courses Online: A Review of the Research*. Vol. 76, No. 1, pp. 93–135. SAGE Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543076001093>.

Tapia, M. (2020). *Clases online versus presenciales: Expertos debaten ante la posibilidad de que alumnos y profesores regresen a las aulas. [Online versus face-to-face classes: Experts debate the possibility of students and teachers returning to the classroom]*. U De Chile Noticias. <https://www.uchile.cl/noticias/168849/expertos-debaten-ante-la-posibilidad-del-regreso-a-las-aulas>.

Terry, P. M. (1997). *Teacher Burnout: Is It Real? Can We Prevent It?*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408258.pdf>.

Tosun, S. (2015). *The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement*. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 199, 641-647.

Tshabalala, M., Ndeya-Ndereya, C., & van der Merwe, T. (2014). *Implementing Blended Learning at a Developing University: Obstacles in the Way*. *Electronic Journal of E-learning*, 12(1), 101-110.

UN. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. UN. [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf).

UNESCO. (2020). *Impacto del COVID en la educación. [Impact of COVID on education]*. UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. [Education: From disruption to recovery \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/en/education/education-from-disruption-to-recovery).

UNICEF. (2020). *What have we learnt?: Findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. UNICEF DATA. <https://data.unicef.org/resources/national-education-responses-to-covid19/>.

UNICEF. (2020). *Education and COVID-19*. UNICEF DATA. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>.

Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio*. [Evaluation criteria, qualification and promotion of students from 1st grade to 4th half year]. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/CriteriosPromocionEscolarCalificacionEvaluacion.pdf>.

Vijayakumar, L., John, S., Pirkis, J., & Whiteford, H. (2005). *Suicide in Developing Countries* (2). *Crisis*, 26(3), 112–119. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.26.3.112>.

Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). *Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano*. [Teachers' role in the Covid-19 crisis, a look from a human perspective]. REF CalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010, 8(1), 134-150.

Villén Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*. [Teachers and technologies in times of confinement due to the COVID-19 pandemic. Beliefs about attitudes, training, digital competence and the importance of ICT in education]. Universidad de Salamanca.

Weber, A. and Jaekel-Reinhard, A. (2000). *Burnout Syndrome: A Disease of Modern Societies?*. (Vol. 50, No. 7, pp. 512-517). Oxford Academic. <https://academic.oup.com/occmed/article/50/7/512/1444456> b.

Wittkopf, B. (2003). *Recreating the credit course in an online environment*. *Reference & User Services Quarterly*, 43(1), 18.

- World Health Organisation. (2007). *Raising Awareness of Stress at Work in Developing Countries*. (6th ed). WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. [https://www.who.int/occupational\\_health/publications/raisingawarenessofstress.pdf](https://www.who.int/occupational_health/publications/raisingawarenessofstress.pdf).
- World Health Organisation. (2002). *Gender disparities in mental health*. Department of Mental Health and Substance Dependence. [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/242.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/242.pdf).
- Worthen, B. R., White, K. R., Fan, X., & Sudweeks, R. R. (1999). *Measurement and assessment in the schools*. (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Wright, B. M. (2017). *Blended Learning: Student Perception Of Face-To- Face And Online EFL Lessons*. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 64-71.
- Xu, Y. (2004). *Teacher portfolios: An effective way to assess teacher performance and enhance learning*. Childhood Education, 80(4), 198-201.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). *Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies*. Chinese Education & Society, 40(5), 78–85. doi:10.2753/ced1061-1932400508.
- Zeliff, N. D. (2000). *Alternative assessment*. Assessment in Business Educational National.
- Zhao, S., & Song, J. (2021). *What kind of support do teachers really need in a blended learning context?*. Australasian Journal of Educational Technology, 116-129.

# Appendixes

# **Appendix A**

## **Questionnaire Prototype**

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información respecto a la situación docente en cuanto al trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome durante este periodo de pandemia COVID-19. Al leer cada enunciado, procure poner atención y responder de la manera más fidedigna posible. La información obtenida será utilizada en una investigación sobre la incidencia de la pandemia COVID-19 y las medidas tomadas en torno a ella por parte de las autoridades respecto a la salud mental de los y las docentes de Chile. Este instrumento será aplicado mediante la plataforma GoogleForms para lograr un mejor alcance hacia la comunidad docente.

Este cuestionario se realizó en base al cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual es de acuerdo a su autora: “Una escala diseñada para evaluar varios aspectos del síndrome de Burnout, de cuyo análisis de datos surgieron tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.” (Maslach y Jackson, 1981, p. 99), este instrumento fue extraído de la página web [ecestaticos.com](http://ecestaticos.com) con acceso directo, gratuito y traducido al español. Hemos modificado el instrumento adaptándolo de forma exclusiva para la medición del estrés generado en profesores de segunda lengua que están ejerciendo en modalidad online y/o híbrida. El cuestionario está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los/las alumnos/nas, donde su función es medir el desgaste profesional. Además, este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que los profesionales de la educación han sufrido el Burnout en el marco de la pandemia y las clases online.

Mide los 3 aspectos del síndrome de Burnout:

Subescala de agotamiento o cansancio emocional. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 preguntas (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20.)

Subescala de despersonalización. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento. Está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22.)

Subescala de realización personal. Evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.)

Señale el número que crea oportuno sobre la frecuencia con la que se siente identificado/a con los enunciados:

0= NUNCA.

1= POCAS VECES AL AÑO.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES.

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= UNAS POCAS VECES A LA SEMANA.

6= TODOS LOS DÍAS.

Correo \*

---

Nombre

---

Especialidad

---

1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.

0    1    2    3    4    5    6

Frecuencia:

2. Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo online.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo online o híbrida me siento fatigado/a.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as en las circunstancias que implica la pandemia.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales en esta modalidad online.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as en modo online y/o híbrido supone un gran esfuerzo y me cansa.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as. (Entiéndase eficacia como: Solucionar los conflictos y desafíos de manera positiva y logrando un resultado a corto y largo plazo).

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Siento que desde que empezó la pandemia en esta modalidad me siento desgastado/a por mi trabajo.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Creo que con mis clases online y/o híbridas estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente en modo online/ híbrido debido a la pandemia.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

11. Pienso que este trabajo, desde que empezaron las clases online y/o híbridas, me está volviendo inflexible emocionalmente.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

12. Me siento con mucha energía en mi trabajo en esta modalidad.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

13. Me siento frustrado/a impartiendo clases online y/o híbridas.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Creo que trabajo demasiado desde que imparto clases online.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as en este contexto.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Me produce estrés trabajar con las cámaras de mis alumnos/as apagadas.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Siento que puedo crear un clima agradable fácilmente con mis alumnos/as a través de la pantalla.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Me siento motivado/a trabajando de manera online con alumnos/as.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta modalidad online y/o híbrida.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Me siento extremadamente agotado/a en mi trabajo impartiendo clases online y/o híbridas, al límite de mis posibilidades.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Trato los problemas emocionalmente con mucha calma en mi trabajo en esta nueva modalidad.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de los conflictos inherentes de las clases de esta modalidad (problemas de aprendizaje, conexión, etc.)

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Appendix A1**

### **Validity of the questionnaire - Macarena Guajardo**

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información respecto a la situación docente en cuanto al trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome durante este periodo de pandemia COVID-19. Al leer cada enunciado, procure poner atención y responder de la manera más fidedigna posible. La información obtenida será utilizada en una investigación sobre la incidencia de la pandemia COVID-19 y las medidas tomadas en torno a ella por parte de las autoridades respecto a la salud mental de los y las docentes de Chile. Este instrumento será aplicado mediante la plataforma GoogleForms para lograr un mejor alcance hacia la comunidad docente.

Este cuestionario se realizó en base al cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual es de acuerdo a su autora: “Una escala diseñada para evaluar varios aspectos del síndrome de Burnout, de cuyo análisis de datos surgieron tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.” (Maslach y Jackson, 1981, pp. 99), este instrumento fue extraído desde la página web [ecestaticos.com](http://ecestaticos.com) con acceso directo, gratuito y traducido al español. Hemos modificado el instrumento adaptándolo de forma exclusiva para la medición del estrés generado en profesores de segunda lengua que están ejerciendo en modalidad online y/o híbrida. El cuestionario está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los/las alumnos/nas, donde su función es medir el desgaste profesional. Además, este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que los profesionales de la educación han sufrido el Burnout en el marco de la pandemia y las clases online.

Mide los 3 aspectos del síndrome de Burnout:

Subescala de agotamiento o cansancio emocional. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 preguntas (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.)

Subescala de despersonalización. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento. Está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22.)

Subescala de realización personal. Evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.)

Señale el número que crea oportuno sobre la frecuencia con la que se siente identificado/a con los enunciados:

0= NUNCA.

1= POCAS VECES AL AÑO.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES.

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= UNAS POCAS VECES A LA SEMANA.

6= TODOS LOS DÍAS.

Correo \*

---

Nombre

---

Especialidad

---

1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.

0    1    2    3    4    5    6

Frecuencia:

2. Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo online.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo online o híbrida me siento fatigado/a.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as en las circunstancias que implica la pandemia.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales en esta modalidad online.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as en modo online y/o híbrido supone un gran esfuerzo y me cansa.

0    1    2    3    4    5    6

Frecuencia:                           

7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as. (Entiéndase eficacia como: Solucionar los conflictos y desafíos de manera positiva y logrando un resultado a corto y largo plazo).

0    1    2    3    4    5    6

Frecuencia:                           

8. Siento que desde que empezó la pandemia en esta modalidad me siento desgastado/a por mi trabajo.

0    1    2    3    4    5    6

Frecuencia:                           

9. Creo que con mis clases online y/o híbridas estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente en modo online/ híbrido debido a la pandemia.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

11. Pienso que este trabajo, desde que empezaron las clases online y/o híbridas, me está volviendo inflexible emocionalmente.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

12. Me siento con mucha energía en mi trabajo en esta modalidad.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

13. Me siento frustrado/a impartiendo clases online y/o híbridas.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Creo que trabajo demasiado desde que imparto clases online.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as en este contexto.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Me produce estrés trabajar con las cámaras de mis alumnos/as apagadas.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Siento que puedo crear un clima agradable fácilmente con mis alumnos/as a través de la pantalla.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Me siento motivado/a trabajando de manera online con alumnos/as.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta modalidad online y/o híbrida.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Me siento extremadamente agotado/a en mi trabajo impartiendo clases online y/o híbridas, al límite de mis posibilidades.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Trato los problemas emocionalmente con mucha calma en mi trabajo en esta nueva modalidad.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de los conflictos inherentes de las clases de esta modalidad (problemas de aprendizaje, conexión, etc.)

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Comentarios:**

Usar sangría en los primeros párrafos.  
Usar negrita, viñetas y 2 puntos al presentar las subescalas.  
En relación a la pregunta 11, se sugiere un ejemplo para evitar dobles lecturas.

# **Appendix A2**

## **Questionnaire**

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información respecto a la situación docente en cuanto al trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome durante este periodo de pandemia COVID-19. Al leer cada enunciado, procure poner atención y responder de la manera más fidedigna posible. La información obtenida será utilizada en una investigación sobre la incidencia de la pandemia COVID-19 y las medidas tomadas en torno a ella por parte de las autoridades respecto a la salud mental de los y las docentes de Chile. Este instrumento será aplicado mediante la plataforma GoogleForms para lograr un mejor alcance hacia la comunidad docente.

Este cuestionario se realizó en base al cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual es de acuerdo a su autora: “una escala diseñada para evaluar varios aspectos del síndrome de Burnout, de cuyo análisis de datos surgieron tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal” (Maslach y Jackson, 1981, p. 99), este instrumento fue extraído desde la página web ecestaticos.com con acceso directo, gratuito y traducido al español. Hemos modificado el instrumento adaptándolo de forma exclusiva para la medición del estrés generado en profesores de segunda lengua que están ejerciendo en modalidad online y/o híbrida. El cuestionario está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los/las alumnos/nas, donde su función es medir el desgaste profesional. Además, este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que los profesionales de la educación han sufrido el Burnout en el marco de la pandemia y las clases online.

Señale el número que crea oportuno sobre la frecuencia con la que se siente identificado/a con los enunciados:

0= NUNCA.

1= POCAS VECES AL AÑO.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES.

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= UNAS POCAS VECES A LA SEMANA.

6= TODOS LOS DÍAS.

SELECCIONA SOLO UNA CASILLA.

Correo \*

---

Nombre

---

Especialidad

---

1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0      1      2      3      4      5      6

Frecuencia:

2. Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo online. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo online o híbrida me siento fatigado/a. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as en las circunstancias que implica la pandemia. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales en esta modalidad online. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as en modo online y/o híbrido supone un gran esfuerzo y me cansa. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as. (Entiéndase eficacia cómo: Solucionar los conflictos y desafíos de manera positiva y logrando un resultado a corto y largo plazo). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Siento que desde que empezó la pandemia en esta modalidad (online/híbrida) me siento desgastado/a por mi trabajo. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Creo que con mis clases online y/o híbridas estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente en modo online/ híbrido debido a la pandemia. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

11. Pienso que este trabajo, desde que empezaron las clases online y/o híbridas, me está volviendo inflexible emocionalmente. (ej: las necesidades y problemas de mis estudiantes en el contexto educativo ya no me conmueven.) SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

12. Me siento con mucha energía en mi trabajo en esta modalidad (online/híbrida) SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

13. Me siento frustrado/a impartiendo clases online y/o híbridas. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Creo que trabajo demasiado desde que imparto clases (online/híbridas). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. No me preocupa realmente lo que les sucede o cómo se sienten mis alumnos/as en este contexto. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Trabajar con las cámaras de mis alumnos/as apagadas me produce estrés. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

17. Siento que puedo crear un clima agradable fácilmente con mis alumnos/as a través de la pantalla. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

18. Me siento motivado/a trabajando de manera online con alumnos/as. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta modalidad online y/o híbrida. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

0 1 2 3 4 5 6

Frecuencia:

20. Me siento extremadamente agotado/a en mi trabajo impartiendo clases online y/o híbridas, al límite de mis posibilidades. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. En mi trabajo, en esta nueva modalidad, trato los problemas emocionalmente con mucha calma. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de los conflictos inherentes de las clases de esta modalidad (problemas de aprendizaje, conexión, etc.). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

	0	1	2	3	4	5	6
Frecuencia:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Está dispuesto/a a participar en una entrevista posterior a esta encuesta? Si su respuesta es SÍ, deje su correo aquí y se le contactará para más detalles. Muchas gracias.

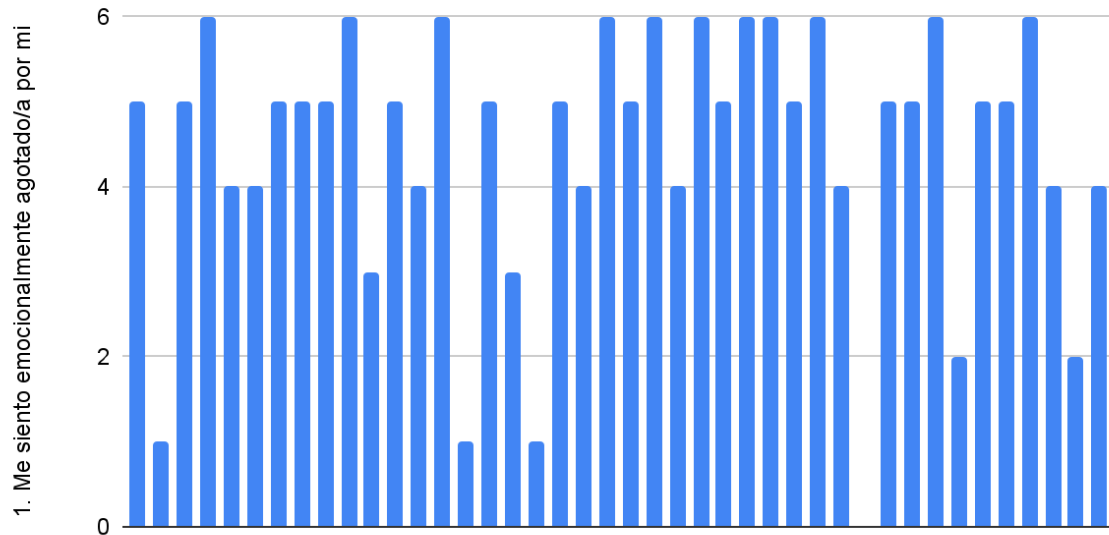
## **Appendix A3**

### **Answers of the Questionnaire - Figures**

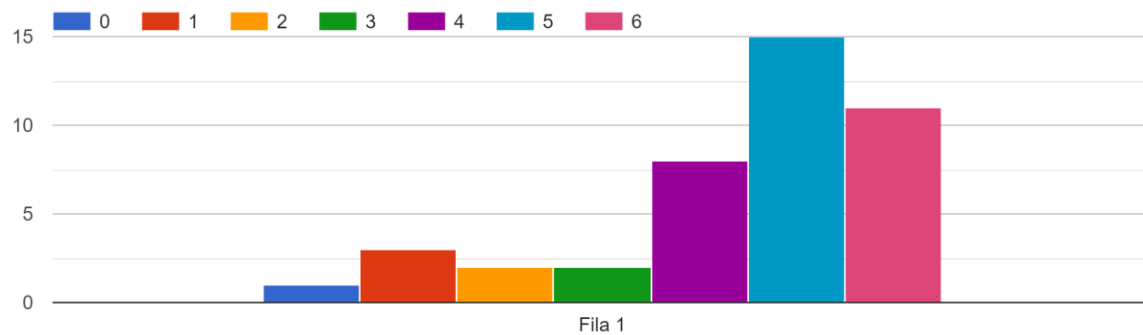
**Figure 1**

1. I feel emotionally exhausted due to my job. Select only one option.

1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.  
SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



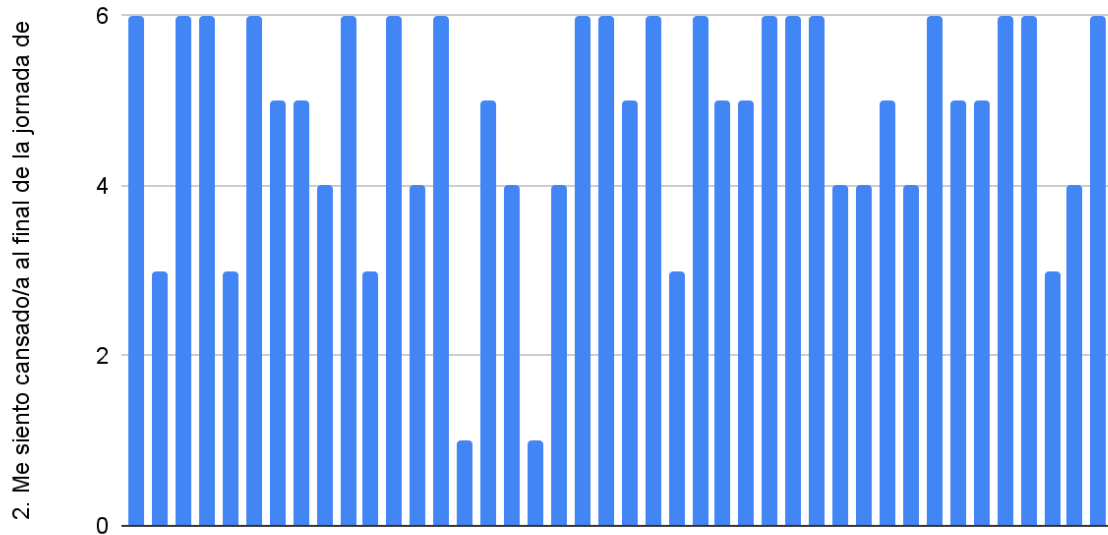
1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



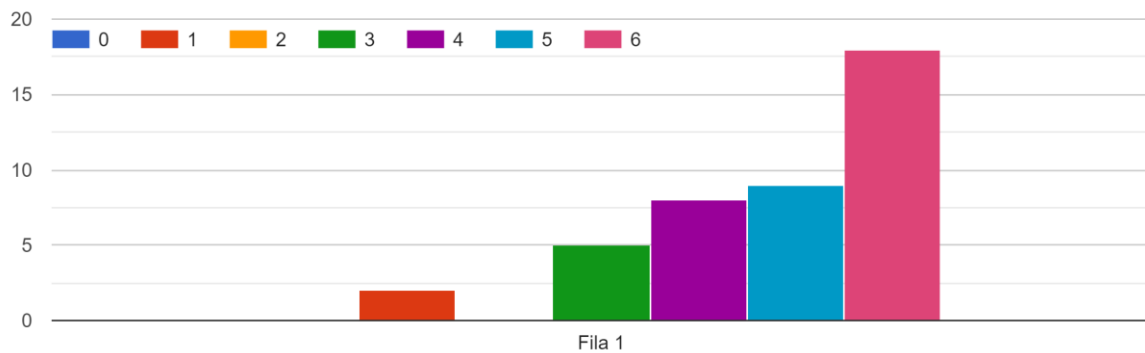
**Figure 2**

2. I feel exhausted at the end of an online work day. Select only one option.

2. Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo online.  
SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



2. Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo online. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

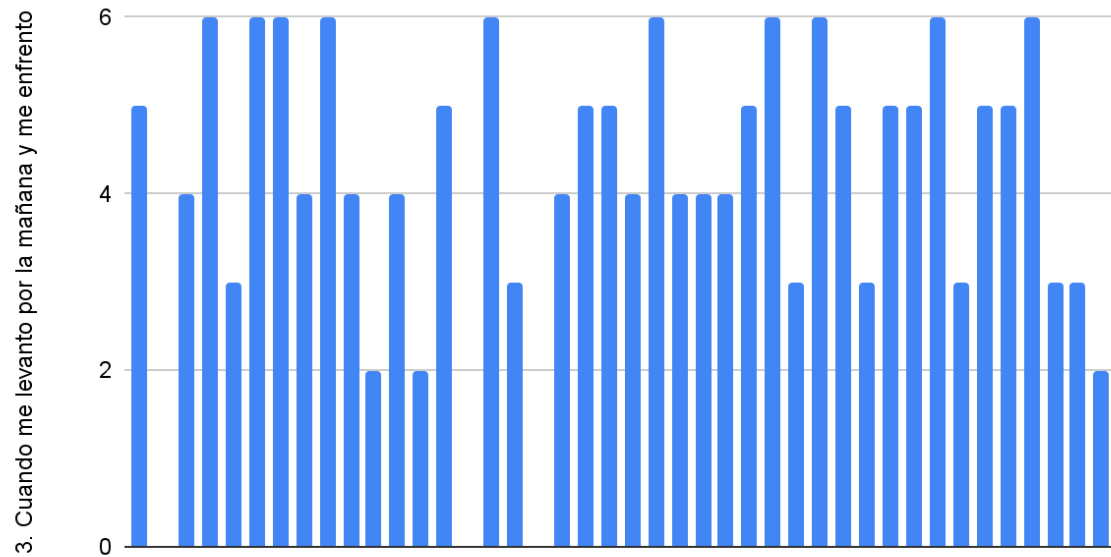


**Figure 3**

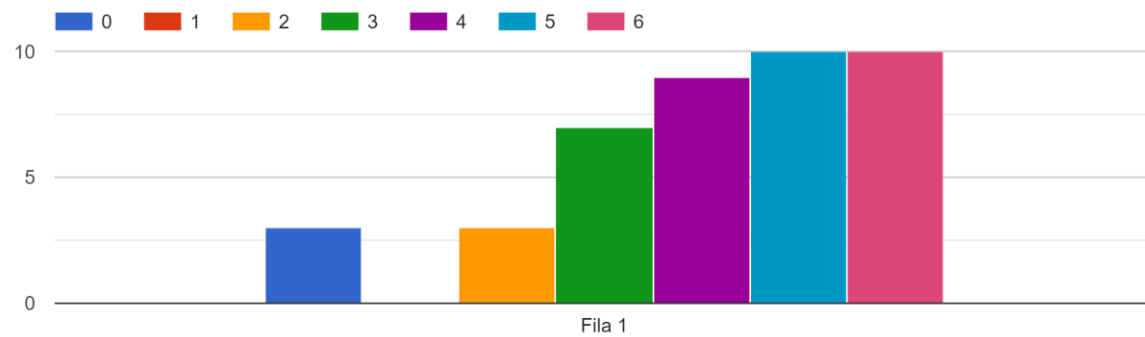
3. When I get up in the morning and face another day at work online or hybrid, I feel fatigued.

Select only one option.

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo online o híbrida me siento fatigado/a. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



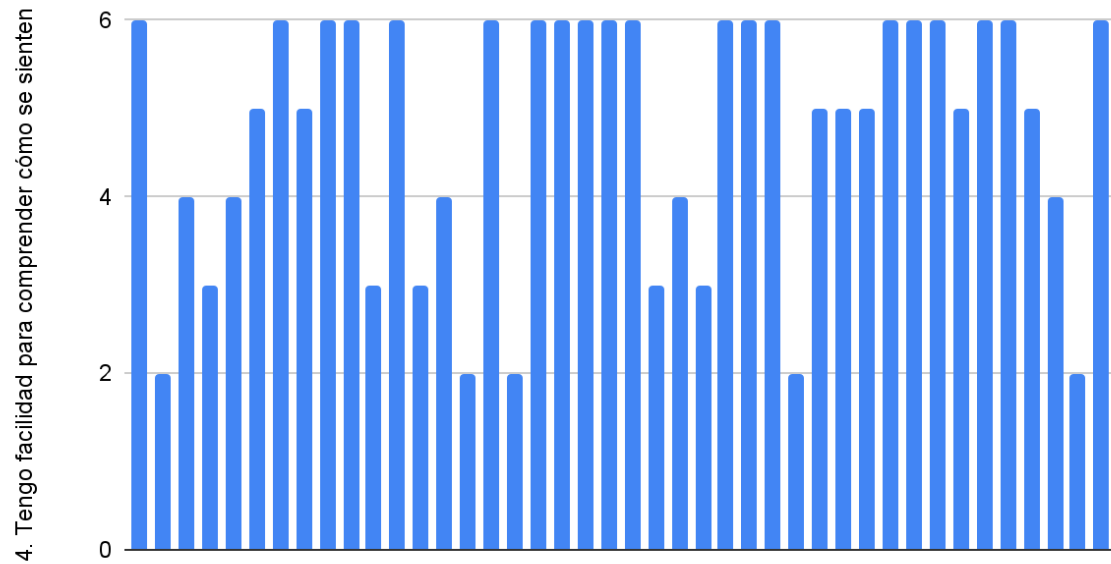
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo online o híbrida me siento fatigado/a. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



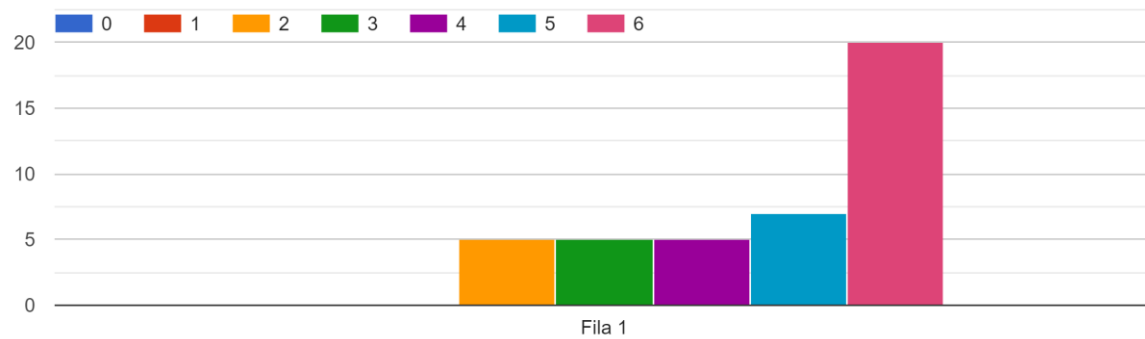
**Figure 4**

4. I have the ease to understand how my students feel in the circumstances that the pandemic implies. Select only one option.

4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as en las circunstancias que implica la pandemia. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as en las circunstancias que implica la pandemia. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

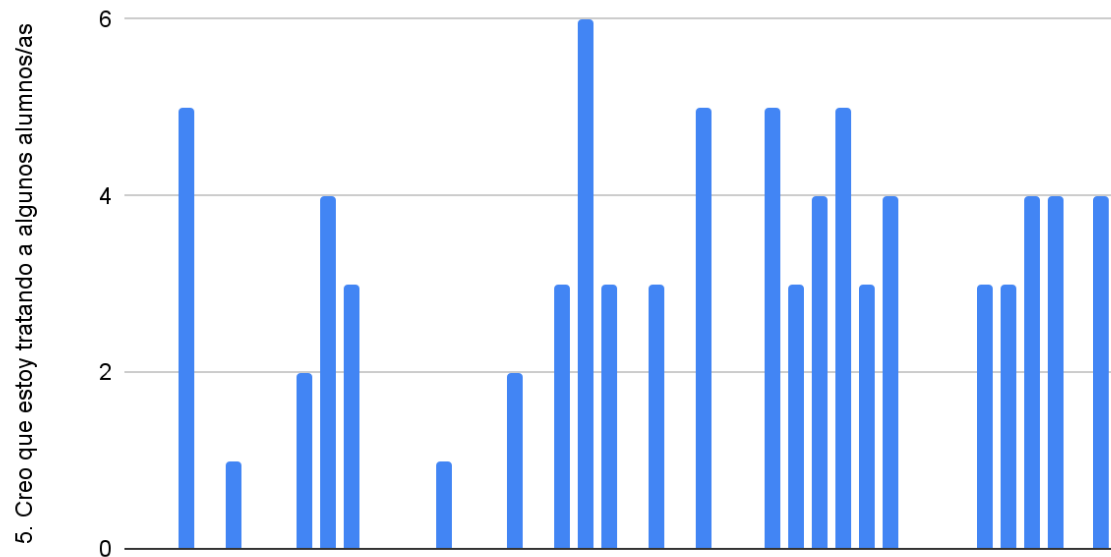


**Figure 5**

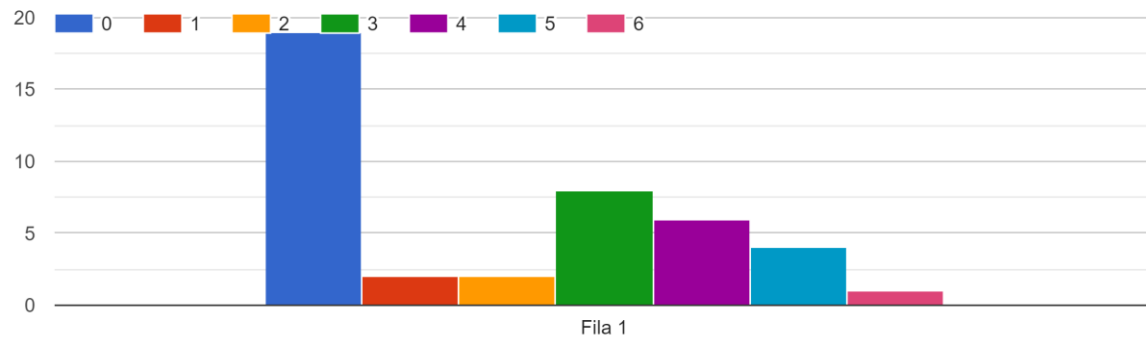
5. I think I am treating some students as they were impersonal objects on this online modality.

Select only one option.

5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales en esta modalidad online. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



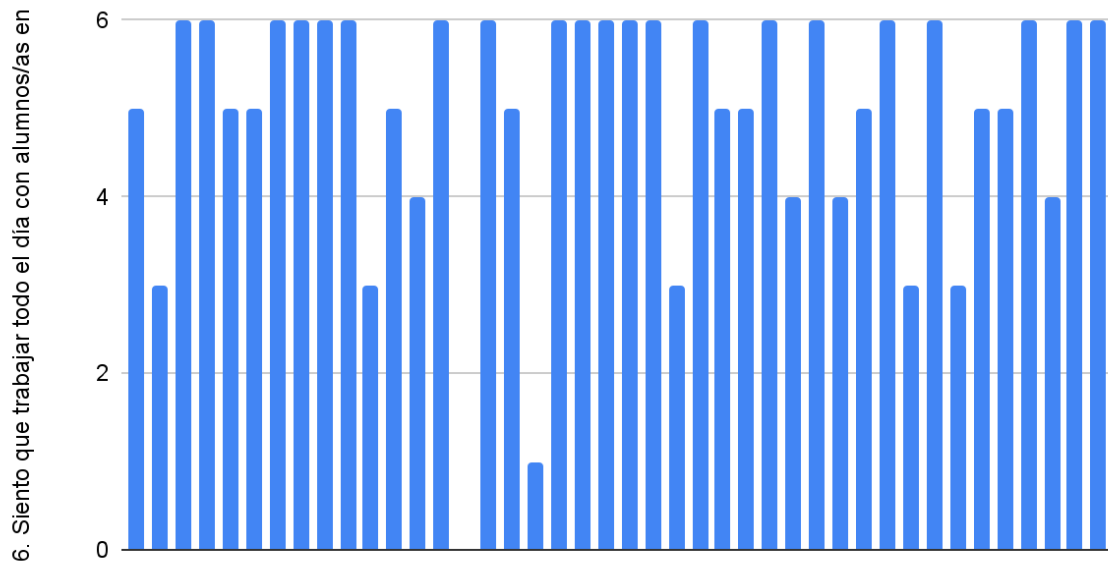
5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales en esta modalidad online. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



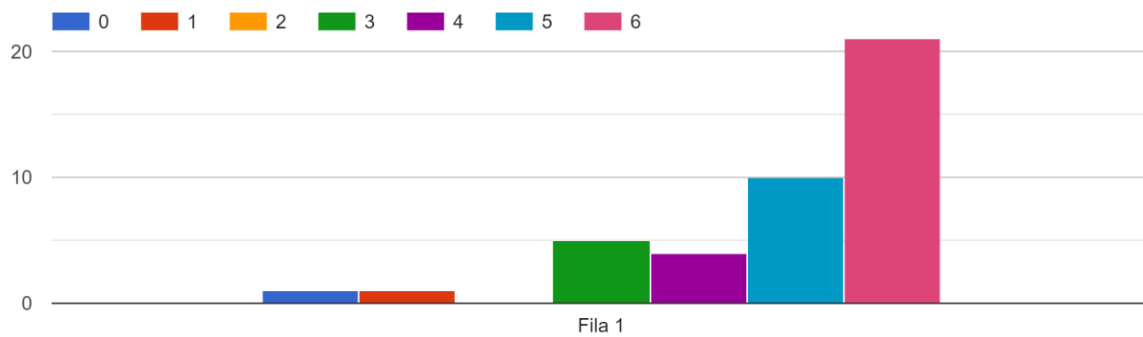
**Figure 6**

6. I feel that working all day with students on online/hybrid mode takes a lot of effort and it tires me. Select only one option.

6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as en modo online y/o híbrido supone un gran esfuerzo y me cansa. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



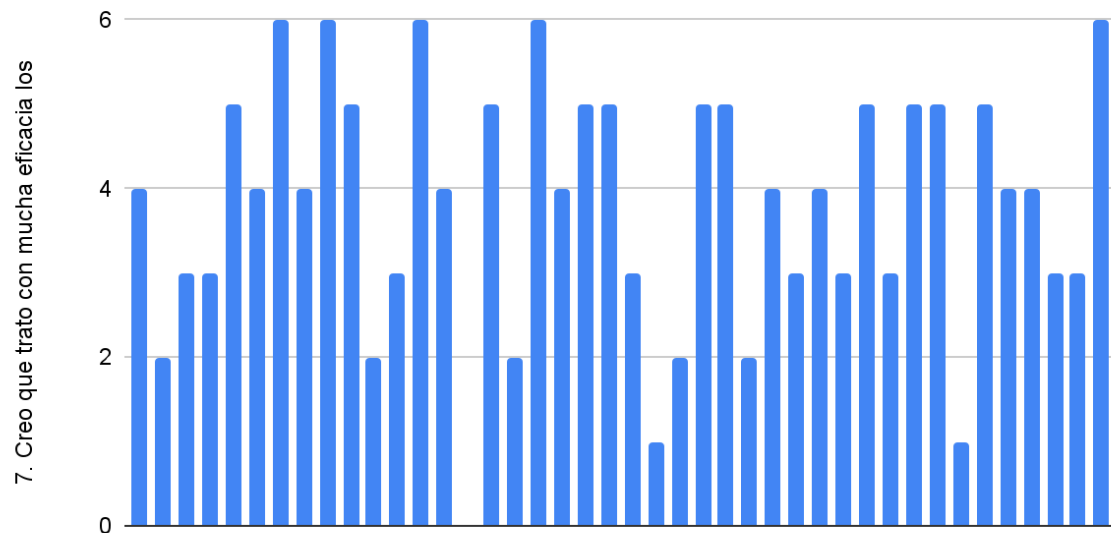
6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as en modo online y/o híbrido supone un gran esfuerzo y me cansa. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



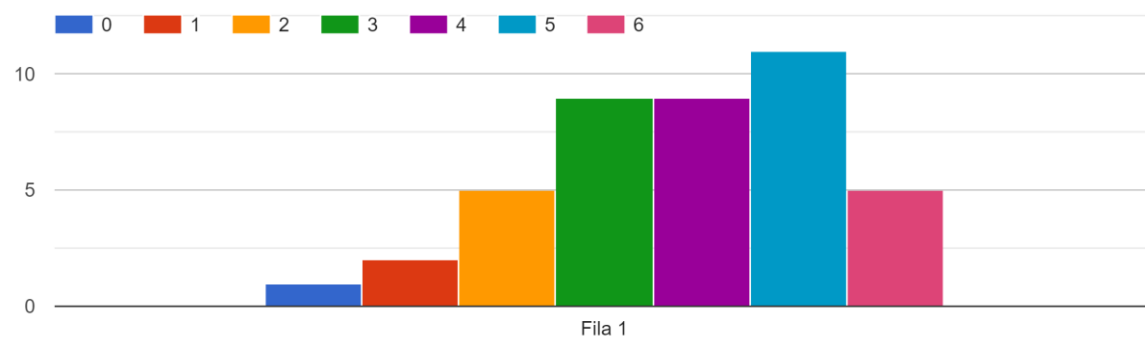
**Figure 7**

7. I think I deal very effectively with the problems of my students. (Efficiency is understood as: solving conflicts and challenges in a positive way and achieving a result in the short and long term). **Select only one option.**

7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as. (Entiéndase eficacia como: Solucionar los conflictos y desafíos de manera positiva y logrando un resultado a corto y largo plazo). **SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.**



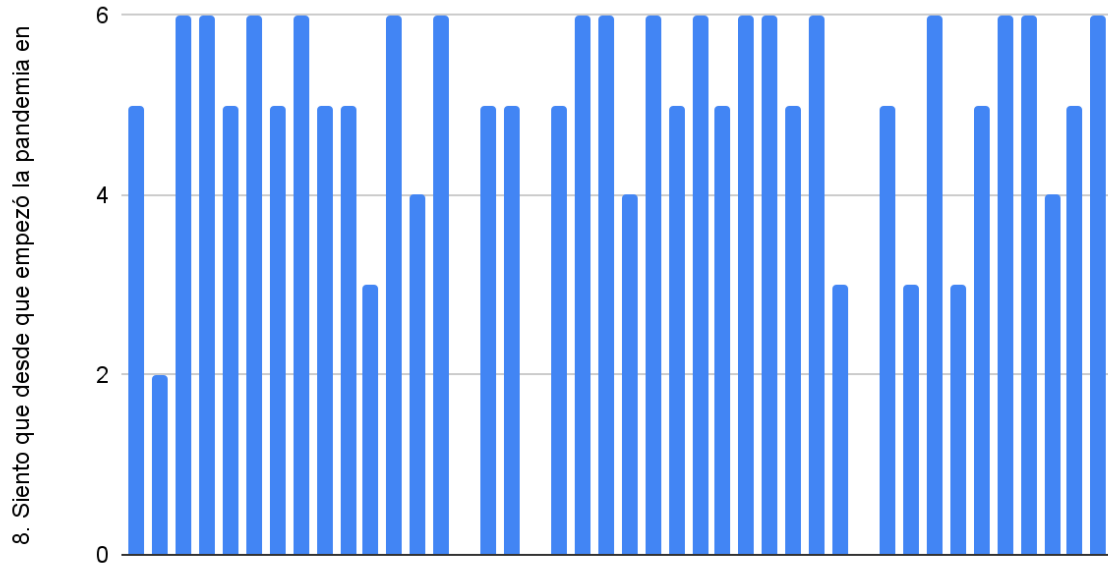
7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as. (Entiéndase eficacia como: Solucionar los conflictos y desafíos de manera ...rto y largo plazo). **SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.**



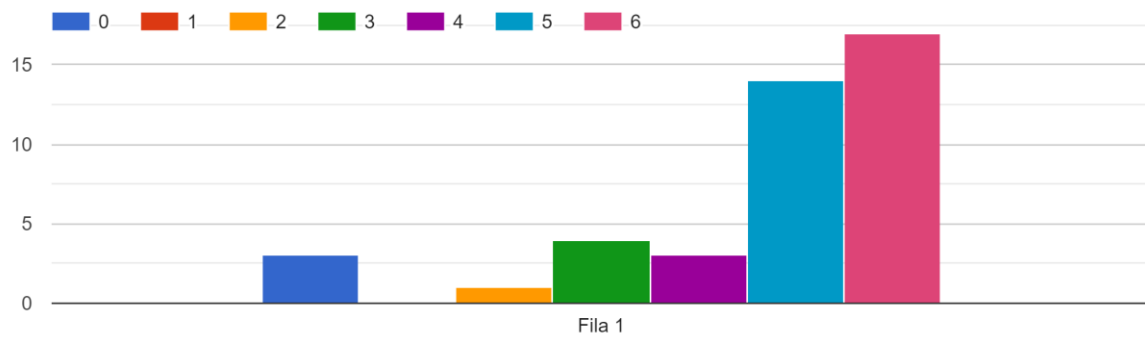
**Figure 8**

8. I feel that since the pandemic started in this online/hybrid mode, I feel worn out by my work. Select only one option.

8. Siento que desde que empezó la pandemia en esta modalidad (online/ híbrida) me siento desgastado/a por mi trabajo. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



8. Siento que desde que empezó la pandemia en esta modalidad (online/ híbrida) me siento desgastado/a por mi trabajo. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

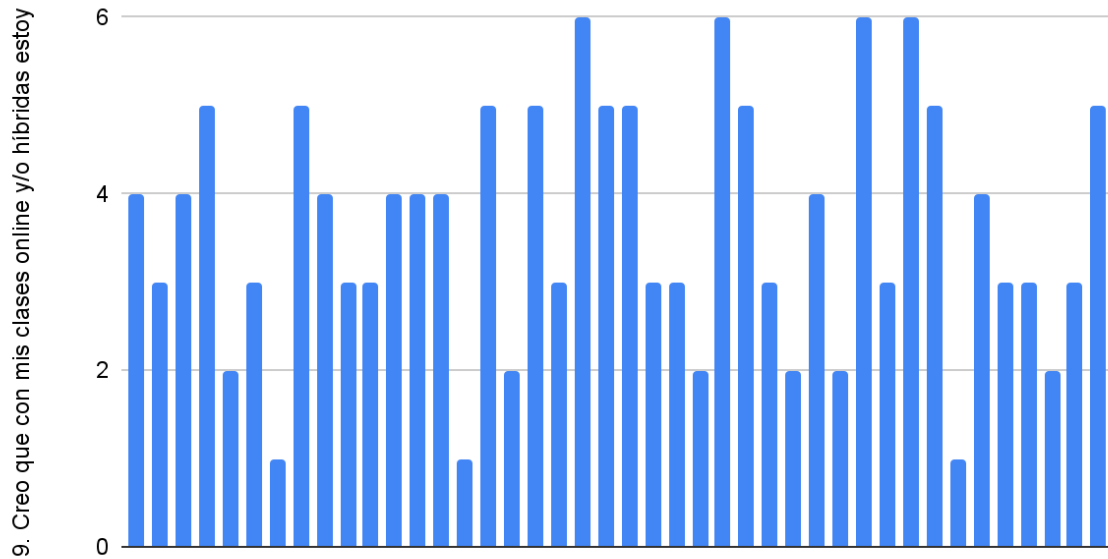


**Figure 9**

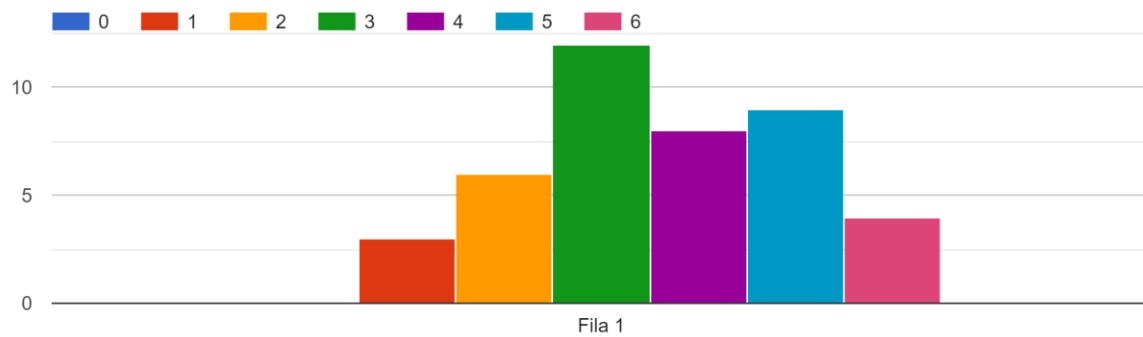
9. I think that with my online/hybrid lessons I am positively influencing my students' lives.

Select only one option.

9. Creo que con mis clases online y/o híbridas estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



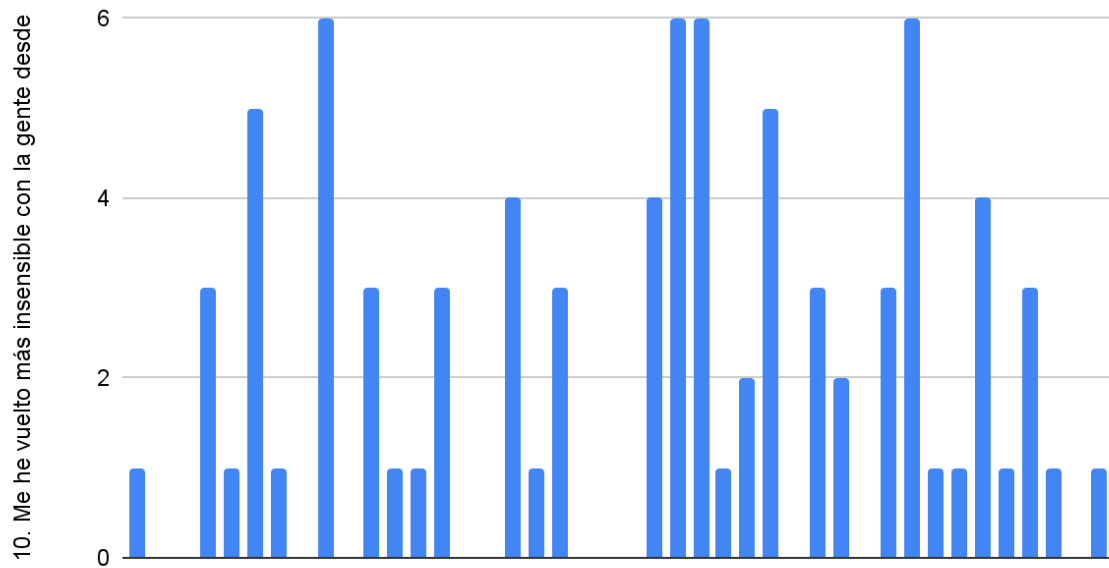
9. Creo que con mis clases online y/o híbridas estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



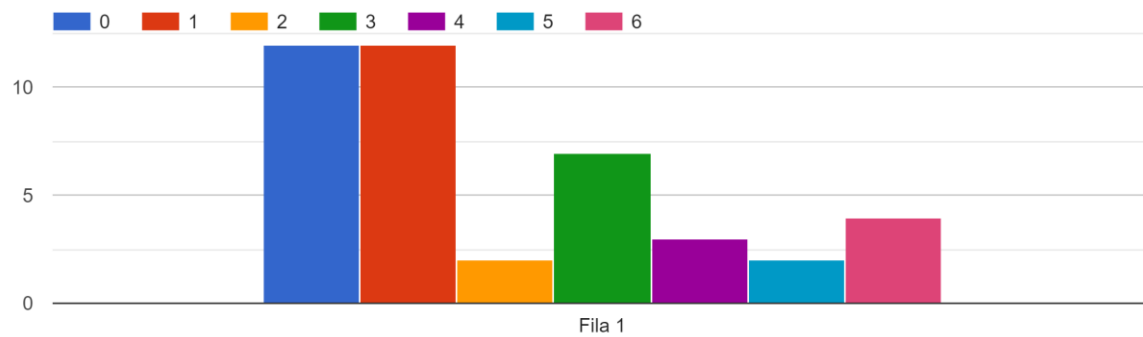
**Figure 10**

10. I have become more insensitive with people since I practice the teaching profession in an online/hybrid mode due to the pandemic. Select only one option.

10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente en modo online/ híbrido debido a la pandemia. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente en modo online/ híbrido debido a la pandemia. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

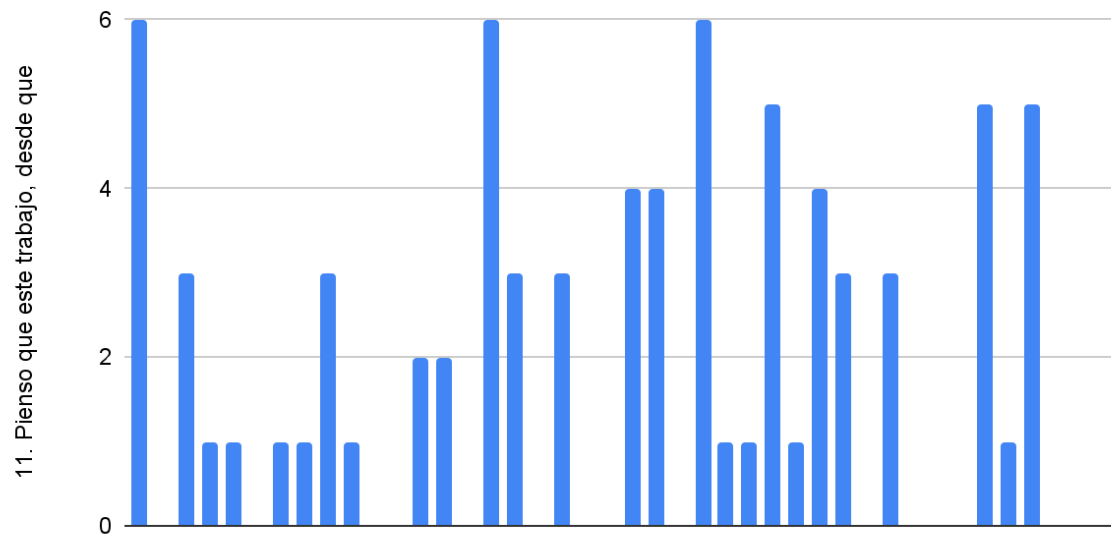


**Figure 11**

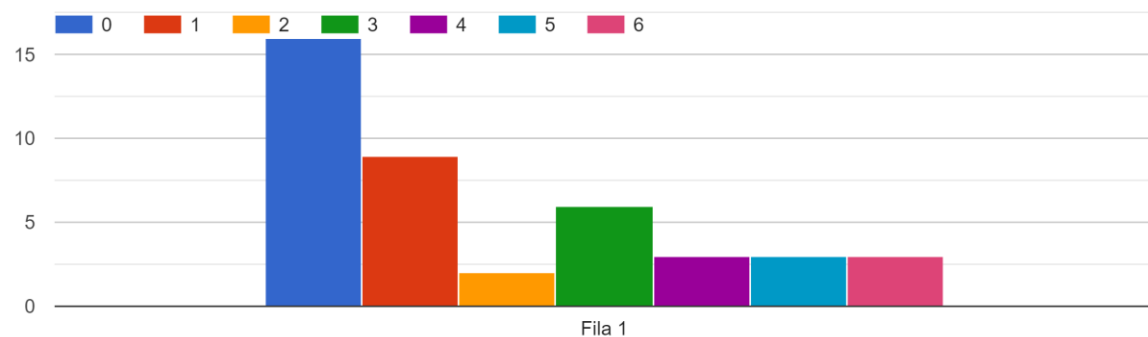
11. I think this job since the online/hybrid classes began, is making me emotionally inflexible (e.g. the needs and problems of my students in the educational context no longer move me.

Select only one option.

11. Pienso que este trabajo, desde que empezaron las clases online y/o híbridas, me está volviendo inflexible emocionalmente (ej: las necesidades y problemas de mis estudiantes en el contexto educativo ya no me conmueven.) SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



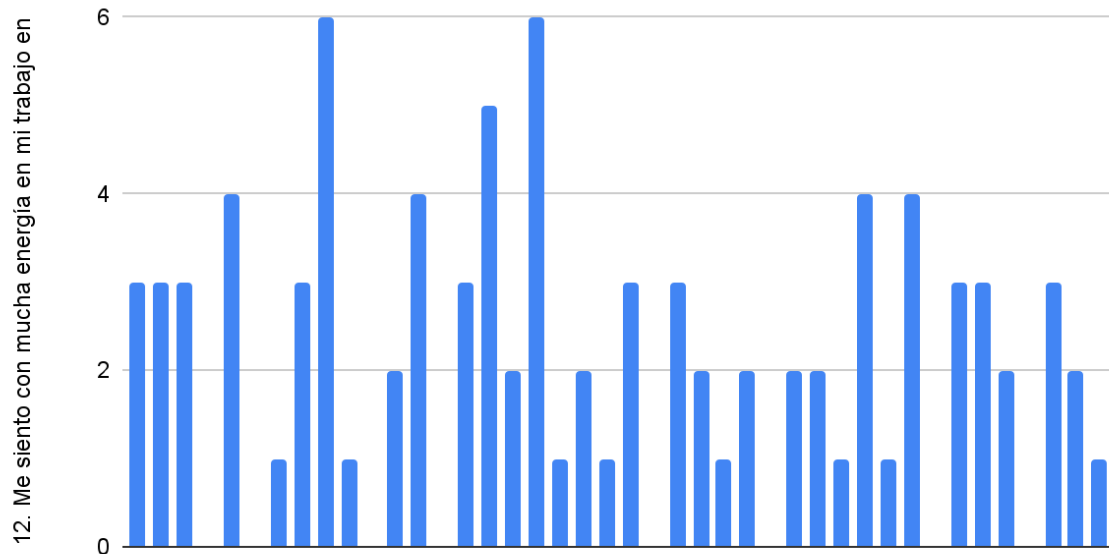
11. Pienso que este trabajo, desde que empezaron las clases online y/o híbridas, me está volviendo inflexible emocionalmente (ej: las necesidades...no me conmueven.) SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



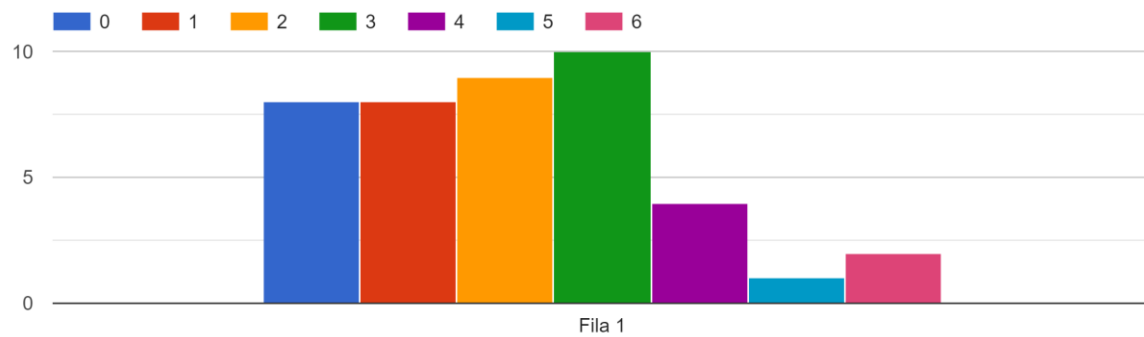
**Figure 12**

12. I feel very energetic at my job in this mode (online/hybrid). Select only one option.

12. Me siento con mucha energía en mi trabajo en esta modalidad (online/híbrida). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



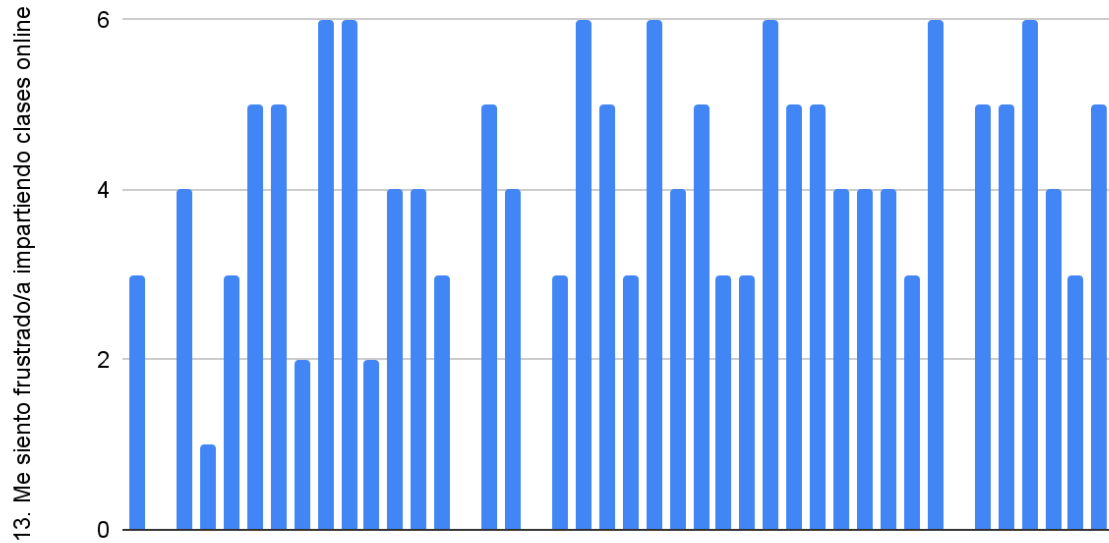
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo en esta modalidad (online/híbrida). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



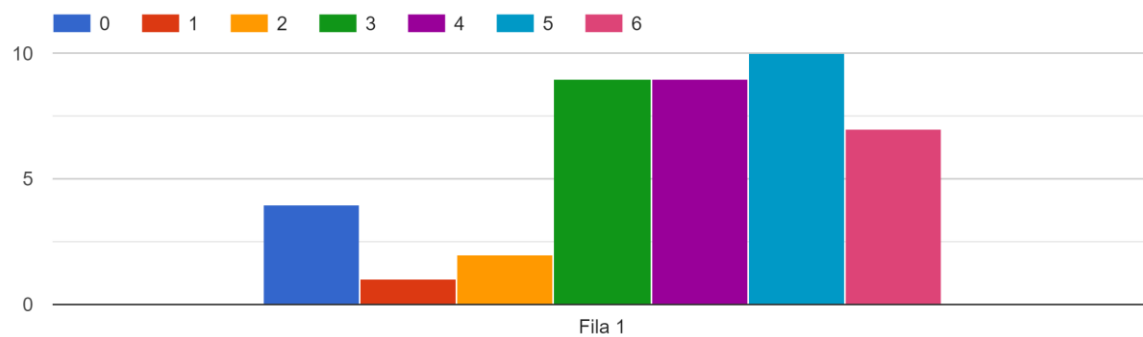
**Figure 13**

13. I feel frustrated giving online/hybrid classes. Select only one option.

13. Me siento frustrado/a impartiendo clases online y/o híbridas.  
SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



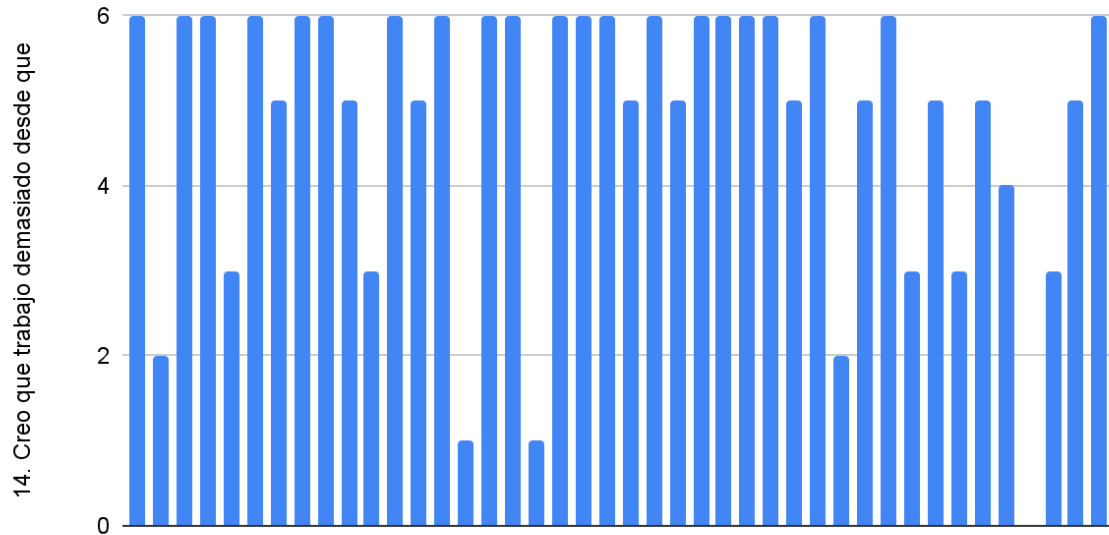
13. Me siento frustrado/a impartiendo clases online y/o híbridas. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



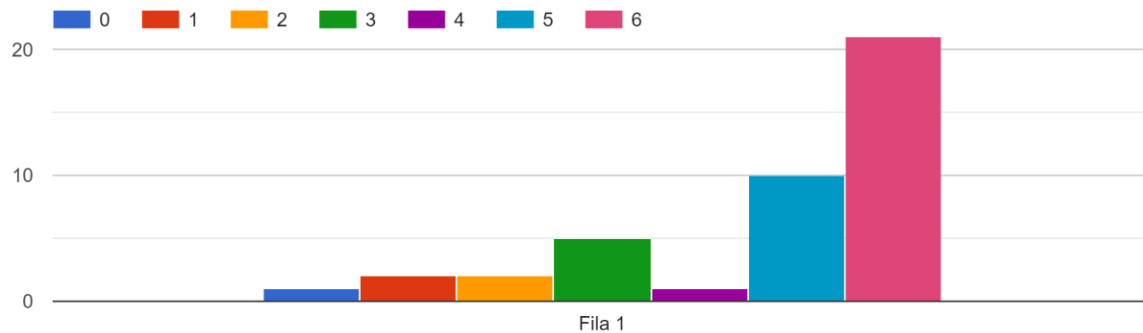
**Figure 14**

14. I think I work too much since I give classes (online/hybrid). Select only one option.

14. Creo que trabajo demasiado desde que imparto clases (online/híbridas). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



14. Creo que trabajo demasiado desde que imparto clases (online/híbridas). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

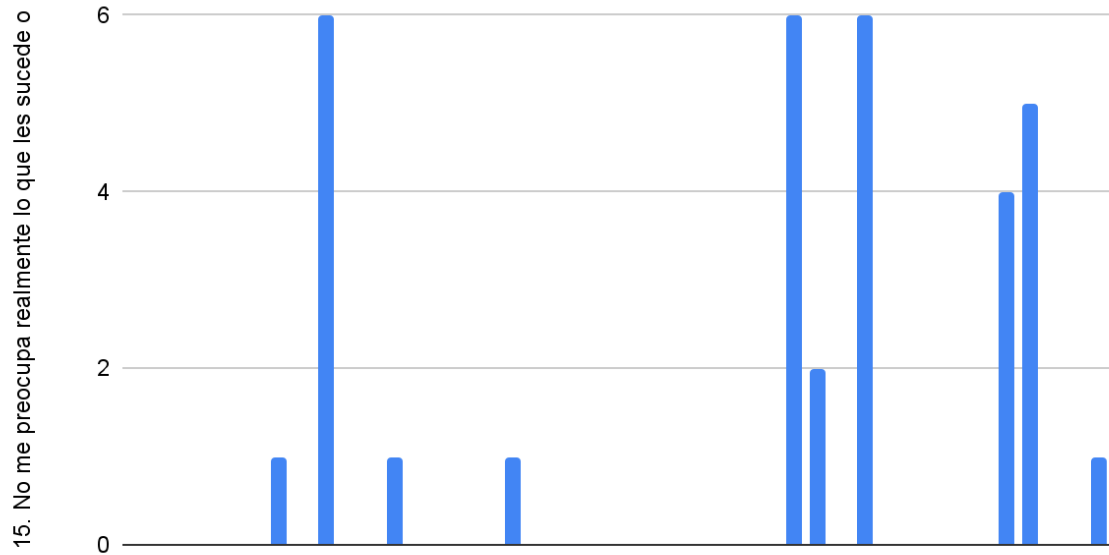


**Figure 15**

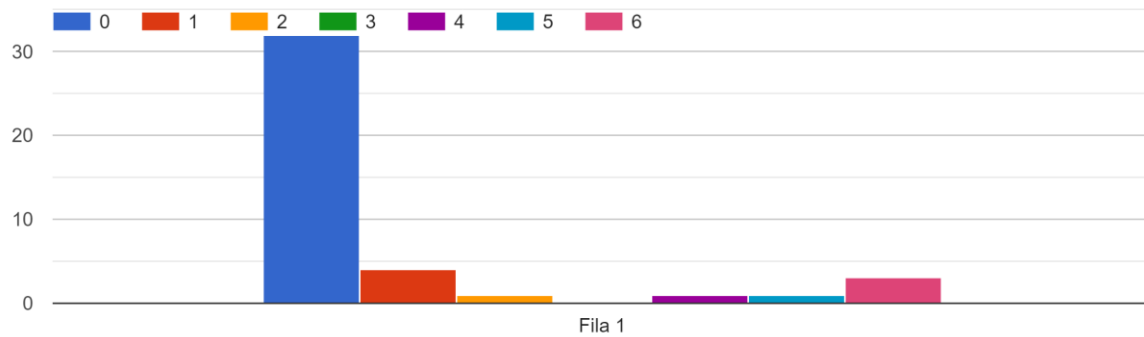
15. I do not really care about what happens to my students or how they feel in this context.

Select only one option.

15. No me preocupa realmente lo que les sucede o cómo se sienten mis alumnos/as en este contexto. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



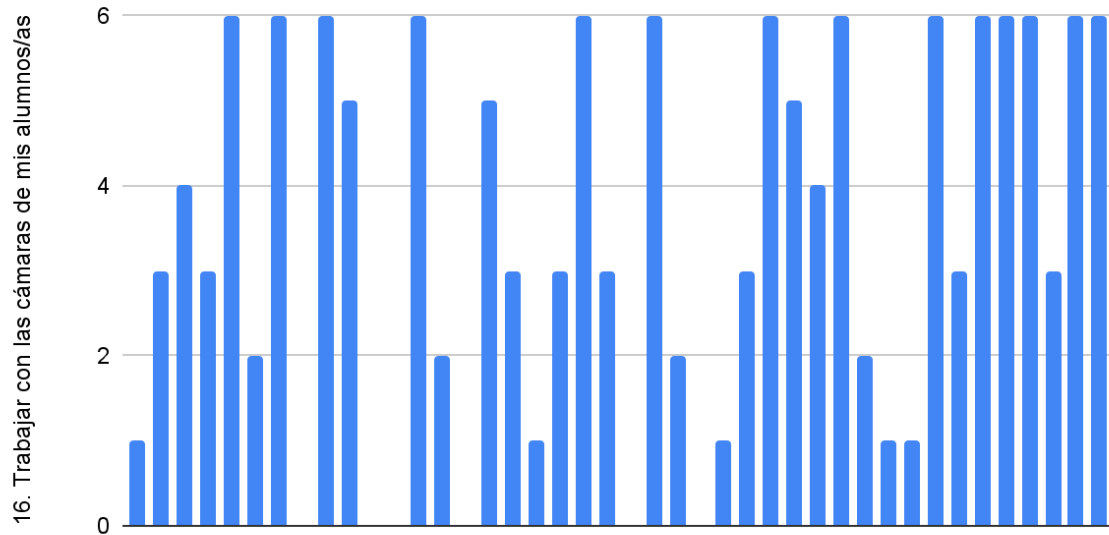
15. No me preocupa realmente lo que les sucede o cómo se sienten mis alumnos/as en este contexto. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



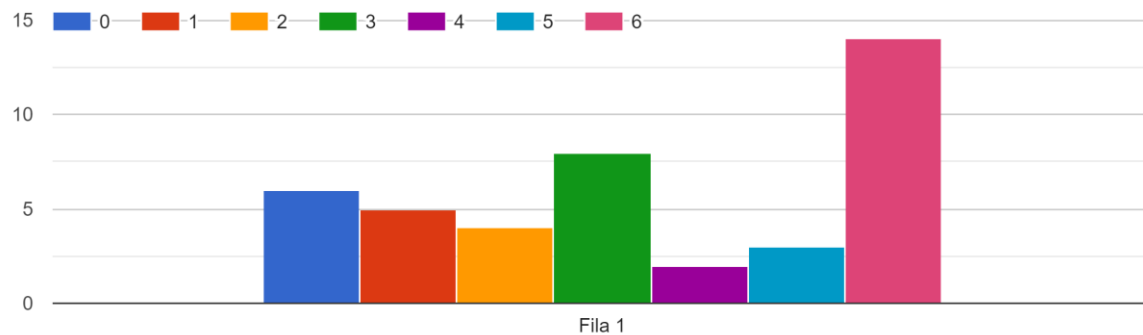
**Figure 16**

16. Working with my students' cameras off gives me stress. Select only one option.

16. Trabajar con las cámaras de mis alumnos/as apagadas me produce estrés. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



16. Trabajar con las cámaras de mis alumnos/as apagadas me produce estrés. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

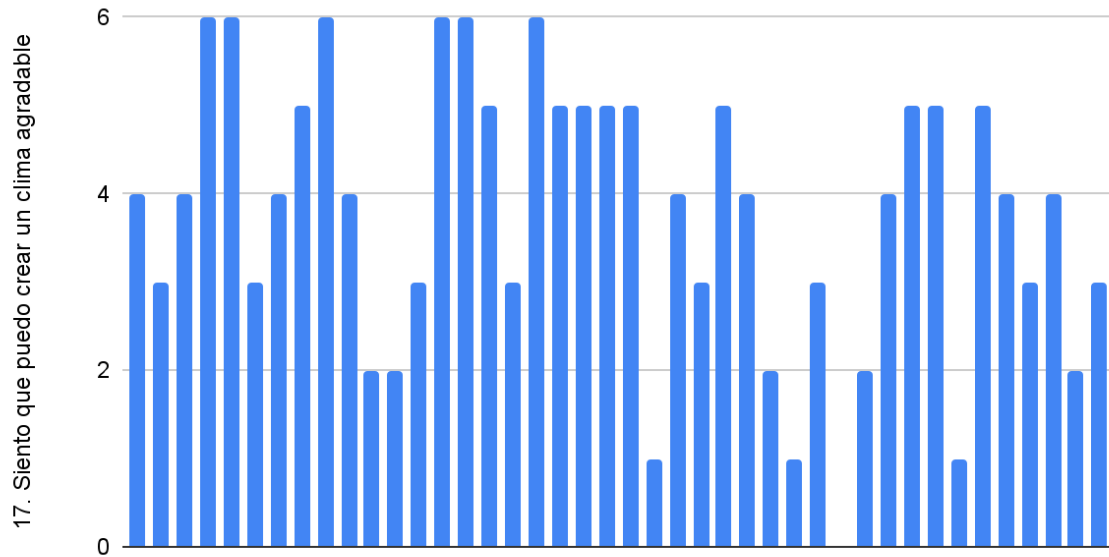


**Figure 17**

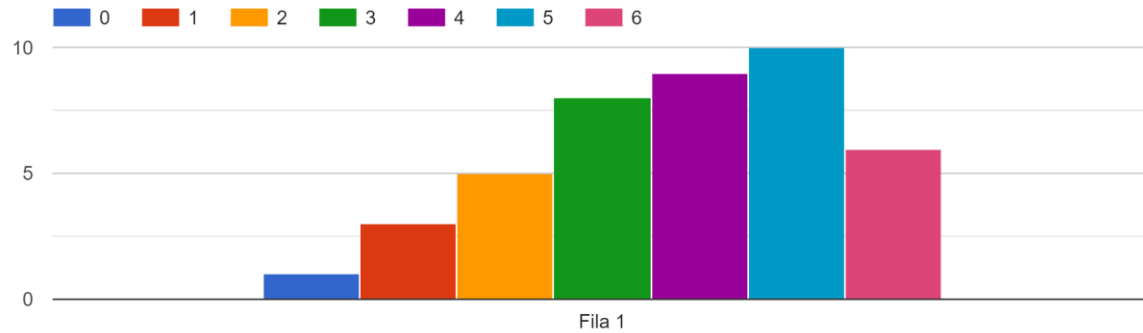
17. I feel that I can easily create a pleasant atmosphere with my students through the screen.

Select only one option.

17. Siento que puedo crear un clima agradable fácilmente con mis alumnos/as a través de la pantalla. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



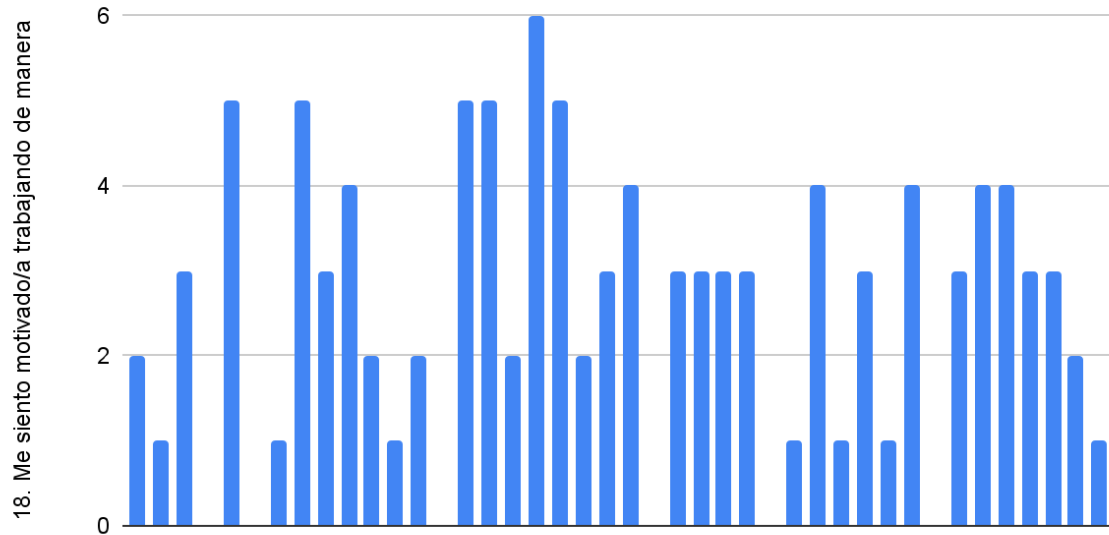
17. Siento que puedo crear un clima agradable fácilmente con mis alumnos/as a través de la pantalla. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



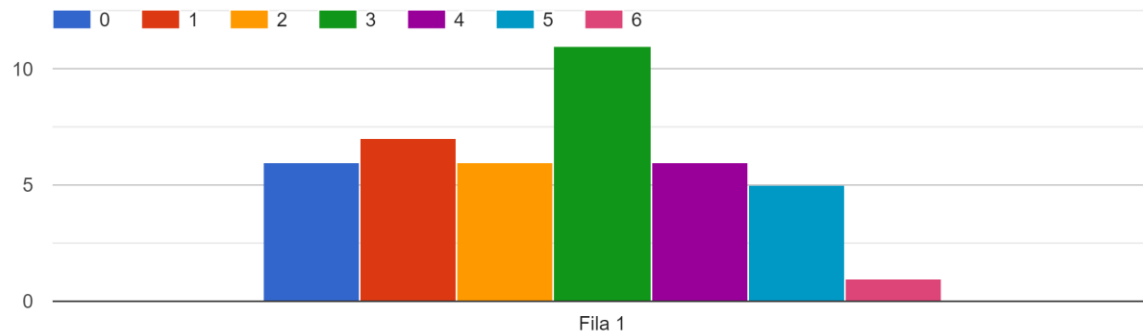
**Figure 18**

18. I feel motivated working online with students. Select only one option.

18. Me siento motivado/a trabajando de manera online con alumnos/as. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



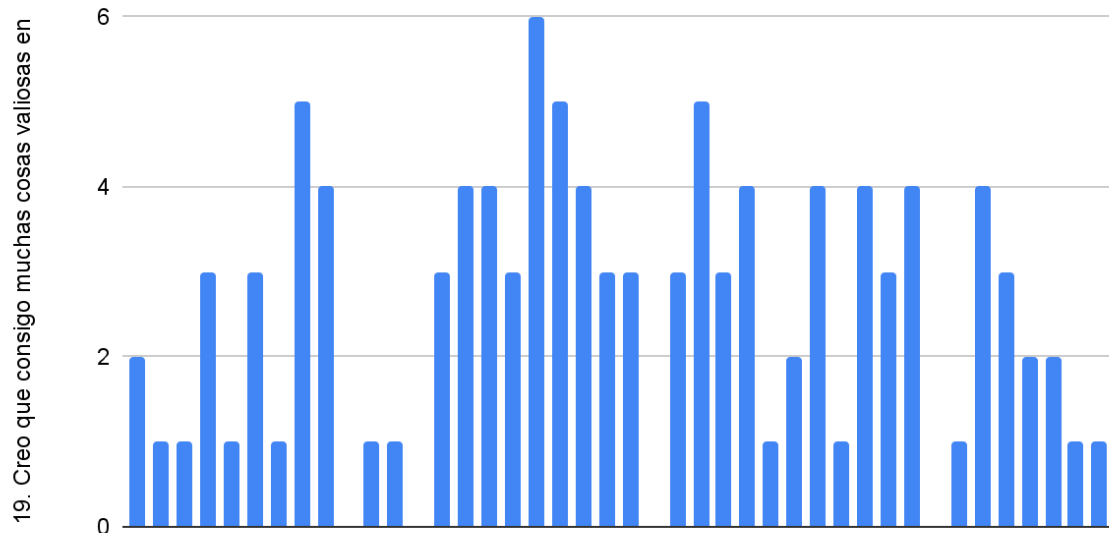
18. Me siento motivado/a trabajando de manera online con alumnos/as. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



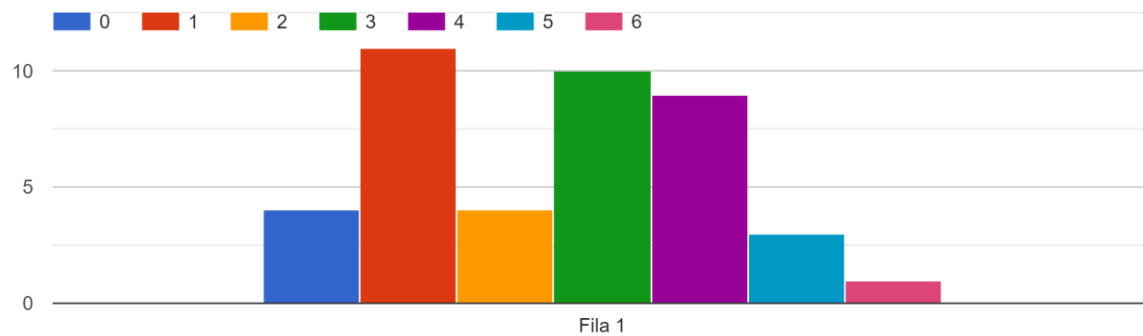
**Figure 19**

19. I think I get many valuable things on this online/hybrid modality. Select only one option.

19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta modalidad online y/o híbrida. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta modalidad online y/o híbrida. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

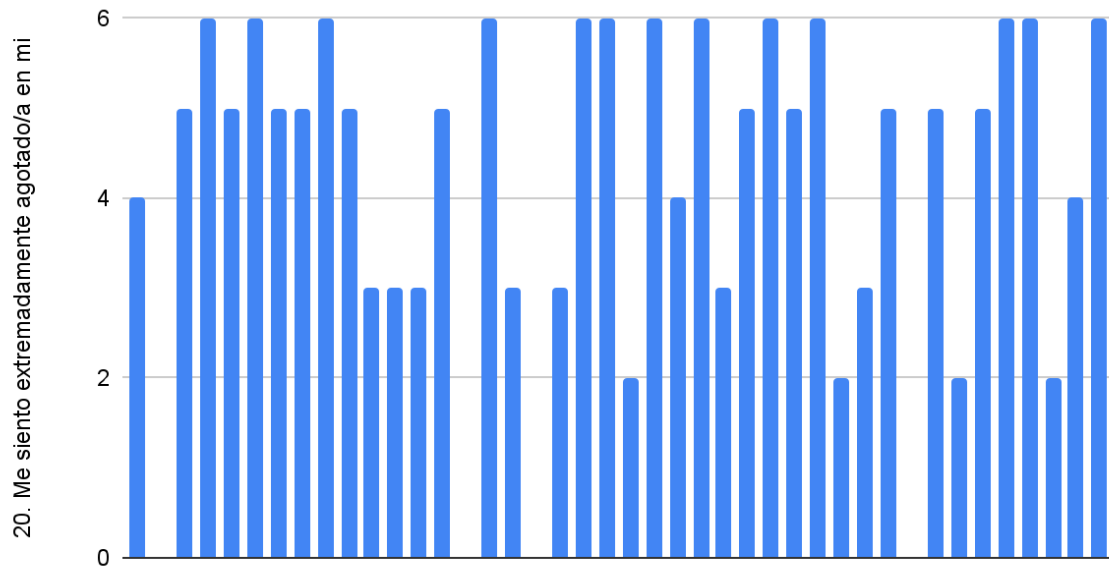


**Figure 20**

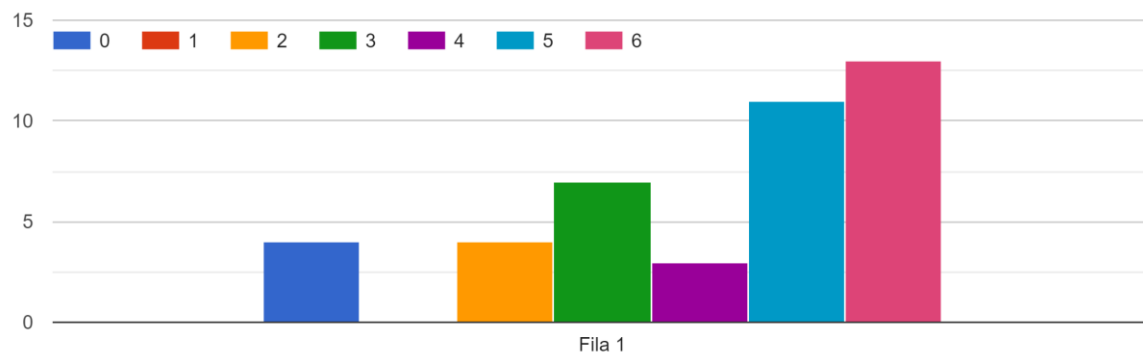
20. I feel extremely exhausted in my job giving online/hybrid classes, at the limit of my possibilities.

Select                      only                      one                      option.

20. Me siento extremadamente agotado/a en mi trabajo impartiendo clases online y/o híbridas, al límite de mis posibilidades. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



20. Me siento extremadamente agotado/a en mi trabajo impartiendo clases online y/o híbridas, al límite de mis posibilidades. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.

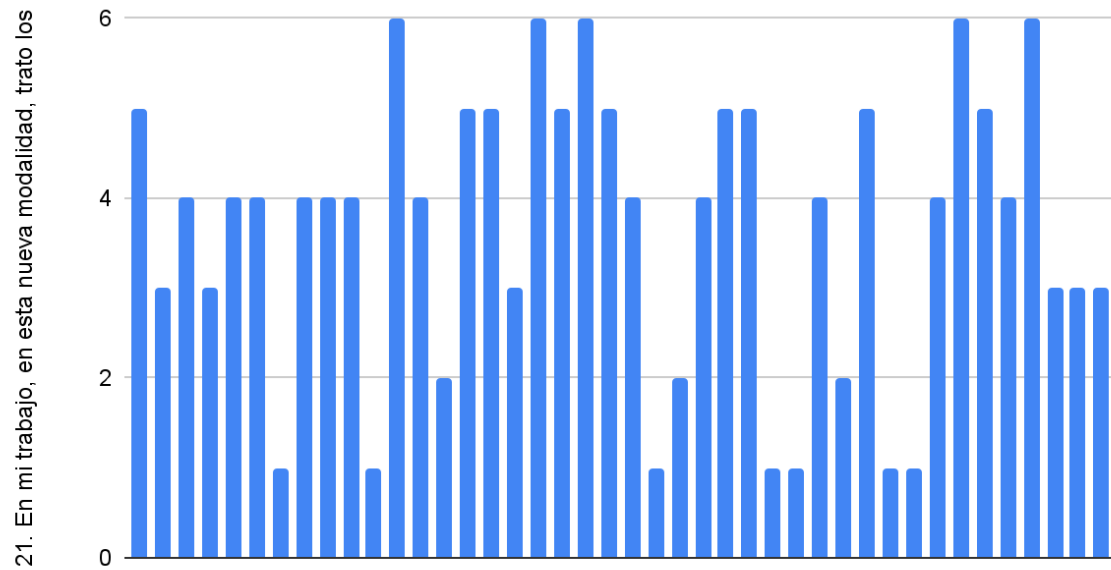


**Figure 21**

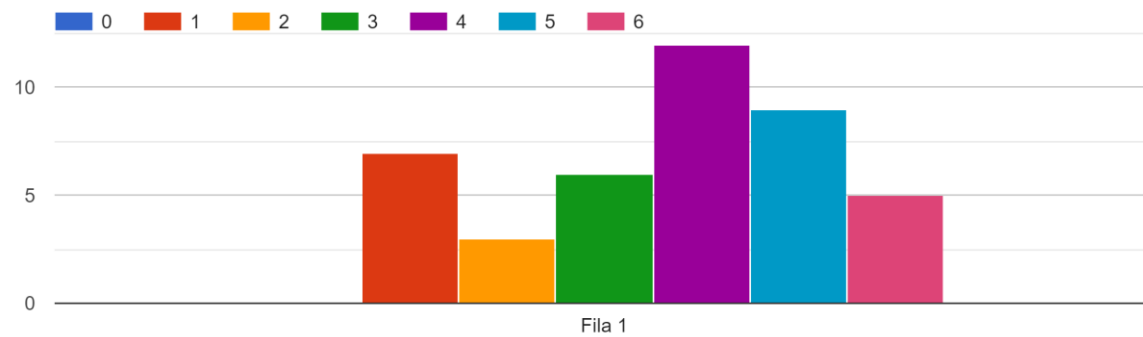
21. In my job, in this new modality, I deal with the problems emotionally with a lot of ease.

Select only one option.

21. En mi trabajo, en esta nueva modalidad, trato los problemas emocionalmente con mucha calma. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



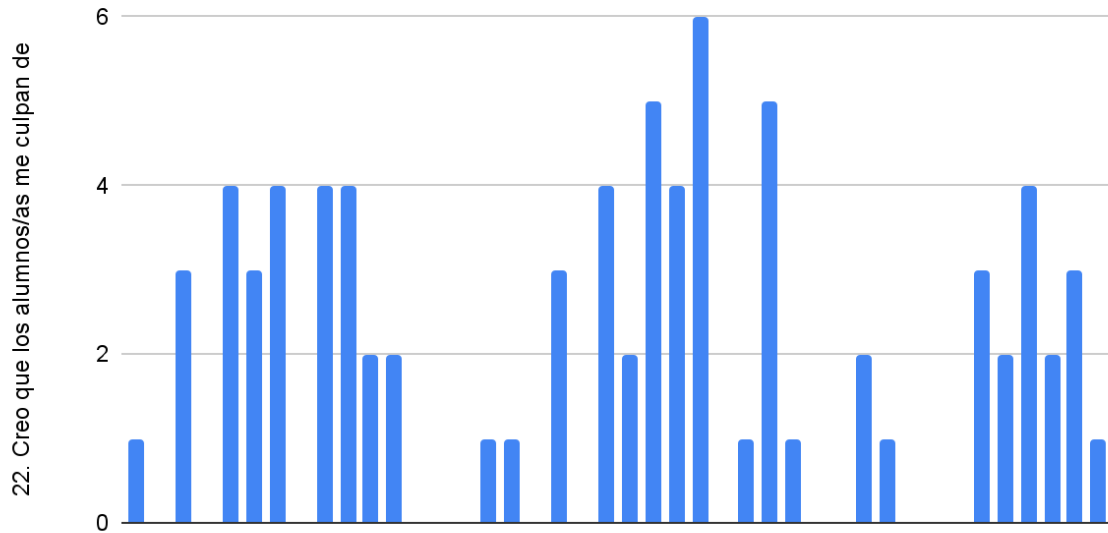
21. En mi trabajo, en esta nueva modalidad, trato los problemas emocionalmente con mucha calma. SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



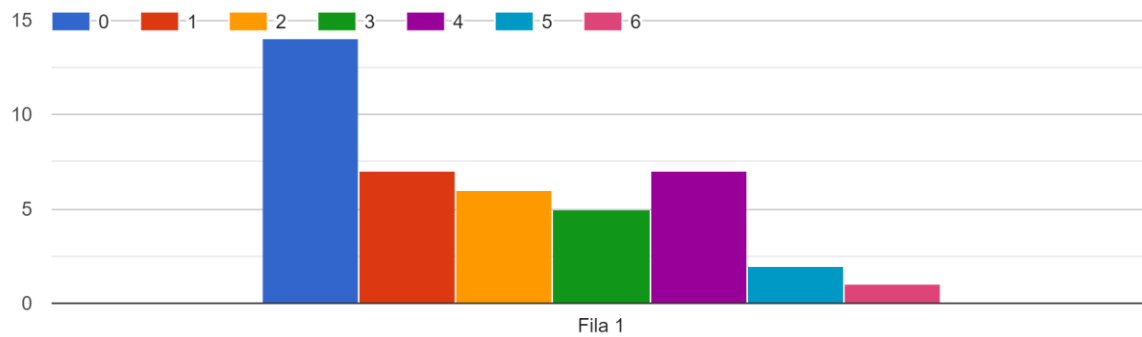
**Figure 22**

22. I think students blame me for some of the conflicts inherent in the lesson in this modality (learning problems, connection, etc.) Select only one option.

22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de los conflictos inherentes de las clases de esta modalidad (problemas de aprendizaje, conexión, etc.). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de los conflictos inherentes de las clases de esta modalidad (problemas de aprendizaje, conexión, etc.). SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN.



# **Appendix B**

## **Interview Prototype**

### **1. Objetivo del instrumento:**

Recabar información respecto a la salud mental de los y las docentes durante esta situación excepcional que es la pandemia por COVID-19. Además, busca establecer una relación entre las medidas adoptadas por la autoridad y la posibilidad de aumento de casos del trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome, el cual se presenta debido a un alto estrés y excesiva carga laboral entre otros factores.

### **2. Metodología:**

Se utilizará como recolección de datos una entrevista semi-estructura adaptada desde el cuestionario CBI Scales (Copenhagen Burnout Inventory), el cual busca determinar la existencia de Burnout Syndrome en contextos sociales normales, sin embargo, bajo este contexto fue necesario hacer algunas modificaciones atinentes a nuestro tipo de investigación. Este instrumento fue recabado desde el Centro nacional de investigaciones para el ambiente laboral de Dinamarca (nfa.dk). Estas entrevistas se realizarán mediante una reunión de Zoom acordada previamente con los y las respectivos/as participantes, de los/las cuales se espera sea un mínimo de diez personas.

### **3. De la estructura y protocolo de la entrevista:**

La entrevista cuenta con 7 preguntas destinadas a conocer la situación actual de los y las docentes y su percepción de su salud psicológica, además de su sentir y el respectivo impacto que este Síndrome (en caso de ser detectado) podría tener en las vidas personales de cada participante. Se les solicitará a quienes participen del estudio ser lo más sinceros y fidedignos en cuanto a sus respuestas y su situación personal.

N°	Pregunta
1.	¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?
2.	¿Sientes que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?
3.	¿Te sientes exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?
4.	¿Tienes suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante tu tiempo de ocio? ¿Por qué?
5.	¿Sientes que das más de lo que recibes al trabajar con estudiantes? ¿Sientes que hay una retribución en cuanto a tu tiempo? ¿Por qué?
6.	¿Consideras que tu lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?
7.	¿Has sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?



## **Appendix B1**

### **Validity of the Interview - Marianella Contreras**

### **1. Objetivo del instrumento:**

Recabar información respecto a la salud mental de los y las docentes durante esta situación excepcional que es la pandemia por COVID-19. Además, busca establecer una relación entre las medidas adoptadas por la autoridad y la posibilidad de aumento de casos del trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome, el cual se presenta debido a un alto estrés y excesiva carga laboral entre otros factores.

### **2. Metodología:**

Se utilizará como recolección de datos una entrevista semi-estructura adaptada desde el cuestionario CBI Scales (Copenhagen Burnout Inventory) , el cual busca determinar la existencia de Burnout Syndrome en contextos sociales normales, sin embargo, bajo este contexto fue necesario hacer algunas modificaciones atinentes a nuestro tipo de investigación. Este instrumento fue recabado desde el Centro nacional de investigaciones para el ambiente laboral de Dinamarca (nfa.dk). Estas entrevistas se realizarán mediante una reunión de Zoom acordada previamente con los y las respectivos/as participantes, de los/las cuales se espera sea un mínimo de diez personas.

### **3. De la estructura y protocolo de la entrevista:**

La entrevista cuenta con 7 preguntas destinadas a conocer la situación actual de los y las docentes y su percepción de su salud psicológica, además de su sentir y el respectivo impacto que este Síndrome (en caso de ser detectado) podría tener en las vidas personales de cada participante. Se les solicitará a quienes participen del estudio ser lo más sinceros y fidedignos en cuanto a sus respuestas y su situación personal.

N°	Pregunta
1.	¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?
2.	¿Sientes que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?
3.	¿Te sientes exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?
4.	¿Tienes suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante tu tiempo de ocio? ¿Por qué?
5.	¿Sientes que das más de lo que recibes al trabajar con estudiantes? ¿Sientes que hay una retribución en cuanto a tu tiempo? ¿Por qué?
6.	¿Consideras que tu lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?
7.	¿Has sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?

**Comentarios**

<b>Nombre Experto/a:</b>	<b>Marianella Contreras Cabrera</b>
<b>Profesión:</b>	<b>Profesora de Inglés</b>
<b>Grado Académico (opcional)</b>	<b>Magister en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como idioma Extranjero</b>

A) En el siguiente cuadro de diálogo emita comentarios o juicios respecto a la estructura, diseño e instrucciones que se consideran en la aplicación de la entrevista.

Sin comentarios.

B) Emita comentarios o juicios respecto de los objetivos y secuencia lógica de las preguntas que formula la entrevista.

Sin comentarios.

C) Establezca si las preguntas de la entrevista son atingentes y si cada una de ellas responde al objetivo de la entrevista.

Las preguntas son atingentes y responden al objetivo de la entrevista.

D) Incorporar comentarios respecto del instrumento y/o formular sugerencias para su eventual mejoramiento.

Se sugiere incorporar alguna pregunta sobre el tiempo personal extra (horas a la semana) dedicado al trabajo (revisar y contestar correos, mensajes de whatsapp, descargar trabajos en formato digital, cambiar formato de documentos para retroalimentar, etc.)



MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN,

Santiago, 2021.

## **Appendix B2**

### **Validity of the Interview - Macarena Guajardo**

### **1. Objetivo del instrumento:**

Recabar información respecto a la salud mental de los y las docentes durante esta situación excepcional que es la pandemia por COVID-19. Además, busca establecer una relación entre las medidas adoptadas por la autoridad y la posibilidad de aumento de casos del trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome, el cual se presenta debido a un alto estrés y excesiva carga laboral, entre otros factores.

### **2. Metodología:**

Se utilizará como recolección de datos una entrevista semi-estructura adaptada desde el cuestionario CBI Scales (Copenhagen Burnout Inventory), el cual busca determinar la existencia de Burnout Syndrome en contextos sociales normales, sin embargo, bajo este contexto fue necesario hacer algunas modificaciones atinentes a nuestro tipo de investigación. Este instrumento fue recabado desde el Centro nacional de investigaciones para el ambiente laboral de Dinamarca (nfa.dk). Estas entrevistas se realizarán mediante una reunión de Zoom acordada previamente con los y las respectivos/as participantes, de los/las cuales se espera sea un mínimo de diez personas.

### **3. De la estructura y protocolo de la entrevista:**

La entrevista cuenta con 7 preguntas destinadas a conocer la situación actual de los y las docentes y su percepción de su salud psicológica, además de su sentir y el respectivo impacto que este Síndrome (en caso de ser detectado) podría tener en las vidas personales de cada participante. Se les solicitará a quienes participen del estudio ser lo más sinceros y fidedignos en cuanto a sus respuestas y su situación personal.

N°	Pregunta
1.	¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?
2.	¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?
3.	¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?
4.	¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante tu tiempo de ocio? ¿Por qué?
5.	¿Siente que da más de lo que recibes al trabajar con estudiantes? ¿Siente que hay una retribución en cuanto a tu tiempo? ¿Por qué?
6.	¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?
7.	¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?

### Comentarios

<b>Nombre Experto/a:</b>	<b>Macarena Guajardo González</b>
<b>Profesión:</b>	<b>Profesora</b>
<b>Grado Académico (opcional)</b>	<b>Magister</b>

A) En el siguiente cuadro de diálogo emita comentarios o juicios respecto a la estructura, diseño e instrucciones que se consideran en la aplicación de la entrevista.

**Prototipo de Cuestionario**

Estructura: Simple, clara y lógica.

Diseño: Revisar puntuación en las instrucciones cuando se identifican los 3 aspectos del síndrome. Se sugiere el uso de viñetas y negritas.

Instrucciones: Detalladas y claras.

**Entrevista**

Estructura: Apropiaada

Diseño: Definir el registro de pregunta al referirse al entrevistado (¿te sientes o se siente?)

La pregunta 5 es confusa al referirse a los estudiantes y parece no tener relación con la siguiente.

Instrucciones: Apropiaadas. Se sugiere indicar si la entrevista será grabada; de ser así, informar de antemano a los participantes o solicitar consentimiento.

- B) Emita comentarios o juicios respecto de los objetivos y secuencia lógica de las preguntas que formula la entrevista.

Los objetivos establecidos son claros y consistentes con el tema de estudio.

- C) Establezca si las preguntas de la entrevista son atinentes y si cada una de ellas responde al objetivo de la entrevista.

Las preguntas son atinentes.  
Responden a los objetivos establecidos en la investigación.

- D) Incorporar comentarios respecto del instrumento y/o formular sugerencias para su eventual mejoramiento.

Definir el registro de pregunta al referirse al entrevistado (¿te sientes o se siente?)  
La pregunta 5 es confusa al referirse a los estudiantes y parece no tener relación con la siguiente.  
Se sugiere indicar si la entrevista será grabada; de ser así, informar de antemano a los participantes o solicitar consentimiento.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN,  
Santiago, 2021.

# **Appendix C**

## **Interview**

### **1. Objetivo del instrumento:**

Recabar información respecto a la salud mental de los y las docentes durante esta situación excepcional que es la pandemia por COVID-19. Además, busca establecer una relación entre las medidas adoptadas por la autoridad y la posibilidad de aumento de casos del trastorno psicológico conocido como Burnout Syndrome, el cual se presenta debido a un alto estrés y excesiva carga laboral, entre otros factores.

### **2. Metodología:**

Se utilizará como recolección de datos una entrevista semi-estructura adaptada desde el cuestionario CBI Scales (Copenhagen Burnout Inventory), el cual busca determinar la existencia de Burnout Syndrome en contextos sociales normales, sin embargo, bajo este contexto fue necesario hacer algunas modificaciones atinentes a nuestro tipo de investigación. Este instrumento fue recabado desde el Centro nacional de investigaciones para el ambiente laboral de Dinamarca (nfa.dk). Estas entrevistas se realizarán mediante una reunión de Zoom acordada previamente con los y las respectivos/as participantes, de los/las cuales se espera sea un mínimo de diez personas.

### **3. De la estructura y protocolo de la entrevista:**

La entrevista cuenta con 7 preguntas destinadas a conocer la situación actual de los y las docentes y su percepción de su salud psicológica, además de su sentir y el respectivo impacto que este Síndrome (en caso de ser detectado) podría tener en las vidas personales de cada participante. Se les solicitará a quienes participen del estudio ser lo más sinceros/as y fidedignos/as en cuanto a sus respuestas y su situación personal. Además, se solicitará su consentimiento para grabar la entrevista con el fin de ser posteriormente transcrita.

N°	Pregunta
1.	¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?
2.	¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?
3.	¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?
4.	¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo? (revisar y contestar correos, mensajes de whatsapp, descargar trabajos en formato digital, cambiar formato de documentos para retroalimentar, etc.)
5.	¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante tu tiempo de ocio? ¿Por qué?
6.	¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿Qué tipos de retribuciones?
7.	¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?
8.	¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?

# Transcript C1

## Transcription Teacher 1

### **1.-¿De qué forma ha cambiado tu vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia Covid-19?**

Bueno, yo al ser docente recientemente egresada no he podido tener esta comparación que quizás lo tienen los otros profesores, pero sí con las metodologías que uno aprendió a hacer con alumnos en clases, la didáctica ha cambiado demasiado y eso se ha visto afectado en lo que es laboral, la didáctica, la motivación por parte del estudiante, la participación, todo es un mundo nuevo ya que por ejemplo yo no estudié cómo hacer una clase online cien por ciento o una clase híbrida, sino que era cien por ciento presencialidad de los estudiantes. Entonces, en lo laboral yo creo que la mayoría de los profesores hemos tenido que implementar estas nuevas didácticas, para hacerlo funcionar a través de las herramientas tecnológicas. En lo personal, la verdad es que desafíos tan fuertes como en lo laboral, llevo ocho meses trabajando en lo que es la enseñanza del inglés en modo pandemia, no es lo mismo que el año pasado, el año pasado fue totalmente distinto para los profesores que he tenido cerca, mis colegas, el cambio al menos este año ha estado más estable por el hecho de estar con los alumnos en híbrido, y bueno, en mi caso no he sentido todavía ese impacto tan fuerte de la pandemia.

### **2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online o híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

O sea sí, he sufrido los estragos de la modalidad híbrida, en lo físico ha sido daño en la visión, tuve que comprarme lentes de hecho, dolores de espalda, horriblemente al estar sentada las 20 horas en el colegio planificando o haciendo clases, y también bueno el Tex Neck, el síndrome de tener que estar con la cabeza agachada viendo la tablet o estar con el computador

todo el tiempo de una forma recta, eso al menos a nivel físico. Psicológico, la ansiedad, lamentablemente la ansiedad me ha estado afectando harto porque cuando uno está en esta modalidad híbrida, tienes un grupo de estudiantes en clases que de por sí son la mayoría, de los 35 alumnos que tiene un curso sería mucho más fácil verlos presencial, pero en mi modalidad híbrida yo tengo que tener a los 4 niveles durante la clase, entonces el tema es que tengo de por sí dejar un grupo de lado, como le doy la atención al grupo que está presencial los dejo en pausa mientras ellos escriben y tengo que ir a la modalidad online a darles las instrucciones de lo que tienen que hacer durante la clase, entonces en eso mientras doy las indicaciones a los online, vienen las preguntas de los chicos presenciales, profe pero necesito ayuda, profe pero no tengo esta material, a mi me encantaría hacer mitosis para poder estar ahí con todos los estudiantes y poder apoyarlos en su proceso educativo, pero esta ansiedad que se vive en el momento es complicada. Yo, a pesar de estar en clases híbridas y tener otro profesor que me está apoyando, ese profesor no es de la especialidad, entonces aún así ese profesor responde las preguntas para comunicarlas, no para aclararlas, porque no es de la especialidad y siempre me tengo que dividir en tres. Entonces, super arduo el trabajo y en temas de ansiedad me afecta mucho la parte psicológica pensando que debo estar en todos lados, y al final uno se pierde y se marea de estar corriendo a las paradas de la modalidad.

### **3.-¿Se siente exhausto en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia o qué tan seguido piensa: ya no lo soporto más?**

Osea, yo creo que durante estos ocho meses que llevo trabajando todavía no me ha dado eso de “ya no quiero seguir trabajando” o “estoy muy cansada”. Aún no, pero si lo he visto en mi colega directa, también profesora de Inglés que lleva diecinueve años en ese colegio es madre y llega por lo menos una vez a la semana diciéndome: “Qué ganas de que hoy no hubiera clases y quedarme en la casa”, entonces yo digo claro yo tengo toda la energía, no tengo una familia, no tengo tanta responsabilidad aún, pero yo así como profesora nueva aún no he sentido eso de no querer nada más, de hecho para mí yo veo a los alumnos presencial una vez al mes, el resto es online, entonces esa vez al mes que los veo es como "wow", super motivada, pero he visto que otros profes no, porque es mucha más pega para ellos, hay que

estar ahí parados, dando vueltas por la sala, ellos prefieren lo online porque están a un link y se conectan.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra, pongamos en horas a la semana dedica a su trabajo? por ejemplo: Revisar y contestar correos, mensajes de WhatsApp, descargar trabajos en formato digital, cambiar formato de documentos para retroalimentar, etc.**

Bueno, mi jornada laboral es de Lunes a Miércoles, la cuál contempla veinte horas, Jueves y Viernes serían mis días libres, pero si lo contamos como horas extra, diría que 15 horas extra a la semana, un total de 35 horas en las cuales estoy revisando correos, revisando classroom, subiendo materiales, actividades sincrónicas, corrigiendo actividades sincrónicas que de hecho ni siquiera son evaluadas, y son actividades que si no las van a contemplar con décimas o algo a favor de los estudiantes te hacen perder tiempo, está bien el feedback es super importante para los estudiantes porque los vamos preparando para las evaluaciones sumativas, pero aún así es demasiado trabajo, entonces tienes que revisar lo sincrónico, lo asincrónico, los correos, aparte crear material y corregir trabajos, instrumentos evaluativos, entonces fuera de mis 20 horas de contrato yo le sumo 15 horas más de horas extra no remuneradas, y que si no lo hago Jueves y Viernes al final me queda para el sábado o el domingo, entonces ahí hay que organizar bien los tiempos para no trabajar aún más en la semana.

**5.-¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as tiempo de ocio? ¿Por qué?**

Sí y no, porque dependiendo de los días que pueda definir para la familia, por sí bien pensando en Jueves y Viernes que son mis días libres, y yo hago cosas fuera de casa, tengo constantemente un correo en el que me dicen “profe necesito que me revise el trabajo”, profesora esto y profesora lo otro, entonces puedo estar distrayendome super bien en un momento que me corresponde pero me llega un mensaje y dejo de lado la conversación que estoy teniendo, la interacción que estoy teniendo con mis familiares o con mis amigos, solo por el hecho de decir oye nota mental tengo que llegar a la casa a revisar este correo de este

alumno, entonces si bien tengo energía para compartir en mi tiempo libre no dejo de ser profesora, prácticamente mi mente sigue consciente de que tengo que llegar a hacer cosas con estudiantes, y en ese momento dejé de lado no sé a mis amigos o familiares, entonces sí y no.

**6.-¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿Qué tipo de retribuciones?**

La verdad es que al principio no lo notaba mucho, pensé que era recién porque era nueva y estaba conociendo el sistema, pensaba que siempre era así, en el sentido de que te exigen y te exigen y te exigen, te dicen que te entienden pero te están exigiendo el triple, entonces no comprenden la situación que tú estás viviendo como profesora, si bien dicen entender estar en la modalidad híbrida te piden participación, te piden motivación de los estudiantes. La participación en clases de estudiantes de media ha sido super difícil, pero últimamente cuando ya empezó a agarrar el ritmo del año, comenzaron con capacitaciones o cursos para salud mental y también para postura física frente al computador, entonces en ese aspecto han contribuido en cómo darnos ayuda, tips o apoyo emocional para poder abordar esto de las clases híbridas. También han hecho cursos de trabajo colaborativo para que así el profe no se sienta tan solo en el proceso, entonces si bien no ha habido así como algo de dinero por las horas extras, si han habido apoyos en lo académico, pero no deja tampoco de estar la exigencia, aquí en la fundación te piden datos y datos, entonces yo creo que el apoyo que dan también lo quitan con tanta exigencia. De parte de los alumnos en modo online no hay mucha respuesta, en el universo que yo tengo de 3ero y 4to medio tengo alumnos de dieciséis hasta veintidós años y la mayoría trabaja, entonces cuando los tengo en presencial se ve un poco cuando te entregan atención y participación, en esas instancias aumenta un montón, el hecho de que ellos se acerquen a ti y te den las gracias por esta oportunidad, que a pesar de no verlos en meses y que yo les doy igual oportunidades y que están muy agradecidos por eso, y no es uno son varios, dan las gracias por el apoyo, y me cuentan que trabajan y que cuidan a sus hermanos, porque así es el universo que al menos debo abordar, ellos se sienten así como apoyados y contenidos, entonces yo creo más que me digan que soy la mejor pero esas gracias por entendernos, yo creo que es la forma que tienen de retribuir para mí como profesora.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que está conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

Sí, de hecho al principio modalidad híbrida, luego volvimos a la casa, y desde la casa siempre nos estaban diciendo que “si ustedes trabajan de Lunes a Viernes, y tienen clases no sé 3 veces a la semana y el resto de días entre comillas tienen libre o trabajo pedagógico no es necesario que estén cumpliendo horario siempre y cuando no se atrasen” entonces como que había esa flexibilidad, hoy en día que estamos presencial también, yo tengo clases fijo los Viernes con ambos niveles, entonces voy Lunes y Martes al colegio y mi horario podría ser hasta las 1,15 pero yo me podría ir a las 12 porque puedo complementar esas horas en la casa, entonces sí ha habido flexibilidad en los horarios, y si bien hay que cumplir con una hora de llegada la hora de salida si se ve reflejado en nuestro trabajo y no afecta en las clases no ha habido problema, entonces si ha habido conciencia en los aspectos de que saben que estamos todo el día sentados frente al computador entonces si queremos pararnos a tomar una taza de té entremedio pueden hacerlo, hagan ejercicio, se han preocupado de traer estos cursos de la ACHS como ejercicio en medio de clases, entonces eso basa la flexibilidad y ayudas como capacitaciones y cursos para mejorar el ambiente laboral, tanto emocional como físico, así no sufrimos los estragos de estar sentados todo el día. Y en lo emocional, la escucha actividad, sus talleres sobre eso, cuando hubo un problema al principio no se hicieron mucho cargo pero luego cuando vieron que estaba afectando la comunidad hicieron un plan de acción, y desde ahí han ido apoyando a los docentes que se han visto más afectados, quienes son lastimosamente los profesores que tienen familia porque tienen menos tiempo, sobre todo cuando tienen niños pequeños, entonces desde ahí se ha visto una gran ayuda.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor manera/forma tomando en cuenta su salud y la de todos/todas las actores de la escuela?**

Si bien al principio o yo saliendo de la universidad sabía que cuando uno está en un colegio municipal tiene que pasar los contenidos en los programas, pero a finales de trimestre pregunté si había alguna flexibilidad ante el currículum y sí, debido a la pandemia el Ministerio dio la orden de flexibilizar el currículum, por lo que no es necesario pasar todos los contenidos, o todo el contenido de la unidad 1 por ejemplo, sino que podías tomar autonomía de cómo organizar la clase, así que en términos de currículum si estuvo ese apoyo. En términos de apoyo como tal, pucha creo las personas que viven en Chile han escuchado las palabras del Ministerio de Educación en las cuales a los profesores no les toman en cuenta como una labor importante se toma que como estamos en casa o en un computador el trabajo no es el mismo de antes y no se está valorando, en cuanto al colegio desconozco cual ha sido el apoyo real que está dando el Ministerio pero yo solo lo he visto reflejado en temas curriculares, de hecho es más, hay una incoherencia entre lo que dice el Ministerio y lo que quiere hacer el colegio, en lo cual para el Ministerio es más importante lo formativo, pero para la Fundación en la que estoy yo para ellos lo más importante son los datos, los números, entonces no sé que tanta ayuda nos están haciendo con esa incoherencia, no sé si es problema del colegio, o hay que seguir las indicaciones del Ministerio según el decreto 67, entonces por ahí puede afectar, no puedo decir cual es el apoyo real.

# Transcript C2

## Transcription Teacher 2

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online/híbrida en las escuelas por la pandemia Covid-19?**

Bastante, en la clase online, si bien puedes estar todo el día en la casa no hay un corte. La clase híbrida te exige un poquito más, cambia tu organización, a nivel familiar, te tienes que adaptar, es agotador.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online o híbrida en las escuelas? Si es así ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Ahora, qué cambios he experimentado yo son dolores de cabeza, mucho tiempo en la pantalla, al principio era estresante esto de manejar muchas plataformas, algunas las desconocía, otras las conocía, tratar de dar el ancho para todos, eso es muy estresante. La verdad es que subí de peso, bruxismo igual, dolor de espalda, yo creo que es como un nivel de estrés superior pero no sé si es tan superior al que vive un profesor en el día a día. Yo creo que el ser maestro es una profesión estresante y uno tiene que tenerlo claro desde el principio, y ahora solamente nos acomodamos a la situación de pandemia en la que nos vimos afectados. Así que yo creo que sí, aumenta el nivel de estrés, claro que sí, pero hay que saber manejarlo, y al menos a mí, mi nivel de estrés aumentó con el hecho de estar en línea y después volvió a aumentar con volvimos presencial, pero disminuyó en el minuto en el que me di cuenta que podía estar más cerca de los niños. Emocionalmente si te desgasta más, por supuesto, te cansas mucho más, te levantas más temprano, tienes problemas de sueño, te acuestas más tarde.

**3.-¿Se siente exhausta en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia o qué tan seguido piensa: ya no lo soporto más?**

No nunca, afortunadamente no me ha pasado, mmm... si cansada, yo me acuesto cansada y me levanto cansada, pero nunca he dicho ya no más.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo: revisar, contestar correos, mensajes de Whatsapp, descargar material en formato digital, cambiar formatos de documentos para retroalimentar, etc.?**

Mucho, de 24 horas, nooo mucho, más de lo que uno quisiera. Cuando uno decide conscientemente estudiar pedagogía, yo lo estudie después de estudiar varias carreras antes, tú aceptas que tu igual no vas a tener un horario de oficina, que tu no vas a salir a las 4-5 de la tarde y tendrás toda la tarde libre quizás para hacer otras cosas, esta es una pega 24/7, el compromiso es 24/7, te puede llamar un papá, un apoderado, sobre todo en estas circunstancias de pandemia, entonces sí, el tiempo extra yo creo que de mi 100% yo dedico 80%-85% a mi pega. Creo que le dedicaré unas 16-18 horas estrictamente a la pega, prácticamente el día completo, más o menos, prácticamente el día completo...

**5.-¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante su tiempo de ocio? ¿Por qué?**

A ver, tengo poco tiempo de ocio honestamente, energía no me va a faltar para mi familia y amigos pero sí el tiempo, porque no calzan mucho los tiempos con los de los demás, entonces cuando a veces quieres reunirte, no sé con tu pareja, que no es profesor, es difícil que alguien que no sea profesor entienda la tarea de un profe. Eso cuesta mucho compatibilizar, energías no me faltan pero sí tiempo, me gustaría tener mucho más tiempo y cerrar mi jornada mucho más temprano. Entonces... ¿Te reclama mucho el entorno familiar? claro que sí, en mi caso más mis amigos que mi familia porque mi familia está llena de profesores entonces entre nosotros está super normalizado, pero los amigos que trabajan en otras cosas como que no lo entienden mucho.

**6.-¿Siente usted que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿Qué tipo de retribuciones?**

Sí, de todas maneras, en mi lugar de trabajo al menos yo he sentido ese apoyo, lo he sentido desde los apoderados, desde los niños, yo creo que la retribución obviamente económica no es, porque no creo que alguien busque eso en este minuto tampoco, no es lo importante, pero la retribución es más emocional, es ver a los chicos por ejemplo aunque sea con mascarilla, es cuando te dicen “no profe, ahora entendí mejor”, es como la retribución de siempre de un profe aunque suene súper cliché, la sonrisa, el abrazo de un niño, pero es verdad, de verdad que cuando con un alumno tu sientes que hiciste un cambio, que entendió mejor, que se siente mejor, que está más contento que cuando lo veías online no se conectaba o se conectaba poco, no le daban ganas de ir, y a ahora lo ves corriendo y lo ves feliz, eso es impagable. La retribución es irte con el corazón contento para la casa, al menos para mí es más que suficiente, siento que todo ese desgaste quizás, es cansancio, tiene como ese valor y los niños agradecen, agradecen mucho y los papás también. Siempre he sentido ese apoyo también detrás de, antes en vivo y detrás de cámaras también porque tu sabes que están ahí, porque ellos están también en su entorno familiar tratando de hacer lo mejor posible, entonces eso es, rico sentir ese apoyo y no estar solo.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

Sí, es una tarea titánica llevar un colegio en estas condiciones, todo el mundo está tratando de ayudarse unos a otros, entre colegas, tratando que cada niño tenga su computador o un teléfono del cual conectarse, desde un principio funcionamos así al estar siempre pendientes de lo que ellos necesitaran, de tener nosotros también un lugar donde estar por ejemplo, a nosotros también se nos brindan charlas de autocuidado, nos dan la posibilidad de decir cómo nos sentimos, estaba siempre abierta esa posibilidad de contar con ese apoyo, y eso es

importante, el apoyo emocional sobre todo, y técnicamente yo creo que se ha hecho todo y más para poder funcionar como estamos funcionando. Es harta pega, desde todos, absolutamente todos están poniendo su granito de arena, el que sabe algo lo enseña sin que tu se lo pidas, hay hartos apoyo, y es que bueno, el colegio igual es especial la calidad humana es maravillosa entonces en ese sentido soy y somos afortunados, no sé la realidad de otros colegios pero al menos en este sí se siente ese apoyo.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las agentes de la escuela?**

Yo supongo que están haciendo todo lo posible, porque como te decía antes nunca va ser suficiente nada, porque lamentablemente se trata de llegar a todos los niños y yo no sé la cantidad de tareas que ellos tendrán, la cantidad de colegios que deben cubrir es infinita, sí creo que hay muy buenas ideas de afuera que podrían tomarse en cuenta, por ejemplo hacer jornadas de reflexión, enfocarla no tanto a las notas sino a las emociones de los niños, eso yo creo que siempre vamos a estar al debe. Por eso digo que no sé desde donde nace, si ministerialmente, por ejemplo en el colegio si tenemos hartos apoyo y tenemos nuestras clases de educación emocional pero todo puede ser mejor enfocado claro que sí. Pero por eso yo supongo que están haciendo todo lo humanamente posible para llevarlo a cabo, si el barco de la educación es complejo y no es lo único de lo que se deben hacer cargo tampoco. No sé si es solo administrativo, no sé si es económico, quizás los recursos en la educación son los que son pocos y eso yo creo que hay que replantérselo mucho, hay dineros que como Estado, Gobierno en educación y salud siempre debiera ser lo primordial que manejaran la mayor cantidad de recursos, siempre.

# Transcript C3

## Transcription Teacher 3

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?**

En términos laborales lo único que ha cambiado es que tengo que repensar las clases completamente para hacer actividades o implementar cualquier cosa para los chicos que están online y para los que están presencial. Básicamente yo creo que eso es lo más difícil porque ya no es solo una actividad para todos, o una actividad en grupo, o un trabajo para todos, sino que debe ver distintas modalidades, distintas plataformas, para organizarlo.

**Y en la parte personal, ¿Ha cambiado de alguna forma?**

Paso más tiempo en la casa. Paso mucho más tiempo en la casa, veo menos gente, pero yo creo que en ese sentido el estar presencial igual ha ayudado un poquito porque la mayor interacción social que tengo, bueno aparte de mi casa y algunos pocos amigos, es aca en el colegio.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online o híbrida en las escuelas? Y si es así, ¿cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Eeh... Creo que no sentí tanto el cambio porque yo pasé de hacer clases particulares a hacer clases en el colegio entonces como que el periodo de adaptación lo viví como un poquito más tranquila porque fui probando, fui viendo con mis alumnos particulares cosas que funcionaban y cosas que no funcionaban y plataformas de apoco, entonces cuando llegue al colegio, siento que de cierta forma había implementado ciertas cosas que funcionaban y no funcionaban. Pero sí, igual es un poco estresante el mismo tema que te había dicho antes, de

que hay noches que el repensar el cómo voy a hacer una actividad me toma más tiempo que la clase en sí. La clase de repente es muy rápida pero el saber ya entonces cómo hago esto, cómo implemento esto, cómo hago que practiquen esto para poder como prestarle atención a todo el mundo y no dejar a nadie botado.

**Ya profe, entonces, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido? Como quizá cansancio, dolores de cabeza, cosas así y psicológicos igual como en el ánimo**

Yo creo que lo que más me cuesta es conciliar el sueño cuando se que de repente viene una clase que es muy compleja o algo que es muy complejo o que de repente todavía no se me ocurre que hacer, me cuesta conciliar el sueño. Yo creo que eso sería lo más terrible.

**3.- ¿Se siente exhausta en las mañana al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Y con qué frecuencia?**

Mmm, yo creo que una vez a la semana más o menos, por lo general es los Lunes, después le agarro el ritmo y ya cuando estoy, es como la idea de que tengo que hacerme el ánimo, tengo que hacer clases, pero después llega un punto en la mañana, durante la mañana que ya le agarré el ritmo, y le agarré el vuelo y los chiquillos igual me suben el ánimo entonces igual como que ya cambió un poco el chip.

**Y sobre la misma dice, ¿Qué tan seguido piensa ya no lo soporto más? Así como estoy muy cansado**

En todo este año yo creo que lo pensé dos veces, en todo este año y que fue como en grandes eventos del colegio más que las clases yo creo que es como las cosas extracurriculares que fue la semana del Inglés que estaba un poco colapsada y la actividad que hicimos el Jueves pasado de convivencia escolar, que esa también me colapsó un poco, pero son cosas netamente extracurriculares.

**4.- ¿Cuánto tiempo personal extra en términos de horas a la semana dedica a su trabajo? Revisar, contestar correos, mensajes de Whatsapp, descargar trabajos, cambiar formato documento, retroalimentar, como ese tipo de cosas.**

Jajaj yo creo que es mucho, yo creo que también tiene que ver con que soy un poco como maniática con eso y me gusta hacer las cosas bien y que los chiquillos hagan las cosas bien, entonces dedico hartoo tiempo en crear ejemplos, o para todo, cosas que le faciliten el trabajo a ellos, pero no sé, serán unas 3 horas extras diarias más o menos. Igual estoy hartoo, pero aparte hago clases particulares entonces no lo siento entremedio, de repente como que avanzo un poquito, hago clases, avanzo otro poquito, pero por lo general, trabajo de Lunes a Jueves de 8 a 8 más o menos.

**5.- ¿Tiene suficiente energía para la familia y amigos durante el tiempo de ocio?**

Sí, a pesar de todo eso, sí. Un buen calendario lo logra todo.

**La siguiente pregunta dice, ¿Por qué?**

A pesar de que aunque igual trabajo hartoo, mi vida se mueve en torno a mi calendario, a mi calendario que tengo en Google Drive y mi calendario como del celular, todo lo organizo ahí, citas al doctor, celebraciones de cumpleaños, como que toda mi vida está regida gracias a eso. Logro hacerlo.

**6.- ¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿Y qué tipo de retribuciones siente que recibe?**

Mmm... Ahí lo podría separar en dos cosas. Por lo general la gente piensa como en retribuciones monetarias que si igual lo veo, el sueldo no es malo para nada, pero más allá de eso, yo creo que mi trabajo se ha visto retribuido acá, pero en relación a la cantidad que he entregado también. Creo que por ahí va el que a uno lo reconocen en base a lo que uno entrega

y en ese sentido sí me he visto retribuida y si me he visto reconocida. No sé en qué otro ámbito más puede ser.

**¿Pero por parte de quién? Como de los estudiantes, de la directiva.**

También directivo, el ámbito de los profesores igual es como más parejo, pero directivo y los estudiantes igual porque yo siento que ellos igual se dan cuenta de repente me lo hacen saber, uno que otro, de que uno hace las clases pensando en ellos.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online o híbrida y lo que esta conlleva en término de las condiciones laborales y de qué forma le ha brindado la ayuda?**

Emm... Creo que no sé si sea tanto lo que se puede hacer en realidad como ayuda física. Monetaria, sí, sí nos ayudaron de cierta forma, ahí cada uno ve como lo hizo, pero sí lo hicieron. Quizá lo que falta, que no es mi caso, pero quizá lo que faltaría en otros aspectos o con otros profesores, directivos o lo que sea, es el apoyo emocional que es lo que siempre se comenta, la falta de apoyo emocional, salud mental porque va más allá de la pega, sino que para rendir también tienes que estar bien contigo mismo.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos y todas los actores de la escuela?**

Yo que sepa, nada. Así como en términos legales, siento que no tengo conocimiento de absolutamente nada que entregue el Ministerio para facilitar el trabajo de las clases híbridas, de hecho todo el contexto que se armó acá en el colegio al menos fue por parte de los sostenedores y la gente de acá, que organizó el tema de cada sala, cada computador, cada cámara que se compró, que se hizo a principio de año muy rapido, en un par de semanas. Pero no, sobre el apoyo del Ministerio no tengo conocimiento de absolutamente nada.

## Transcript C4

### Transcription Teacher 4

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?**

Ehh... Bueno primeramente la vida laboral ha cambiado en sentido de... Ehh... Bueno los profes siempre nos llevamos pega para la casa, es obvio, pero acá ahora, como hemos visto en el meme uno se levanta y va la oficina y anda en una misma pieza. Es más, es eso como la invasión a la privacidad que se siente un poco al respecto, bueno mi pieza es un lugar que poca gente entra, un lugar personal y transformarlo en una sala de clases de la noche a la mañana fue claramente chocante. Ehh y bueno... En mi vida personal también muchas interacciones se perdieron al principio, y hoy en día ya es un poco más interactivo por así decirlo, con la gente de verdad, en el mundo real, pero claro muchas relaciones sociales se perdieron, no solo por el tema de la implementación de la modalidad online e híbrida, si no que desde el principio de la pandemia. La implementación híbrida simplemente vino a marcar una continuación y una sobrecarga del estrés que en sí la pandemia ya generaba en todos. Entonces es más básicamente una sobrecarga emocional, donde uno no sabe qué hacer con las emociones, no sabes dónde guardarlas a pesar de la inteligencia emocional que pueda tener uno o de lo que uno sepa. A pesar de eso igual ... de pronto uno no siempre sabe como reaccionar, como controlar, cómo contener sus propias emociones. Entonces eso de pronto afecta en la vida personal, porque de pronto te paso algo en la pega, mejor dicho te paso en la casa porque ni siquiera te paso en la pega porque estás online, entonces es como que te paso en la pega y en la casa al mismo tiempo, pero la gente que recibe eso es con quien te desquitas y erróneamente es con la gente en tu casa y con quien tenga uno las relaciones. Entonces es ese sentido... Ehh... Ha cambiado todo... Ha cambiado... De hecho por ejemplo, yo entré al mundo laboral de la pedagogía online, entonces recién ahora con las clases híbridas un poco, se ha ido... Dando un poco más que... La interacción, lo que viví en la práctica, por decirte cierto, esa interacción estudiante alumno o sea estudiante profesor... Esa interacción que se había perdido porque tu estabas haciendo como clases al

aire, como dice un colega estás haciendo clases de espiritismo: “¿Me escuchan? ¿Están ahí ? ¿Me oyen?”. Entonces es... Ha sido difícil, pero mucha gente ha tenido que adaptarse y lamentablemente quienes no han podido adaptarse han visto su vida laboral... y por consecuencia su ingreso económico afectado y por ende su calidad de vida.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Bueno primero que todo mucho cansancio extra, obvio mucho cansancio extra... Mucho estrés extra, mucha carga laboral extra, hacer el doble de pega, la modalidad híbrida, tener dos salas al mismo tiempo en una. Entonces de pronto la atención se desvía, pero como para ordenar las ideas, vamos desde el principio.

Al principio de la pandemia la modalidad online, ¿cierto?... De a poco fue... Incrementando los niveles de estrés que uno sentía, que yo sentía personalmente... Ehh... Y... De pronto me sentía un poco asfixiado. No contestaba el teléfono, llegué hasta un momento que los Whatsapp del colegio... Ahora ya manejo el teléfono siempre en silencio, pero cuando vibraba era “no quiero, no quiero, no quiero ver que tengo que hacer ahora, que mas tengo que hacer” y hemos tenido mucho más pega, ese es el tema. Entonces mucho más pega resulta mucho más estrés, el estrés resulta en subidas de peso involuntarias, ansiedad, dificultad para manejar las emociones, y todo ese tipo de cosas... Ehh... Y bueno en el cuerpo uno siente el cansancio, el cansancio es insoportable, aunque duerma despierta con sueño... Despierta estresado, yo desde el año pasado tengo el hombro tomado también y todavía no se me quita... Dificultad para concentrarse, dificultad para seguir una idea también ... Ehh ... Pero es lo mismo concentrarse cierto... Ehh... Yo diría que las capacidades cognitivas se han reducido debido a la cantidad de estrés, de pronto uno no piensa con tanta claridad, se ofusca fácilmente... Ehh... Otras veces no sabes como reaccionar a cosas, por ejemplo a mi me han pasado algunas noticias malas ponte tu y de pronto reacciono como vacío por que es una carga constante que te va carcomiendo, carcomiendo hasta que ya que por dentro no tienes nada y quedas como una cáscara vacía, entonces como que tus emociones se entumescen y al

final es como que nada te sorprende y todo te da pena una cosa así, entonces ... Es fuerte y el cuerpo lo empieza a sentir con todo eso que te mencionaba. Como que empiezas a sentir como todo el peso de la vida. Y bueno te da la confusión, no sabes si tienes depresión o estás agotado.

**3.-¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?**

Ehh ... Bueno lo que te mencionaba en la respuesta anterior, es el cansancio, el estar exhausto, si me siento exhausto en las mañanas, sobre todo ahora a finales de año que después de dos años en esta modalidad extraña, acostumbrándose, adaptándose, casi que de mes a mes hay que cambiar. Había que cambiar por lo menos la estrategia y... ¡Claro! Cansa, cansa hartito, te despiertas y es como ¡Ohhh! Al tiro el bostezo y durante todo el día y estoy exhausto y todo el día que uno tiene un rato libre con los colegas, sale a veces afuera a tomar aire y la frase típica “ soy más sueño que persona”... Sí, es muy seguido ese “ ya no quiero más”, pero hay que alimentarse a fin de mes.

**¿Pero esto suele ser todos los días o podría decirse día por medio, de repente o algunas veces a la semana?**

Ha ido incrementando la frecuencia... Con el tiempo. Hoy en día es casi todo los días, básicamente que uno ya no quiere mas, pero igual por el otro lado la modalidad híbrida ha venido a motivar un poco, por acá por el lado de los profes, por el hecho de que la interacción, de que se había perdido como te mencione antes y ahora se está recuperando de apoco, a paso lento pero se está recuperando la interacción, y los profes perdón que tan así, no quiero echarme flores pero los profes que tenemos la vocación... Ehh... Es eso lo que nos alimenta el seguir trabajando. Entonces yo creo que estaría aburridísimo si no hubieran empezado a venir los chicos y chicas acá al colegio. Aunque vengan de a 5 o de a 10, de repente se ponen las pilas y viene la mayoría del curso, pero... Es eso, la energía el ver, interactuar, el reírse

con ellos porque el cansancio es demasiado real. Al final son los estudiantes los que alimentan nuestra vocación al fin y al cabo.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra dedica a su trabajo? ya sea revisar correos, contestar los mensajes de Whatsapp, formato de documentos para retroalimentar, descargar trabajos.**

¡Uff! Mucho, demasiado diría yo jeje... Pero yo diría que  $\frac{3}{4}$  de mi tiempo lo utilizo para el trabajo, ya sea... Ya sea para hacer las clases, onda prepararlas y planificar o para responder correos, revisar trabajos y esas cosas.... Yo diría que es cosa de todos los días la verdad... Sí... Trato de hacerme un tiempo el fin de semana para no colapsar pero es super complicado la verdad... Pero si te soy sincero los Viernes ya estoy raja... Y en verdad no hago nada más ese día... Jaja... Onda con suerte veré algo en la tele y sería... Bien deprimente la verdad... Hay alguno sábados que logro ponerme a trabajar si estoy de ánimo... Pero en general los domingos en la tarde ya me pongo las pilas para preparar las clases de la semana que viene... Me cuesta mucho, onda ando super lento, si de hecho muchas veces me quedo hasta tarde porque si te soy franco a estas alturas del año es algo que me ocasiona ansiedad pensar en preparar la semana que viene.

**5.-¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante su tiempo de ocio? ¿Por qué?**

El tiempo sí, la energía no. Por ejemplo estoy tratando de juntarme con un amigo como hace 5 fin de semanas y no me dan ganas de salir, no me dan ganas de moverme. Entonces claro el tiempo está peor que la energía, queda carente, porque claro si uno se organiza todo el tiempo uno siempre va a tener tiempo disponible, pero si en ese tiempo libre lo único que uno piensa es en echarse y dormir o “vegetar” por así decirlo, poner la mente en ocio y poner alguna película o serie, no estás compartiendo con la gente, estás descansando quizás, pero a medias incluso, pero no estás compartiendo. Entonces es la falta de contacto lo que hace que te agotes más. Y definitivamente si faltan las ganas, las energías, porque es distinto por el hecho que te mencionaba antes, claro aca en el colegio te puede dar energía ver a los cabros

chicos pero ver a tu amigo o amiga de pronto, sabes a lo que vas y tu amiga o amigo no te motiva tanto tampoco, entonces es como “¡Aahhgg! No sé si ir, no sé qué hacer ¡Aahhgg!” Y al final termina ganando la mayoría del tiempo el no ir. El no hacer nada. El echarse para recargar las pilas. A uno ya no le dan ganas de levantarse de la cama, pero yo me levanto no más porque tengo que comer y porque tengo que echarle bencina al auto.

**6.-¿Siente que da más de lo que recibes al trabajar con estudiantes? ¿Siente que hay una retribución en cuanto a tu tiempo? ¿Por qué?**

Mira... Ehh... No sé si reciba más de lo que doy, pero al menos puedo decir que recibo lo que siembro por así decirlo, ponte tu hace poco una niña de sexto básico me escribió una carta por el día del profesor, para que te voy a dar el detalle se me llenaron los ojos de lágrimas cuando la leí porque era muy emocionante. Y ese tipo de cosas, estar con los estudiantes, recibir ese tipo de cariño te hace sentir retribuido, más allá de lo económico, más allá de lo social, ese tipo de cosas es lo que te hace sentir como maripositas en el pecho con ese tipo de cariño. Entonces yo diría que sí, que hay una retribución con el tiempo que se invierte como profesor o profesora, sobre todo si tenemos vocación. Entonces yo diría que vale la pena jugársela, no se si el estrés valga tanto la pena en ese sentido porque este causa estragos, pero por lo menos el tiempo dedicado yo siento que si vale la pena si uno lo hace de corazón y con pasión.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

Bueno yo no me puedo quejar en ese sentido, pues estoy en un colegio donde sí nos han dado muchas posibilidades, facilidades también, por ejemplo este año se instaló una red de internet, le decimos el internet de la NASA , jaja, el WIFI de la NASA... Ehh porque es una fibra óptica empresarial, nos han instalado computadores en cada sala, hasta hace poco no teníamos que completar el horario acá, nos podíamos ir un poco antes al terminar las clases. Ponte tu para el día del profe trabajamos medio día y online de esa forma nos sacamos un

poco el peso de tener a los chicos y chicas en la sala. Por suerte como te decía mi Colegio ha procurado brindarnos todas las herramientas, todo el apoyo, no se enojan si presentas una licencia, te entienden y te comprenden. Afortunadamente, no he necesitado presentar una licencia, pero esto se debe en su mayoría porque el colegio hace su parte. Entonces en ese sentido yo diría que si, el Colegio me ha apoyado, me ha dado las condiciones tanto en lo material, en el sentido de los instrumentos de la conexión, así como también en lo emocional tanto como en el apoyo de los colegas, cargos directivos y en la comprensión.

**¿Le han dado algún tipo de curso para impartir las clases online o tuvieron que aprender por su propia cuenta?**

Tuvimos por así decirlo, mini inducciones pero a principios del año pasado y todo lo demás ha sido aprender de manera colectiva. Así se fue armando un sistema a base de la colaboración entre todos.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?**

No. El Ministerio se ha portado pésimo. De partida el Ministerio solo da instrucciones. Más encima esta las da en un mundo irreal por así decirlo, por que no quiero discriminar ni nada pero sabemos que hay colegios que tienen mejor infraestructura, mejores ingresos y en base a esos colegios es que el Ministerio ha hecho todo. Osea no sé cómo piensan que los alumnos van a caber en el colegio con dos metros de distancia. Mi colegio es chico y por ende eso es irreal. Entonces claro da instrucciones desde el mundo “Bilz y Pap” es re fácil. Y dar instrucciones generalizadas para todos y todas es re fácil también, pero cada colegio es un mundo distinto, por ende cada uno tiene sus propias características y en base a eso quizás el Ministerio debió haber implementado estrategias moldeables y adaptables para cada realidad de colegio. Bueno, también el portar a los niños a asistir a clases que se dio mucho, usar muchos a los niños para asistir a clases. Portar el sistema híbrido en las escuelas cuando todavía no había la inoculación suficiente. Recién ahora están haciendo una medida que tiene

pie y cabeza porque que ya el 80% de curso esté vacunado, por ende pueden asistir todos, es algo reciente. Antes ni siquiera había vacunas para los niños y niñas y querían enviarlos al colegio igual. Eso no funciona así.

# Transcript C5

## Transcription Teacher 5

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia?**

Bueno, buenos días. Yo voy a responder todo como en virtud de mi experiencia en aula. Con la modalidad híbrida es un desafío súper grande tomando en cuenta que uno está haciendo dos clases al mismo tiempo, está por un lado la clase real que uno está con los chiquillos como siempre ha estado, donde tampoco es tan igual como antes porque hay que cumplir normas sanitarias, que se separen, que no se junten, que no coman, etc., que ya es complejo, y además estar haciendo una clase aparte en la clase zoom porque son aparte totalmente, desde el control de la clase, desde el manejo, hasta también la preparación porque hay actividades que tu no puedes hacer en aula y de manera híbrida al mismo tiempo, o no son aptas. Por ejemplo, si vas a hacer una dinámica en donde los chicos se tienen que parar, hacer pasar de un lado a otro, etc., no puedes hacer eso de forma online, entonces como que siempre hay que estar buscando el lado online para la actividad que tu quieras realizar en la clase y eso a veces igual es complejo y a veces hay que hacer dos actividades distintas también. Yo creo que es super super complejo.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/ híbrida en las escuelas? Y si es así, ¿cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Ya yo creo que sí o sea, es innegable que todos los profes estan con un estres super alto porque requiere otras habilidades que nosotros no teníamos, entonces por ejemplo cuando comenzó el tema online en cuarentena nosotros nos vimos enfrentados a por ejemplo, hacer clases a través de una pantalla, que jamas lo habiamos hecho, a manejar plataformas que jamas habiamos manejado como Zoom, Google Forms o Drive en general. También no sé, Canva

para tratar de ponerse un poquito más creativo porque ya que tenías que hacer todo tras el computador no sé no podías hacer un Power Point como antiguo, como que había que tratar de buscar cosas más atractivas para los chiquillos. Entonces de partida está como ese desafío que genera un estrés a lo desconocido, un estrés a que estas haciendo clases mientras estas aprendiendo también. Yo hablo de Zoom, pero muchos colegios están utilizando Google Classroom y otras plataformas entonces hubo un aprendizaje muy grande a la fuerza y yo encuentro que para nosotros que somos, yo igual soy dentro de los profes, del rango de los profes jóvenes y para nosotros fue difícil, me imagino para los profes como mayores, por ahí hay un estrés bien grande. Y el otro estrés es con el tema de las revisiones, por ejemplo, el año pasado yo tenía que revisar trabajos escritos que les dí a los chiquillos y en un nivel tenía 180 estudiantes, por lo tanto eran 180 correos. En responder los 180 correos de decir recibí tu trabajo, me demoraba 3 días. 3 días que me demoraba trabajando no 3 días que le dedicaba una hora, 3 días y después de eso tenía que revisar el trabajo poner notitas, así como dentro del Word hacer comentarios, rellenar una rúbrica, guardar esa rúbrica con el apellido y nombre del chiquillo, después mandarle un correo a ese niño específico, adjuntando todas estas cosas que es el triple o más de trabajo que hacíamos antes. Cuando el chiquillo te entregaba el trabajo en mano, tu se lo recibirás, lo rayabas y se lo devolvías por mano. Entonces se quintuplicó, no sé. entonces ahí hay como otro estrés y una carga súper importante, si bien el Google Forms, vino ayudar así como en este tema de selección múltiple que se realizan realizan solas, también hay otra pega como super grande cuando hacemos trabajo, que también propone el decreto 67, que se diversifique la evaluación y que tu no hagas solamente pruebas, entonces tampoco podríamos hacer pruebas de Google Forms, entonces eso, muy difícil. Y el tercer factor de estrés es el emocional, yo creo que hay una carga emocional propia de que estás viviendo una cuarentena, cada profe tiene su historia, cada uno esta como sufriendo y luchando sus batallas, muchos tienen hijos, otros se vieron en el escenario de estar completamente solos encerrados y también está la carga emocional de tus estudiantes, donde los chiquillos igual le pasan cosas, a ti te llega esa información, tienes muchas veces que contenerlos, entonces igual es como complicado en ese sentido porque está tu carga emocional y heredas también la de los chiquillos, porque también hay chiquillos que perdieron a sus papás por Covid, sus abuelos, se enfermaron ellos de covid, también es terrible, gente que no tenía plata para comer, obviamente que eso te afecta porque

uno quiere a sus estudiantes, eso. Creo que todos esos son los factores y definitivamente hay un estrés gigantesco asociado a la pandemia.

**Y bueno dentro de lo mismo, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y psicológicos que ha sentido de esta nueva modalidad? Como síntomas.**

Yo creo que problemas de sueño, problemas de sueño en el sentido de no poder quedarte dormido porque estas pensando mucho o tener sueño todo el tiempo, costarte mucho levantarte en la mañana, o dolores de cabeza, yo soy harto de dolores de cabeza. Bueno en mi caso yo lo manifiesto por jaqueca, pero hay otros profes por ejemplo lo manifiestan con problemas de colon. Yo, este año igual he tenido harto problema de colon por estrés, pero ya no tiene que ver con el sistema híbrido, tiene que ver con otras cargas laborales, pero en mi caso esos son los síntomas, trastornos del sueño y jaqueca.

**3.-¿Se siente exhausta en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? Y si es así, ¿con qué frecuencia piensa “ya no lo soporto más”?**

Yo creo que la época más difícil fue la época de la cuarentena absoluta del año pasado y yo creo que ahí habían días que tú despiertas y no querías nada, no querías porque tantas horas frente a un computador también haciendo clases, realizando trabajos, o sea era una cuestión, una ceguera. Yo creo que a todos los que somos medios pitis nos aumentó la ceguera ampliamente, dolores de cabeza y yo creo que por lo menos una vez a la semana o más uno decía ya no doy más, no todos los días, pero si una o dos veces a la semana en mi caso.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra dedica a su trabajo? Ya sea revisar correos, contestar los mensajes de Whatsapp, formato de documentos para retroalimentar, descargar trabajos.**

¿Desde que soy profe?

**Sí, expresado en horas de la semana.**

Ya profe en aula, igual ha sido toda la vida, pero claro en la pandemia se acrecentó. Todo el día porque tu trabajas de 8 a 4 o 5 como oficialmente en el colegio, entre que haces clases, el consejo de profes y después te quedas todo el día hasta las 9 o 10 de la noche haciendo Powerpoints, revisando trabajos como que en horas a la semana si contamos que la hora laboral termina a las 5 te quedas hasta como hasta las 10, ahí son 5 horas y 5 días a la semana, 25 horas.

**5.- ¿Tiene suficiente energía para la familia y amigos durante su tiempo de ocio? Si es sí, ¿Por qué si? ¿Cómo se organiza? Y si es no, ¿Por qué no?**

Yo creo que sí pero cada vez menos, o sí pero de manera muy selectiva. Muy poco, en comparación a lo que uno hacía antes de ser profe. Osea yo más de una vez a la semana no veo a nadie y generalmente destino de mis fines de semana, ningún día o a veces ninguno para ver o algún amigo o algún familiar, pero a mis papas los veo dos o tres veces al año, bueno ellos viven lejos. No es un tiempo muy amplio, yo diría que cuatro veces al mes, con suerte, a veces menos.

**6.-¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto o que tipo de retribuciones?**

Yo creo que en este colegio si, este colegio a mi me parece un buen lugar en ese sentido como que se reconoce el trabajo verbalmente todo el tiempo desde la jefa académica que siempre están reforzando el mensaje en los consejos de que los profes están haciendo un buen trabajo, de que se valora su pega. Hay otras cosas como, hemos tenido en algún minuto alguna bonificación. El año pasado para el día del profe nos hicieron como un desayuno a domicilio, como hay cosas que te hacen sentir de que estas haciendo tu pega bien y te hacen sentir bien al respecto, pero sí sé que no es la realidad nacional. Sé que es una realidad de nosotros, pero no es una realidad nacional y lo sé porque en el colegio en el que trabajé anteriormente, en donde tengo muchos colegas que deje atrás, es horrible, no esta esa retribución ni ese reconocimiento y al final, hay lugares en el que uno piensa que está siendo castigado más

que premiado por estar haciendo un buen trabajo. Yo siento que es retribuido también por los chiquillos, por los apoderados a veces igual nos agradecen, son cariñosos, pero no es una realidad nacional.

**7.-¿Considera que su trabajo le ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online o híbrida y lo que esta conlleva en términos de las condiciones laborales y de qué forma?**

Yo siento que si nos han provisto de varias, y siento que todo es perceptible y que todo podría ser mejor siempre también de acuerdo a los recursos de los lugares, pero si nos daban bono por internet, habían capacitaciones en cuanto a lo legal, hubo una capacitación también de la ach también en cuanto al trabajo en los escritorios, lo que yo creo que faltó fue el tema de los implementos para trabajar una buena silla, un alza brazos, siento que esas cosas faltaron el año pasado en el trabajo de cuarentena absoluta que ahí era un poco a la suerte de la olla si tu tenías una buena silla o no. Yo no tenía una buena silla, entonces igual siento que eso me afectó y también considerando que muchos profes tampoco tenían el espacio, tuvieron que inventarse, habían profes que trabajan en el comedor de su casa el año pasado, colegas de acá. Entonces creo que eso pudo ser mejor, en cuanto como a los artefactos o inmobiliarios necesarios, habernos prestado una silla por ejemplo, eso sobre todo, yo creo que la silla era fundamental, pero sí siento que hubieron esfuerzos y se notó que hubieron esfuerzos.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para desarrollar su trabajo de la mejor forma tomando en cuenta su salud y la de todos/as los actores de la escuela?**

No, ninguno en lo absoluto. Del Ministerio no. Siento que todos los apoyos que hemos tenido han venido del colegio, de la sensatez que han tenido los directivos y principalmente la jefa académica y el director de hacer cosas para nuestro bien estar. También desde convivencia escolar se hicieron un par de talleres como de meditación, se intentó. A veces claro los intentos que uno tiene no son los mejores o no funcionan de la mejor manera, pero de que el colegio lo intentó, lo intentó, pero no porque el Ministerio se lo propuso o lo obligó, sino

porque el colegio se le ocurrió. El Ministerio yo creo que no ha hecho absolutamente nada en virtud o en favor de los profesores durante la pandemia. Creo que al contrario, ha hecho solo acciones en contra de los profesores o de la salud mental de los profesores y bueno eso obviamente tiene que ver con que nadie de ahí es profesor y nadie de ahí tiene absolutamente idea de lo que es trabajar en educación, entonces obviamente que hacen puras estupideces.

## Transcript C6

### Transcription Teacher 6

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?**

¿Ha cambiado mi vida?

**Sí, su vida laboral y personal.**

Ehh... Al principio estar como modo online... Voy a partir como por lo más personal. Al principio fue bien beneficioso el poder estar harto tiempo en casa porque generaba harta seguridad en relación al caos que estaba pasando afuera y también servía para administrar mejor mi tiempo porque es mucho más cómodo terminar las cosas de una, uno puede salir a hacer cosas, no es como regularmente cuando uno tiene que trabajar en un colegio, en donde sales a las 4, 5 o 6, donde sales y ya está todo cerrado entonces era muy fácil hacer trámites, ir a comprar cosas a la feria, pasar tiempo con la familia, con mi polola, con mi mascota, entonces era beneficioso con respecto a la administración de tiempo... Pero si bien después en lo que es clases híbridas, bueno también en realidad en un principio fue bastante cómodo volver de nuevo a la sala porque uno se da cuenta de lo que es la administración del tiempo y el avance de los aprendizajes. Pasando a lo que era laboral claro al principio cuando uno los tenía online, uno siempre va a estar con la duda que si estaban aprendiendo o no, siempre participaban los mismos, a veces no había participación, de repente uno sabía que había gente que no estaba tomando atención en relación a ciertas actividades que uno iba haciendo. Ehm... Creo que la vuelta a lo presencial, ha logrado detectar más aprendizajes significativos dentro de los estudiantes, también por la modalidad de evaluación que hemos tenido que son solamente trabajos, entonces no hemos hecho ninguna prueba, entonces un trabajo, es una cuestión de aplicación, lo cual implica que... Estamos viendo como un uso del idioma más que una memorización o que completar espacios en blanco. Ahora la otra mano, está el uso de la tecnología, que obviamente siempre va a estar a mano el tema del traductor, que radica

en que por ejemplo si yo tengo a todos los chico aca puedo decirles, “chiquillos todos deben escribir, así que traigan un diccionario antiguo a mano o un diccionario electrónico pero nadie usa el teléfono”, pero al estar la gente online ellos van a usar computador, traductor y todo el tema, entonces uno tiene que dejar que todos lo usen al final porque si no sería injusto, entonces eso. Ha sido como deber en lo que es darse cuenta en que si los chiquillos están escribiendo algo o están intentando escribir y al final termina siendo como un retroceso el tener que darle la facilidad a todo por el tema que los chiquillos que están online y están usando esas tecnologías. Entonces creo que eso ha ralentizado un poco el proceso de reproducción del idioma en general.

**2.- ¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Amm... ¿pero es solamente online o solo híbridas?

**Ambas, como dijo de nante.**

Ya. En online yo diría que el estar online... Estaba igual tranquilo, era igual estar más cómodo andando por la casa... por todo el tema, pero aun así como que el estrés sube porque el hogar, el espacio que uno tiene para trabajar, es el mismo que uno tiene para vivir, entonces uno asocia ese espacio a un lugar de trabajo y eso causa un poco de estrés mental, una cuestión visual, la verdad. Ehm especialmente yo que viví en un departamento más chico, en que todo estaba un poco apretado, ahora tengo una parte como un estudio, entonces no veo ese espacio, pero ese espacio lo veía todo lo días. Entonces era un poco más estresante ese tema online... En físico bueno está el tema del transporte y que ya no tiene que ir al colegio y eso igual incluye taco, manejar, yo igual manejo, requiere como el estrés de estar manejando especialmente aquí que el tráfico es horrendo. Entonces como que ahí también produce hartos estrés ese tema. Físicamente subí hartos de peso jaja, subí hartos de peso, en general, de hecho ahora estoy a dieta, estoy intentando bajar de peso. Me di cuenta que subí hartos de peso

porque para el estrés comía hartito, entonces comía entre horas, comía mal, comía pésimo, era como una especie de escape y claro también como al final uno tampoco hacía tanto deporte y ese fue el cambio más físico que tuve, subí mucho de peso en relación a mi tamaño altura la verdad. Y estrés yo creo que era el trabajo digital un poco laborioso de cierta forma porque no todas las interfaces son iguales, o sea trabajar en Drive o tengo que pasarlo a Napsi y Napsi tiene otro sistema que uno también tiene que usar, no sé, por ejemplo uno tiene que usar Google Forms y después nos saltábamos a Formative, como que todas las plataformas funcionan diferentes y eso hace que uno tenga que estar 3 veces más concentrado, también usar Zoom, entonces es un proceso de aprendizaje constante y también de no normalización porque uno igual va probando entonces de repente uno dice “ya esta aplicación te va a funcionar super bien” y al final funciona super mal, entonces la pega se duplica porque uno tiene que arreglar eso, como que los envíos no llegan bien, a lo chiquillos se les borra los trabajos, al final es como “ugh”, ya hay que hacerlo dos veces y eso es igual doble pega de la pega que ya cargamos, entonces como que ya es hartito estrés. Yo diría que trabajar asincrónicamente es mucho más estresante porque uno tiene que planear una actividad dos veces, la actividad para un grupo tiene que hacer básicamente para dos grupos, entonces los que están en la casa tienen que pensar en cómo hacerla, si tiene que hacerla en los cuadernos... qué hago con los chiquillos si me mandan las cosas por el chat que me la manden por formulario, porque si tengo que revisar formularios, a los chiquillos de acá los dejo desatendidos, entonces esa cuestión que uno tiene que estar atento a dos bandas, es súper cansador mentalmente.

**3.-¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?**

Ehh... Yo creo que entre más hemos entrado en este semestre, me siento más exhausto, todos los días, principalmente los Lunes y Martes. Como que ya los Lunes y Martes uno arranca y ya Miércoles, Jueves y el Viernes para adelante y choca la moto no más el Viernes y a descansar. Yo creo que desde el mes de Octubre me siento así, onda volvimos Junio y Julio a presencial pasaron las vacaciones, Fiestas Patrias y por ejemplo Octubre fue un mes y no tuvo feriado, yo me acuerdo porque no hubo ni un día descanso, ni un día extra nada y eso

fue súper agotador, estábamos todos cansadísimos. Me acuerdo que con todos mis colegas estamos muertos y el cuerpo lo siente igual. Igual yo que tengo un poquito de rango más bajo que mis colegas que están como en los 38-40, están como un poco más desgastados, entonces yo básicamente me siento bien, pero en el último tiempo me ha costado mucho levantarme, igual estoy llegando muy al filo de la hora porque me doy vuelta y personalmente soy de las personas que saltan de cama al tiro, tengo una alarma, pongo una no más y ultimamente la he estado alargando para dormir 5 minutos más... Eso... A principio de año, igual me cargaba, no estaba muy cómodo con el formato y pasaba que como que uno se acuesta muy tarde para no tener que despertarse al otro día porque tiene que trabajar, tiene una cosa como “guilt work” o algo así, tiene una palabra culpa, acostarse tarde porque uno no quiere pensar que uno tiene que dormir y al otro día trabajar, entonces uno tiende a alargar el día lo que más pueda. Eso me pasaba cuando estaba en el semestre full online, ahora no porque físicamente estoy muy cansado, entonces cuando estoy así, a cierta hora no puedo seguir y me voy acostar no más. Pero principalmente el desgaste de ya no poder más es de Octubre en adelante.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo? (Revisar y contestar correos, mensajes de whatsapp, descargar trabajos en formato digital, cambiar formato de documentos de retroalimentación, etc.)**

Sí, últimamente como que no me estoy dedicando a revisar cosas, pucha lo estoy haciendo estos días que estoy más libre para hacerlo pero... yo diría que aproximadamente unas 2 a 3 horas la verdad en promedio. Hay días que no hago nada derechamente como hoy día no voy hacer nada, pero si empezamos a sumar por ejemplo los Whatsapps, por ejemplo, reunión de apoderados que hoy tenemos a las 7, yo diría que de 2 a 3 hora en promedio no más que eso a la semana.

**5.-¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante su tiempo de ocio? ¿Por qué?**

Si, pero estoy apretando la máquina... no estoy como así como full energía, intento dormir

un poco y hacer cosas. La verdad tiempo no tengo, se me ha hecho escasísimo el tiempo la verdad, muy poco tiempo para hacer cosas. Intento de ver a mi amigos lo que más puedo semana por medio o también en la tarde, pero por ejemplo esos tiempos en la tarde los uso más para descansar post clases. Entonces... en tiempo, no mucho pero lo intento hacer la verdad regularmente.

**6.- ¿Siente que da más de lo que recibe al trabajar con estudiantes? ¿Siente que hay una retribución en cuanto a su tiempo? ¿Por qué?**

No, siento que no hemos tenido ningún tipo de retribución aparte de los aplausos y buenas palabras... Si lo quisiera poner en papel me gustaría plata honestamente yo se que sí, pero son como 30-40 lucas. No honestamente, siento que no hay ninguna retribución, onda los alumnos nada. De hecho yo comparo todos los procesos educativos de los que estuve trabajando en Colina donde fue el último establecimiento que trabaje donde había mucha buena retroalimentación, de hecho como que acá el primer semestre nos hicieron algunas evaluaciones la jefa de UTP y ahora no existe la verdad y es bastante positivo decir como por ejemplo "pucha profe de las clases online está haciendo una buena clase" y eso ahora no existe. Yo creo que no ha habido ningún refuerzo positivo al menos este último semestre en especial con lo profes que tenemos más horas porque si hay ciertas cosas que tienen una retribución porque son más visibles y yo entiendo que hay cosas no sé, actividades, pegar cosas en el colegio, hacer shows siempre van hacer una cuestión más visibles pero como no encuentro que ha habido un reforzamiento positivo para quienes estamos conectados con la sala o tenemos muchas horas y no tenemos para hacer cosas, no me refiero lúdicas, sino como cosas más visibles como proyecto más públicos porque la verdad no tenemos tiempo ni energía ni tampoco una motivación para hacerlo en realidad. Muchas cosas son como solo como, quiero retener mi puesto, quiero seguir con pega, voy a cumplir con eso y al final es una lata hacer eso porque yo encuentro que no hay como una respuesta al quehacer pedagógico sino un quehacer laboral, es cómo ya voy a hacer esto, pero no porque quiero que mi alumno aprenda o que hagamos un proyecto más entretenido sino que por esto voy a asegurar mi pega. La verdad he escuchado mucho eso de mis propios colegas de mi área y también hartos externos entonces al final del día todos los shows que se hace son super

bonitos y todo el tema, pero se hacen por una cuestión laboral y no tanto como una cuestión educativa por lo menos lo que he sentido acá de cierta forma. “Esto tiene que salir bien, porque con esto nos afirmamos para el próximo año. ¿Cuál es el punto la verdad? Entonces como mi retribución poco los apoderados si han sido un poco más... Por lo menos en mi caso los de mi jefatura han sido un poco más comprensivos han sido buena onda y la verdad es que han sido buenos comentarios, pero de corazón, no como superficiales, “Oh que buena onda los profes que hacen la pega” y casi como post de instagram, pero en general que me he sentido así como, pucha que bueno que me he apretado máquina y me he sentido que mis alumnos hayan aprendido algunos, no cero, ni de mis alumnos, ni de mis colegas ni de mis superiores.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

Sí, yo creo que sí, por lo menos la experiencia laboral existe... Existe una cuestión respeto al aforo, el estar en equipos, la internet no es la mejor pero es lo mejor que se puede hacer acá, todas la salas tiene como lo necesario para hacer una clase igual con los tiempos uno tiene que hacer cosquillas, no en todas partes funciona bien, y yo tengo que repararlo, entonces si no funciona bien yo lo abro y lo hago funcionar pero las cosas de estar, están... Se habilitó la plataforma, tampoco funciona muy bien, pero bien, se utilizó. Yo creo que hay hartas cosas, yo creo que hay hartos beneficios que se han dados y yo creo que le carga la pata un poco a los alumnos, como existe una plataforma pero los alumnos no se meten, como los chicos tienen un correo para que todos sea más expedito pero los chicos no utilizan el correo no sé... Se ordena la lista para que algunos chicos puedan venir una vez y otros puedan venir otra, los chicos vienen todos juntos. La verdad como que las ideas han sido buenas y las cosas que se han proporcionado han sido correctas en relación a la situación actual y yo lo encuentro super buen plan el aforo, pero si el tema, y ahora le cargo la pata a los alumnos les importa super poco, pero es porque no han tomado conciencia de la situación o de lo que están haciendo en los colegios o derechamente no están pescando, la verdad y no les interesa y quieren pasar el año. Bueno uno piensa y qué pasa con los

apoderados y bueno los apoderados también están hasta la tusa con el tema, ellos también están trabajando, tienen una vida adulta y también se entiende que deben dejar que los chicos se administren solos, pero la verdad de las cosas, como por decirte un cierre con ese tema, es que el colegio en lo que es para ayudar y los formatos, han hecho y han planteado para hacer los sistemas híbridos y para hacer las clases en general ningún problema, ahora que los estudiantes vayan para cualquier lado y no sigan el protocolo del Colegio es otra cosa.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?**

No, ninguno la verdad, y como que la distribución de tiempo o el acorto de clases y la cuestión del aforo por ejemplo, lo dirige el Ministerio de Salud en relación al Ministerio de Educación, es una subsecuencia, pero es el Ministerio el que no ha ofrecido ninguna capacitación, no sé. Yo creo que de manera gubernamental está todo tirado a su suerte. Todos los colegios deben encontrar su plan de administración, no hay como una temática, es como ya hay alcohol gel, hay temperatura, pero es como yo voy al super y alcohol gel y temperatura, yo voy al mall y hay alcohol gel y temperatura, pero esto es un Colegio. Entonces mmm... no ha habido una inversión. Por las clases en realidad el Ministerio lo único que quiere es que todos pasen la verdad, como sea no hay ninguna meta, entonces en vez de decir por ejemplo, bajemos los criterios de evaluación, digamos que por ejemplo las evaluaciones tienen todos que tener una cantidad de notas definidas por el establecimiento y gente que pueda rendir, pero con una dificultad más baja. “No filo, que quien tenga un 4 pasa no mas”. Entonces eso destruye todo el proceso educativo y todos hemos estado así hasta final de año entonces todos mis colegas están, “filo, ¿qué vamos hacer? Vamos a poner un 4 no más si al final igual vamos a tener que modificar la nota”, nos ha pasado caleta de veces y ahora están todos chatos por ese mismo tema y en un principio se intentó hacer bien, pero con esta cuestión del Ministerio que todos pasan por el azul que tengas y que al principio era un secreto que todos saben y pucha al final del día como que... Estamos todos dejándolo un poco la verdad, dejándolo un poco al aire, la mayoría, yo lo he visto y

ya estamos todo un poco cabreados con ese tema de para que me voy a esforzar para hacer una evaluación si al final el que no le importa en vez de repetir, que repetir no es un castigo, si no que es que una persona no ha completado un proceso educativo, igual va a hacer porque al Ministerio le importa que pase no que la persona aprenda y esa es la base, es la terrible base que el Ministerio tiene para hacer todo el desarrollo de la vuelta a clases, que el currículum acota y pucha el mismo currículum del año pasado no se modificó nada en relación a los contenidos, lo acortaron, no me acuerdo el concepto... como un plan reducido, se sacaron unas unidades, pero en vez de decir “oye, ¿qué hacemos para el otro año?, ¿Funcionó bien el proceso? ¿Hubo un análisis?” No, el Ministerio lo que quiere es que todos pasen SIMCE, PTU y chao y eso es lo único que hizo el ministerio. Entonces, cero apoyo. Lo único que queda es salvarse un poco y estamos todos tirados a la suerte la verdad y refleja bien el sistema social, los que administran plata, los que administran como quieren y el resto que son pobres o tiene menos recursos se van salvaguardando no más para el final del año con un salvavidas básicamente. Aquí la situación está bien en comparación a los colegios que están con 12 colegas con licencia por estrés, por COVID o por cualquier cosa. El Colegio no sé cómo va a terminar el año, pero el Ministerio está ni ahí no más, si a él le llegan e informa con las notas no más y todos pasan y van a estar bien. Ahora, ¿a ellos les va a importar que hayan aprendido algo los estudiantes? Hace años que no y ahora menos. Eso jaja.

# Transcript C7

## Transcription Teacher 7

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia Covid-19?**

Diría que de forma negativa, la verdad es que no alcancé a trabajar mucho, solamente un año y ni siquiera completo en contexto “normal”, he estado más tiempo trabajando en pandemia entonces es como a lo que estoy más acostumbrada y no tengo mucho punto de comparación pero aún así ha sido muy muy difícil, así que definitivamente ha impactado de forma negativa en mi labor y en mi vida profesional y personal.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que empezó esta modalidad online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que empezó esta nueva modalidad?**

Sí, definitivamente ha aumentado el estrés muchísimo, de hecho el año pasado estuve con licencia por estrés laboral, 11 días parece, y lo he sentido a nivel físico bueno empecé con un tema de bruxismo por el estrés que igual me tiene bien acomplejada con dolores de cabeza, musculares, y todo el tema, bueno también las contracturas en los hombros y el cuello. Y a nivel psicológico en realidad mucho, empecé en terapia este año por lo mismo para lidiar un poquito con el estrés y no exigirme tanto a mí misma, y para saber cómo más o menos tener estrategias para poder seguir viviendo jaja, y seguir manejando esta situación.

**3.-¿Se siente exhausta en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo y con qué frecuencia? ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?**

Mmm sí, muy seguido la verdad, hay momentos y momentos siento yo, cuando hay entregas de notas o cuando tienes que se te juntan muchos trabajos por revisar, periodos de evaluaciones, y hay momentos donde todo está más calmo, pero en general sí, sobre todo ya

a esta altura del año ya me cuesta mucho levantarme, llego cada vez más justa a la pega y sí cada vez es más difícil la verdad, pero bueno yo creo que es un ciclo, como te decía todos los años he estado aprendiendo, me han tocado modalidades distintas entonces como que nunca logro llegar a estar en terreno firme por así decirlo, siempre parto de cero, y eso es lo que igual me agota mucho, pero nada que hacerle.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo? Ya sea revisar y contestar correos, mensajes de Whatsapp, revisar trabajos, cambiar formatos de documentos, etc.**

Bueno por contrato actualmente tengo 35 horas, pero trabajo mucho más que eso, nunca he calculado las horas y no me gustaría hacerlo porque me va a dar depresión, pero estoy como desde las 8 hasta como las 2 en clases, y luego estoy hasta las 6-7 de la tarde en un día bueno, sino hasta más tarde estoy hasta las 10-11, generalmente casi todos los días, lo que sí ahora no estoy trabajando los fines de semana, me puse eso como regla personal y me ha funcionado bien pero en la semana estoy más cargada.

**5.-¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante su tiempo de ocio? ¿Por qué?**

La verdad es que en un momento no, por eso mismo estuve con licencia y empecé la terapia también porque no estaba balanceando mi vida, y me despertaba a trabajar hasta la noche comía y me acostaba, estaba en ese ciclo constante de vivía para trabajar y por la pega, y ahora he estado mucho mejor pero es porque yo me obligo la verdad o dejo de hacer cosas o no las hago como me gustaría hacerlas, pero ahora sí estoy viendo más seguido a mis amigos, a mi pareja también, como que estoy logrando un balance y aún así ese balance tiene como... El hecho de yo darme más tiempo para leer un libro, o para tomar once con mi familia significa que otro día voy a estar igual hasta tarde, entonces no es como que disminuya la pega, va a estar igual ahí solo que mis prioridades ya no es 100% el trabajo.

**6.-¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿ Qué tipo de retribuciones?**

Diría que mayormente no, porque las exigencias son más y no hay empatía siento yo, como que siempre se está criticando la labor del profesor, y la labor del docente está super denigrada hoy en día así que yo diría que no. La única retribución que yo diría que sigo acá o que la mayoría seguimos es el cariño de los niños, yo trabajo con niños chiquititos de prekinder a 3ero entonces eso es lo que me mantiene contenta por así decirlo, el único momento que disfruto de esto es cuando estoy en la sala haciendo clases, pero todo lo que hay detrás es lo que me tiene así ya apestada, yo diría que esa es la única retribución positiva porque de parte de los apoderados siempre hay quejas y siempre van a haber, y de parte del equipo directivo o de la comunidad educativa del colegio cada vez se les ocurre algo nuevo y uno tiene que acatar no más, no queda de otra.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

No, diría que no. En términos de implementos físicos al menos cuando estuve online, ahora estoy yendo presencial, no nada. Solamente, lo único que nos dieron fue un chip de internet, pero con el puro chip no hago nada, no tenía el bam y era sacarle el chip a mi teléfono y ocupar mi teléfono como puerto por así decirlo, entonces nunca lo ocupé. Me dieron un computador que no sirve para hacer clases porque es muy lento y eso lo dan todos los años no fue por la pandemia, y creo que eso fue todo lo que nos pasaron del colegio. La silla me la tuve que comprar yo, el escritorio, la pizarra, todo eso corre por cuenta mía en cuánto a implementos físicos. Y ya en cuanto a ayuda como capacitaciones siento que si bien es cierto están las opciones porque es una red de colegios grande donde están constantemente capacitándose y haciendo talleres el tiempo es lo que no te da, entonces es dejar de hacer tu pega, dejar de corregir trabajos para asistir a un taller de mindfulness por ejemplo, pero no es como que den las instancias y digan “ya vamos a tener un día reflexivo” no, siento que

hacen lo justo y necesario, lo legalmente necesario para cumplir con el mínimo, pero así como suavizarnos la existencia no creo que sea así.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?**

Eh no, para nada. Todo lo contrario, siento que el Ministerio lo único que ha hecho es entorpecer la labor docente imponiendo medidas son poniéndonos en riesgo a nosotros y a los estudiantes, obligándonos a, porque yo estoy obligando es del colegio no es mi voluntad, y no sé, siento que ha entorpecido todo el proceso, siento que nunca se tuvo algo claro, cambian a cada rato los protocolos, las reglas, las condiciones, y eso que obviamente no nos hace ningún bien a nadie y la comunidad educativa estar en constante incertidumbre es un factor de estrés súper súper grande, las exigencias también son muchas y lo mismo, no proveen de nada, nadie te capacita para aprender a usar las herramientas por ejemplo, el Zoom, el Meet, como lo básico para poder ver a tus estudiantes, para poder hacer clases online, nadie nos enseña, no nos enseñaron a ninguno eso en la universidad entonces ha sido todo muy autodidáctico, cero ayuda de parte del Ministerio y además está la presión constante de que tienes que evaluarte que hasta hace pocas semanas era obligatorio no podías elegir, y si bien es cierto la han cancelado igual está el estrés ahí de que tienes que evaluarte cada cierta cantidad de años para poder tener mejor salario, así que no, todo lo que hace el Ministerio es entorpecer la labor no es ninguna ayuda.

## **Transcript C8**

### **Transcription Teacher 8**

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia?**

Bueno en un principio cuando fue un formato totalmente online, lo vi con cierta comodidad pero también noté que habían falencias en cuanto a la comunicación. Siento que al estar de forma presencial ahora la comunicación entre docentes y con los alumnos también es mucho más fluida, yo diría que tuvo cambios positivos como negativos, positivos más como en temas de confort personal y negativos por esto de la comunicación.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Si, siento que ha aumentado, los cambios que he notado han sido netamente de sentir esa tensión física, quizá mal humor, falta de sueño, cosas así.

**¿Como irritabilidad?**

Irritabilidad claro, sí.

**3.-¿Se siente exhausto en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?**

Jajaj, sí, me pasa, pero diría que tiene como un efecto progresivo, como cuando comienza la semana es como “hay que darle” y con el pasar de los días ese discurso va cambiando. El “ya no lo soporto más”, claro yo diría que es entre el Jueves y el Viernes, pero con el apremio de que es Viernes, entonces ahí ya todo se olvida y vuelve el ciclo.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo? (Revisar y contestar correos, mensajes de whatsapp, descargar trabajos en formato digital, cambiar formato de documentos de retroalimentación, etc.)**

Adicional al colegio, semanal, yo creo que unas 10 y 15 horas, algo así.

**5.-¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante su tiempo de ocio? Si es así, ¿Por qué sí o por qué no?**

Trato de que sí, de hecho la cantidad de horas que le doy adicional al trabajo, yo pienso que serían más si no considerara como el tiempo de ocio, o de compartir con familia o con amigos, entonces en ese sentido trato de hacerme el tiempo.

**6.-¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto? ¿Y qué tipos de retribuciones?**

Yo creo que, no sé si es que sabría decir si hay una retribución como explicita, pero si siento que es como un grado de empatía de parte del colegio, al ellos también entender cómo se está llevando todo esto, entonces quizá la reducción de horas de 45 a 30 minutos, o el hecho de que exista como este tiempo para darlo al trabajo fuera del aula, es una retribución más o menos considerable.

**7.-¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

Quizá como en cuanto a la implementación tecnológica, el hecho de que hay cámaras, hay proyectores, parlantes, como que esté preparado para ser híbrido creo que en ese sentido si ha habido un apoyo, quizá en cuanto al cómo hacer que esto sea efectivo podría faltar no sé si un apoyo, pero una formación docente en general, porque siento que el formato híbrido no es del todo efectivo, o no efectivo para los dos sentidos grupos que hay de alumnos.

**8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?**

No jajaj creo que no, más allá de las medidas que se han tomado, no ha habido como un apoyo para que esas medidas que se han propuesto sean del todo efectivas, ni para los alumnos, ni para los docentes.

# Transcript C9

## Transcription Teacher 9

**1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?**

He tenido un cambio profundo en lo laboral, ha sido una constante adaptación de acuerdo al contexto pandemia. Pasamos de clases multidisciplinarias el año pasado y con un mínimo de cumplimiento en lo académico a un ritmo muy estresante con la implementación de las clases online, la plataforma Classroom y desde el 9 de agosto que ya comenzamos además con las clases presenciales y online. Y en lo personal ha significado bastante aprendizajes de herramientas y estrategias que se adaptan o que se tienen que adaptar a este nuevo sistema de enseñanza y eso significa mucho tiempo dedicado a buscar investigar, preparar cierto material y obviamente eso implica largas jornadas de trabajo desde la casa. Más que nada eso.

**2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas?**

Sí, por supuesto que sí.

**¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Mira lo primero con lo que empecé, como una manifestación fue el estar tanto tiempo sentada, me provocó mucho dolor, tengo una mala silla entonces eso me provocaba mucha incomodidad. Después empecé ya con la presión del trabajo, con el trastorno del sueño y estoy tomando desde hace un tiempo unas pastillas para poder dormir tranquila y recuperarme porque sentía que dormía, no es que no durmiera, dormía, pero mi cabeza siempre pensando, osea me despertaba de repente y pensaba, entonces no tenía un dormir tranquilo. Y además

desmotivación, porque hay que revisar tanto trabajo y ver que el poco compromiso que tienen los alumnos y los apoderados a responder a lo que tu preparas a lo que tu haces, cumplir con fechas, entonces eso también me ha afectado, me desmotiva. Eso.

**3.-La tercera pregunta, ¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo?**

Sí, sí.

**¿Qué tan frecuente es esto?**

Mira si lo veo por los 5 días de la semana, yo creo que unas dos veces a la semana realmente como que no quiero ni ir ni conectarme.

**¿Ha considerado dejar su trabajo?**

He pensado buscar una nueva forma de como cambiar mi rubro, lo he pensado, sí, sí lo he pensado en varias oportunidades.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra (horas a la semana) dedica a su trabajo? Entre estos consideramos revisar y contestar correos, mensajes de Whatsapp, cualquier cosa relacionada con el trabajo, revisar pruebas.**

Mira considera que yo después de clase me quedo preparando material o aveces me extiendo un poquito más, yo creo que seran unas 2 horas diarias mas o menos incluye los días fin de semana, osea si tengo un tiempo me pongo a trabajar igual, entonces sería yo creo que unas 14 horas más o menos, 14 o 15 horas que le dedicó extra.

**¿A la semana?**

Sí, a la semana.

Porque considera que ese periodo de trabajo y planificación yo lo tenía dentro de mi horario en el colegio, entonces como tenía destinadas esas horas yo ocupaba mi tiempo allá, y llegaba acá y quedaba liberada, algunos detalles no más veía, pero nada más que eso, en cambio ahora es todo acá y todo fuera de las horas de clases, entonces es complicado, es hartó tiempo.

**5.-¿Tienes suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante tu tiempo de ocio?**

Mira en ocasiones poca energía, hay periodos, alomejor cuando hay como pruebas y trabajos es más estresante. Cuando son clases es más como la rutina, pero sí hay ocasiones en donde me siento con poca energía y me pasa con frecuencia que estoy en alguna actividad social o he salido ponte tu a ver familia y se me viene a la mente de repente el trabajo y lo que debo hacer o lo que me falta por terminar, por lo que a veces no logro desconectarme completamente de lo laboral cuando estoy haciendo otras cosas sociales o compartiendo.

**6.-¿Siente que hay una retribución por parte de la comunidad educativa por su trabajo en este contexto?**

Eeeh no, siento que el colegio, en vez de retribuirnos algo, nos va como sobrecargando con más trabajo. Han ido surgiendo nuevas ideas del equipo de gestión de cómo abarcar de mejor forma, más eficiente a la mayoría de los alumnos, que ese es el gran tema, que todos logren recibir la enseñanza. Además se han hecho muchas modificaciones en cuanto al horario, entonces eso igual provoca presión, ansiedad. No, yo creo que han sido pocas las retribuciones que hemos recibido del colegio.

**7.-¿Considera ud. que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales?**

Lo han intentado, han habido propuestas que en cierto modo nos aliviaban la pega, la carga laboral, pero no se concretaron y eso desmotiva más aún.

### **¿De qué forma?**

Mira en un momento se propuso una semana de desconexión al mes y después se hizo una vez y después no, en realidad ni siquiera nos dijeron si iba a continuar, nada, la sacaron, la próxima oportunidad sigue igual. También se propuso, esto fue hace poco, se propuso elegir entre seguir con el horario híbrido, perdón el horario online o clases presenciales y ya se hizo la propuesta, quedó todo como acordado. En mi caso elegí ir al colegio porque tengo esa posibilidad, estoy vacunada entonces no me complicaba y bueno tampoco se cumplió, al contrario, ahora me aumentaron al horario que ya tengo online más presencial, un horario de permanencia en la escuela de dos horas en la tarde, entonces mas encima tengo que quedarme otras dos horas más. Entonces igual siento que no, que no han brindado mucho apoyo ni nos han resguardado a nosotros como trabajadores, como profes, eso.

### **8.-¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de los demás trabajadores de la escuela?**

No, yo siento que no ha habido mucho apoyo del Ministerio de Educación, en un principio fue como más, aver como explicarte, no libres, pero siento que fue más flexible en temas de cumplir metas y todo eso, pero la verdad es que no he sentido mucho apoyo por parte del Ministerio. Si puedo destacar algo, que un principio se hizo esto de la priorización curricular, no sé si estaba de antes, pero se implementó con la pandemia y eso fue súper bueno porque creo que era un cambio que había que hacer y por lo que tengo entendido se va a seguir con un tiempo con esa priorización que es más real, más cercana a la realidad de los colegios como en donde yo trabajo, que es una realidad diferente, entonces creo que eso podría destacar desde el Ministerio hacia nosotros.

# Transcript C10

## Transcription Teacher 10

### **1.-¿De qué forma ha cambiado su vida laboral y personal a raíz de la implementación de la modalidad online e híbrida en las escuelas por la pandemia COVID-19?**

En lo laboral es un 100% casi, lo único que no ha cambiado son los niveles en los que enseño, no me cambié de colegio ni de institución, pero todo es distinto. Pucha... En el trabajo en sí presencial uno se mueve hartito, se tiene que mover de sala en sala, dentro de la misma sala uno se mueve todo el rato, vas checando constantemente el trabajo de los chiquillos y es inmediato, su chequeo es personalizado.

Acá es como que pierdes el 80% del control que tienes del aula. El único control que realmente tienes es el de planificar la clase y realizar la clase pero de ahí nada, es como que ahí sí que entra en juego el hecho de que el chiquillo quiera participar o no. Eso... Más estar sentado que es como cansador, me cansa más estar sentada que estar haciendo clases, prefiero mil veces estar parada, que, de hecho no me siento en las clases cuándo es presencial.

Más una luz, que es la de la pantalla, pero pucha... Además, está más despejado que mi habitación donde yo hago que es muy poco luminosa, básicamente porque justo la ventana está ahí entonces causa que haya más como una sombra. Entonces las clases las hago con cortina cerrada, igual me pongo una lámpara aquí al lado de la cara para que me ilumine, aunque aun así es poco lo que se ilumina. Ahora lo que tengo en lo personal es estrés visual y es bastante. En lo personal es poco lo que cambió, estabas más sentada también jaja... Pero eso diría... En lo mío, en lo personal es poco lo que cambió, no puedo ir a ver a mi mamá tan seguido porque soy de Rancagua.

### **2.-¿Siente que ha habido un incremento en sus niveles de estrés desde que comenzó esta nueva modalidad de clases online/híbrida en las escuelas? Si es así, ¿Cuáles han sido los principales cambios físicos y/o psicológicos que ha sentido desde que comenzó esta nueva modalidad?**

Definitivamente los niveles de estrés son muchísimo mayores a los que tienen presencial, por lo menos en presencial se hace el cambio, de cierta hora en adelante decimos nada más, se lleva los trabajos para la casa porque uno quiere no porque tiene, esto es difícil a pesar de que yo soy súper ordenado Y por lógica, me pongo los límites súper difícil, aguantar tanto rato en una misma posición en el mismo espacio, no tener este espacio por último, de despeje entre entre los movimientos, cierto? los transporte... Entonces como uno vive en el lugar de trabajo y esa es la complicación. En muchos casos, en el mio no es tanto, en muchos caso ha costado mucho más la compatibilización entre el espacio personal y el trabajo en términos de que tiene más responsabilidad de la casa. Yo no tengo hijos, tengo mi perro, mi pareja, pero no tengo mayor responsabilidad que eso, no tengo adultos mayores que cuidar, pero yo sé que otros profesores, en realidad respecto a eso como que si siento que si yo lo vivo, como que para otras personas es peor. En lo físico que se nota, se nota que vivo con dolores de cabeza, que es todos los días, los ojos al rato es como que ya no quiero más, quiero ir a cerrarlos, ni siquiera es ir a dormir dormir, es cerrar los ojos dejar de usarlos por un rato, es el tener que estar pendiente del correo, del WhatsApp, de las clases, es el estar en reunión y en clase a la vez haciendo cosas paralela o estar más de dos reuniones a la vez, entonces lo psicológico es tener que... Si ya se hacía multitasking en el trabajo normal, acá es por 1000 y dentro de las psicológicas, me siento totalmente desmotivada con mi trabajo actualmente... Ehh... Así como con la institución.

**Pero eso como lo de la institución, ¿Es con el colegio de por sí?**

Ehh... Sí, este colegio en particular. Creo que yéndome a otros colegios no sería tanto, pero como que antes si se notaban como algunas dificultades y uno se frustraba, actualmente es como ya no se aguanta más y eso básicamente.

Pucha mi nivel de estrés, yo estoy considerando desde agosto ir a psicólogo o psiquiatra, para tener ayuda tal vez o tal vez optar por una licencia y lo he evitado, así como lo he evitado solamente, porque primero, sentía como... Como responsabilidad por mis estudiantes y después que te tomé a ti como practicante entonces más responsabilidad sentía y que con

mayor razón lo postergo, pero estoy pensando si llega el 3 de diciembre y yo me voy del colegio con licencia.

**3.-¿Se siente exhausto/a en las mañanas al pensar en un nuevo día de trabajo? ¿Con qué frecuencia?/ ¿Qué tan seguido piensa: “Ya no lo soporto más”?**

Es todos los días, levantarme con ganas de decir, de hecho ni siquiera seguir durmiendo porque yo soy de las personas que se despierta con el sol. Pero es el no querer trabajar o por lo menos no querer trabajar al nivel del que se está trabajando ahora, por que claro, no es solamente hacer la clase o tener que solamente hacer una tarea en el día está bien, pero hacer la cantidad de tareas en el día, que se te asigne solamente como trabajo de la clase y la evaluación, sino por que te están pidiendo reportes, porque ya están pidiendo informes, porque lo apoderados te hablan, porque los cabros te hablan, porque la UTP te pide cuestiones siempre te las pide a última hora además. Como yo soy jefa de departamento me llevo todas las quejas de los profes también, que tengo que estar tramitando información para acá para allá... Entonces ... Todos los días la verdad y el día que me levanto con ganas me lo echan a perder rapidito. Nunca son los chiquillos... Pero claro nunca va a faltar la persona que me o hecha perder dentro del colegio, incluye los fin de semanas.

**¿Pero esto suele ser todos los días o podría decirse día por medio, de repente o algunas veces a la semana?**

Todos los días, al principio era los lunes, pero hoy en día no doy a basto.

**4.-¿Cuánto tiempo personal extra dedica a su trabajo? Ya sea revisar correos, contestar los mensajes de Whatsapp, formato de documentos para retroalimentar, descargar trabajos**

Demasiado diría yo. Antes de la pandemia lograba organizarme bastante bien diría yo... pues me considero una persona organizada... Pero ahora en la pandemia solamente he tenido que dar clases de manera online... Ha sido agobiante, de hecho como te dije alguna vez, yo cierro

el semestre y me voy a terapia. Así de simple. No sabría decirte cuantas horas post trabajo pero es todo el día desde que me levanto hasta que me voy acostar. Si de hecho me tuve que imponer ciertas restricciones con respecto a eso... Porque en verdad era mucho, como te dije de nante, incluso los fines de semanas tengo que trabajar.

**Pero si lo llevamos a horas, ¿podríamos decir que son alrededor de 4 - 5 hrs. de su tiempo personal diario?**

Eh... Yo creo que sí, podría ser más o menos eso, pero claro hay días que son más y otros menos... Depende de la época del año.

**5.- ¿Tiene suficiente energía y tiempo para la familia y amigos/as durante su tiempo de ocio? ¿Por qué?**

Eh... Pucha mira... Siempre me dedico al menos un par de horas al fin de semana a trabajar pero también como te decía hay veces en qué simplemente no puedo dar más para el trabajo, o sea igual no sé, parar a las 8:00 de la tarde de trabajar sino ya definitivamente... Ir a sentarse un rato con la pareja o hablar por teléfono... Pero por lo menos si al rato que estoy estoy ahí, con la cantidad energía que estoy ahí, varía, siento que en cuanto me paró de la pantalla baja un poco el nivel de cansancio visual por lo menos, pero igual, nosotros conversamos, comemos juntos siempre, el tema de las comidas son siempre compartidas, el tema de estar ahí y si es algo más, olvidate que saliera y nada de carrete. Yo me quedo dormida a las 10 u 11 porque me caigo, no es más que otras veces, hay otro en otro trabajo que tuve en su momento tenía que salir a las 5:30 de la mañana a la casa para poder llegar al colegio que llegaba media hora antes de que empezara la jornada, pero era porque sino no podía entrar a la comuna donde donde trabajaba, pero claro, ahí es como que llegaba a dormir a la mesa, ahora no, pero pues ahí sí, comparo claro, no es el mismo nivel de cansancio, ahí era de verdad cansancio físico, acá en totalmente emocional, psicológico y también me quedo dormida en el sillón, vamos a ver una película pasado 20 minutos la película ya estoy raja durmiendo, pero de que lo que si el tiempo para ocio lo tengo tiempo porque me lo doy a

momentaneamente, me atraso con todo lo demás en el colegio pero me lo doy obligatoriamente.

**6.- ¿Siente que da más de lo que recibes al trabajar con estudiantes? ¿Siente que hay una retribución en cuanto a tu tiempo? ¿Por qué?**

Pucha actualmente es como si y no, voy a reconocer, que actualmente empecé buscando caleta de plataformas para trabajar con ellos y eran 15 participando en un principio, punto álgido, dónde querían clases presenciales incluidos y querían participar. 15 participando en una clase en Abril y de ahí fue todo en bajada, entonces, es como no en ese sentido, pero por lo menos los que participan te hacen sentir esa retribución. Con el tema de las evaluaciones, pucha los chiquillos han mandado buenos trabajos, me dedico a revisar la mayor parte de mi tiempo y ver que efectivamente que lo que se trabajo en clase, los chiquillos lo aplican, quiénes estuvieron en clases son quienes lo aplican. Lo que es retribución institucional nada, siempre te tiran para abajo. Pero los estudiantes que están valen la pena.

**7.- ¿Considera que su lugar de trabajo ha procurado brindarle toda la ayuda posible y necesaria considerando la nueva modalidad online/híbrida y lo que esta conlleva en términos de condiciones laborales? ¿De qué forma?**

Pucha aquí hay que dividir como la temática en dos. Por una parte el tema de la disminución de la jornada de clase, pero que no implica la disminución de la jornada laboral, pucha es como... Lleva tanto estrés como un poco de alivio, no estás tanto rato en la pantalla haciendo clases, pero estás mucho más estresado pasando la materia o trabajando con la materia con los chiquillos y por otro lado, el resto del tiempo es puro trabajo asincrónico, entonces tienes que estar haciendo más trabajos, más revisión, más feedback. Entonces intentan hacer cosas para aliviar la carga, pero al final es porque a nivel sistémico sirve. Por otro lado, pucha el mismo colegio no tiene mucha infraestructura en términos de lo... De nada en realidad, pero de los TIC mucho menos, entonces todo es mucho más difícil. Entonces pucha... Habrán 15 computadores que se podrían como dejar a disposición de un profe que no tuviera computador, pero son computadores viejos que funcionan mal, entonces... Ya esos

computadores están ocupados del año pasado. Uno se tiene que comprar su propio micrófono, audífono, usar su propio computador, sino te prestan uno pero el que te prestan tampoco es mucho mejor. Yo me compré una pantalla. No hay bono de reconocimiento tampoco por el trabajo que uno está haciendo, por los gastos... Ehh... Rara vez, efectivamente se menciona un agradecimiento a los profes, que no venga de los mismos profesores, como que nos pegamos en la espalda entre nosotros. Si tenemos dificultades no ayudamos entre nosotros como departamento también, nada más, no es como consejo de profesores en general... Pero sería, de verdad que yo no puedo observar más cosas que sean de facilitar ayudar durante la pandemia. Pucha, todo se enfoca a lo monetario, cuando alguien esta mal de salud, se tiene que operar todos ponen plata... Ehh... Y son iniciativas del gremio. Pucha, creo que como jefe departamento el año pasado con colapsadísima con una profe en particular que me hacía la vida de verdad imposible, ella era del equipo de gestión que ya no está este año y era “yo voy a renunciar” y era como ya: apoyo emocional, pero nada más, aparte de decirte “dale no más”, nada.

**8.- ¿Ha sentido que existe apoyo por parte del Ministerio de Educación para poder desarrollar su trabajo de la mejor forma, tomando en cuenta su salud y la de todos/as los/las actores de la escuela?**

No, para nada. Aquí ya es categórico y específica la respuesta. El Ministerio ha funcionado con una actitud ya mas menos... Ehh... No sé yo diría ser cabeza dura, de pensar que la solución a todos los problemas era volver a la presencialidad cuando en realidad... Ehh... Hay temas de lucas que el Ministerio se tiene que hacer cargo, a que se debería haber hecho cargo hace años, para poder estar como preparado o semi preparado para situaciones como esta y no se han hecho. Las capacitaciones que hay de TICs son un chiste, son los profes que no son de mi generación en primer lugar, son profe que para ese sentido si les sirve... Ehh... Porque para aprender a utilizar el computador, aprender a utilizar una plataforma online que al final no sirve, o por lo menos a mi no me sirve... Ehh... Son capacitaciones que podemos hacer entre los mismos profesores, pero tampoco está el espacio de reflexión o de diálogo pedagógico suficiente. En ningún momento se sueltan lucas para un computador para un profe, no sé sueltan lucas para un internet decente para un profe ni para los estudiantes. Ahí

el séptimo se aprovechó del hecho que había, que hay un plan que desde hace años, mínimo 2015 que se les da un computador. Pero también es un computador básico, se les da conexión a internet a esos chicos, pero no se considera los de cuarto medio, por ejemplo. Eso, los chicos que estaban en séptimo básico cuando yo entré al Nacional recibían su computador, recibieron su Internet, pero claro les dura por séptimo básico, dura un año y el computador, un computador no dura 6 años, no funcionando al 100. Entonces eso, básicamente... Ehh... La vuelta a las aulas en presencial responde también a una ineptitud, a una “refusing” de tener efectivamente que meter recursos en lo que implica la virtualidad, la enseñanza virtual incluso la enseñanza híbrida en el colegio. Nosotros tenemos que ver el tema de cómo adaptar las salas ahora, para el próximo año recién, con recursos SEP y eso se demora, entonces aunque el plan se presenta en Marzo de este año, va a estar recién en Marzo del próximo año, algunas cosas, no todas... Ehh y con la cantidad de estudiantes que tenemos de verdad que es imposible volver porque no hay computadoras, no hay internet en las salas, no hay micrófono, no hay nada. De nuevo tendría que ser todo con los propios recursos de los profes... Ehh... No hay espacio tampoco para todos los estudiantes en las salas. Nuestras salas de por sí están asignadas con 40 estudiantes en la sala, sobre todo con los pupitres empotrados... Ehh... Y encima ahora nos quemó una sala del colegio. Así que como te decía la plata debería estar, entonces tampoco es llegar y acceder a la plata. De esta perspectiva el Ministerio lo único que hace es poner más problemas al trabajo, incluso un trabajo que este año trabajado ha funcionado bastante bien, ha sido bastante constante y siguen poniendo problema... Eso... Y tampoco es como pensar en el bienestar en el caso de nuestros estudiantes vienen de distintas comunas... Como que actualmente nosotros como Colegio nos preocupamos de que estuvieran la gran mayoría conectados, de entregar computadoras, de entregar teléfonos, de conseguirse teléfonos y computadores, conseguir internet. En ese sentido es como pucha... Cómo romper el esquema de trabajo a última hora en el último mes. Entonces no, el Ministerio para mí, vale hongo... Jaja... No tengo otras palabras, hace tiempo que lo pienso, pero ya en situaciones de crisis, no sabe no sabe lidiar con situaciones de crisis, osea es algo que está tan estructurado que no tiene movimiento, no tiene espacio para poder moverse. Eso es lo que creo del Ministerio.