



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Aplicación de la Escala de Afrontamiento Frente a Riesgos Extremos en el profesorado de preescolar en Chile en el contexto de emergencias masivas: estudio de caso

Leigh González, Camila; Leigh González, Enrique; Gómez Zuloaga, Susana

Aplicación de la Escala de Afrontamiento Frente a Riesgos Extremos en el profesorado de preescolar en Chile en el contexto de emergencias masivas: estudio de caso

Revista Educación, vol. 46, núm. 1, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165005>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43853>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Aplicación de la Escala de Afrontamiento Frente a Riesgos Extremos en el profesorado de preescolar en Chile en el contexto de emergencias masivas: estudio de caso

Using the Extreme Risk Coping Scale to Confront Massive Emergency Situations: A Case Study of Preschool Teachers in Chile

Camila Leigh González
Universidad de Playa Ancha, Chile
camila.leigh@upla.cl

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43853>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165005>

 <https://orcid.org/0000-0003-0771-7584>

Enrique Leigh González
Investigador independiente, Chile
enrique.leigh.g@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8214-8559>

Susana Gómez Zuloaga
Universidad de Viña del Mar, Chile
susana_gomez@upla.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-1735-000X>

Recepción: 04 Octubre 2020

Aprobación: 02 Febrero 2021

RESUMEN:

La investigación que se presenta buscó identificar el estilo de afrontamiento a emergencias masivas en el ámbito educativo; en particular con personal docente que se desempeña en la etapa preescolar, dado que son figuras centrales en el desarrollo integral de niños y niñas entre 0 a 6 años. Se utilizó un método mixto, que estuvo compuesto por la aplicación de la *Escala de Afrontamiento a Riesgos Extremos* y por entrevistas en profundidad. En la aplicación de la escala participaron 25 personas y 4 en la entrevista en profundidad. Los criterios de inclusión fueron: poseer el título profesional de educación de niñas y niños, participar en el estudio de forma voluntaria y contar con autorización de quien dirige la corporación educacional. Los resultados arrojados develaron un estilo de afrontamiento activo en la mayoría de las personas participantes (64%), caracterizado por un abordaje proactivo de situaciones emergentes, autorregulación y una tendencia a buscar apoyo en el entorno. En el análisis de contenido, las respuestas de afrontamiento se presentaron en dos categorías: emociones y acciones. Se concluyó que existe un estilo de afrontamiento predominantemente activo en las personas participantes, al apreciarse que un componente esencial es la búsqueda de asistencia de terceras partes para afrontar situaciones críticas; por otro lado, emergió de la falta de preparación formal en estrategias de afrontamiento de emergencias desde la perspectiva afectiva, ligado a la contención y manejo de emociones.

PALABRAS CLAVE: Educación, Párvulos, Resiliencia, Emergencias, Afrontamiento, Chile.

ABSTRACT:

This study analyzes coping mechanisms that preschool teachers required to deal with massive emergencies at school, since they play a key role in the comprehensive development of children ages 0-6 years of age. The study uses a combined methodology that includes assessment based on the Extreme Risks Coping Scale and complemented with in-depth interviews. A group of twenty-five teachers were included in the assessment scale and four teachers interviewed. Study inclusion criteria included being a preschool education graduate, willingness to participate in the study and receiving authorization from their school principal or educational institution authorities. Based on the results, the majority of the participants (64%) possessed an active coping style, characterized by a proactive approach to developing situations as well as self-control and a tendency to seek outside support. When analyzing the results, coping mechanisms organized under two categories: emotions and actions. It was concluded that the study participants possessed a predominantly active coping style when facing critical situations, since they were willing to search for outside support is an essential component for the aforementioned coping style. However, it should be noted that absence of

formal training regarding the emotional component of emergency coping strategies was also prevalent, specifically, with regards to containment and management of emotions.

KEYWORDS: Education, Preschools, Resilience, Emergencies, Chile.

INTRODUCCIÓN

El término afrontamiento fue creado por teóricos de la línea cognitivo conductual; originalmente, en inglés se le denomina *coping*. Endler y Parker (1994) sostienen que se relaciona con el concepto de defensa, y se relaciona con los comienzos del psicoanálisis.

De acuerdo con Lazarus (1991) se puede afirmar que el afrontamiento consiste tanto en esfuerzos de carácter cognitivo como comportamental, lo que permite sobrellevar demandas externas sin que estas excedan los recursos personales. A partir de esta conceptualización, se infiere que el afrontamiento debe ser flexible y adaptarse a las necesidades del contexto, instancias en las que la persona tiene que aprender cómo ajustarse a la nueva situación. Por otra parte, para Holahan et al., (1996) el afrontamiento se describe como un factor de adaptación: "ayuda a los individuos a mantener la adaptación psicosocial durante los periodos estresantes, engloba esfuerzos cognitivos y conductuales para reducir o eliminar condiciones estresantes y asociadas con angustia emocional" (p.25).

La Organización de las Naciones Unidas (2009), en su documento Terminología sobre Reducción de Riesgos y Desastres, describe el afrontamiento como:

La habilidad de la población, las organizaciones y los sistemas, mediante el uso de los recursos y las destrezas disponibles, de enfrentar y gestionar condiciones adversas, situaciones de emergencia o desastres (...) Las capacidades de afrontamiento contribuyen a la reducción del riesgo de desastres. (ONU, 2009, p.10-11)

En cuanto a modelos recientes, se encuentra el *Modelo Conservation of Resources* (COR) de Hobfoll (2001), el cual introduce la importancia de soluciones colectivas en las situaciones estresantes; propone un sistema de variables anidadas, en las que lo individual se anida en la familia, esta en el grupo y este en el contexto social.

Al respecto de las formas activas de afrontamiento (*active coping-style*), estas se refieren a esfuerzos para manejar de forma directa el problema o conflicto, al facilitar la adaptación a ellos. En contraste, las conductas evitativas y de negación corresponden a un estilo de afrontamiento pasivo (*passive coping-style*) (Carver, et al., 1989; Lazarus y Folkman, 1986).

En el caso chileno, la investigación sobre emergencias ha cobrado relevancia política y social desde la erupción del Volcán Chaitén el año 2008 y, especialmente, con el terremoto y tsunami del año 2010, debido a sus efectos económicos, psicosociales, políticos y culturales. Jorquera (2013) indica que, si bien existen investigaciones, pocas abordan la dimensión subjetiva que se asocia a la experiencia de vivir y sobrevivir a un desastre. Es por ello que el objetivo principal de esta investigación fue identificar los estilos de afrontamiento predominantes en el profesorado de preescolar, al enfrentar un contexto de emergencia y conocer cuáles eran las características de dichos estilos.

EMERGENCIAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE

En particular, la historia del desarrollo territorial chileno se ha visto marcada por emergencias, tal como señala Camus et al., (2016): "la génesis son eventos o fenómenos naturales extremos de origen geológico e hidrometeorológicos que han sido potenciados por las formas de ocupación y uso del territorio" (p.10).

Recientemente –en octubre del año 2019–, un alza en la tarifa del transporte urbano incitó a otro tipo de emergencia, la que tomó forma en reiteradas manifestaciones que generaron una crisis social, que golpeó al país y que, a la fecha, no se resuelve. Según lo mencionado por Tijoux (2019), se puede señalar que el enojo

colectivo se multiplicó y la vida cotidiana se interrumpió. La revolución del pueblo fue respondida por el gobierno, que decretó estado de emergencia y toque de queda, que dio facultades a los militares para controlar y reprimir con violencia. Esta situación, según el informe anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2020), llevó a que más de 11.300 personas fueran detenidas, 3.800 heridas y 2.500 encarceladas en Chile; en adición a ello, ciudadanos y ciudadanas de distintas zonas del país sufrieron mutilación de sus ojos por parte de agentes del estado.

De forma simultánea a la crisis social, el país se vio frente a una emergencia sanitaria que afectó al mundo entero; una nueva enfermedad declarada pandemia por la ONU a comienzos de 2020, el coronavirus (SARS-CoV-2). En Chile, los primeros casos se registraron en marzo de 2020, lo que llevó al gobierno a decretar estado de emergencia constitucional, según señala el Decreto 104/2020 [con fuerza de ley], por medio del cual se establece un estado de excepción constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio chileno (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020). En el plano educativo, las clases presenciales fueron suspendidas el 15 de marzo y al presente –año 2021– aún no se reanudan (MINEDUC, 2020).

A nivel de políticas educativas, en 2013, la Unidad de Transversalidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación Chileno, desarrolla la Política de Seguridad Escolar y Parvularia, con la colaboración técnica de la Comisión Nacional de Seguridad Escolar. Lo que busca es potenciar los esfuerzos que se realizan para proteger a niños, niñas y adolescentes de los riesgos a los que se exponen. Para abordar las orientaciones de la política, se definió una estrategia de apropiación con ámbitos de acción e instancias de trabajo para el desarrollo de la gestión de la seguridad escolar en establecimientos educacionales.

No obstante, se han presentado tensiones y dificultades asociadas a la gestión e implementación de políticas educativas en Chile; por ejemplo, que el personal docente no conoce en su totalidad la normativa y las herramientas de gestión asociadas (López et al., 2018). Estas variables, a su vez, se intersecan con la necesidad de profesionales de la educación de recibir capacitación y lineamientos claros en términos de contención emocional, aspectos que esta política no abarca dado que su foco principal es la prevención de riesgos en el sistema escolar y el resguardo de la infraestructura asociada.

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018) ha establecido como uno de sus objetivos generales:

Promover el bienestar integral del niño y niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores, ricos en términos de aprendizajes, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad, la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que les rodea (p.23).

En forma complementaria, MINEDUC (2017) establece orientaciones dirigidas al adecuado desarrollo socioemocional de los niños y niñas:

Los equipos pedagógicos, especialmente, contribuyen al desarrollo socioemocional de niños y niñas, y lo hacen recurriendo a sus experiencias y sistemas personales de creencias, por lo cual es necesario como primer paso hacer consciente esas creencias y reflexionar sobre las prácticas con los párvulos (p.20).

Es por lo señalado, que la recomendación es “respetar la expresión de emociones de niños y niñas, generando un ambiente seguro y contenedor. Un espacio en que el adulto cumple el rol de acompañar al párvulo en la regulación de sus emociones”. (MINEDUC, 2017, p.21).

MÉTODO

Se optó por una investigación exploratoria, no experimental de corte transversal, ya que describió el fenómeno y analizó su incidencia en el período 2019 - 2020.

Se utilizó un método mixto según la propuesta de Johnson y Onwuegbuzie (2004), dado que se usó un instrumento cualitativo y otro cuantitativo, en el que adicionalmente se integraron conceptos con lenguaje de cada enfoque. Al respecto, es relevante recordar que dichos autores definieron el diseño mixto como “(...)

el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p.17). En complemento, Creswell y Plano Clark, (2011) se refieren al método mixto como un paradigma con suposiciones filosóficas, así como un método. Como paradigma, implica suposiciones filosóficas que guían la dirección de la recopilación y el análisis de datos y la mezcla de enfoques cualitativos y cuantitativos en muchas fases del proceso de investigación. Como método, implicaría la recopilación y el análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Debido a que la investigación estuvo enfocada en una organización, se consideró un estudio de caso, ya que se indagó de forma intensiva una unidad (Stake, 2005). Cohen y Manion (2002) y Yin (2009) afirman que el estudio de casos no es exclusivamente cualitativo y puede ser abordado desde diferentes perspectivas, ya que su rasgo distintivo no son los métodos de investigación utilizados, sino su interés en un caso particular, o varios cuando se orienta a un estudio de casos múltiple.

Objetivo

El objetivo principal fue identificar los estilos de afrontamiento predominantes en el profesorado de preescolar, al enfrentar a un contexto de emergencia y conocer cuáles eran las características del estilo.

Población y Muestra

Cuantitativa: La muestra correspondió a 28 educadores y educadoras de una corporación educacional que cuenta con 6 centros de educación preescolar (Jardines infantiles y Sala Cuna), que está ubicada en la región de Valparaíso, Chile. El total de escalas aplicadas fue de 25, ya que 3 personas decidieron no participar del estudio. Los criterios de inclusión/exclusión fueron los siguientes: poseer el título profesional en educación de niños y niñas, participar en el estudio de forma voluntaria y contar con autorización de quien dirige la corporación educacional.

Cualitativa: La muestra que se utilizó fue de “tipo no probabilístico, intencional” (Alvira, 2004, p. 21), ya que es la indicada para los estudios en los cuales se tiene la posibilidad de seleccionar a las personas que poseen ciertos conocimientos del tema a investigar. Se trabajó con el criterio de accesibilidad más que con el de heterogeneidad, es decir, se entrevistaron a 4 personas que mostraron receptividad y disposición a participar.

Instrumento

Se aplicó un instrumento para la medición de estilos de afrontamiento denominado *Escala de Afrontamiento a Riesgos Extremos*, validado en México por López y Marván (2004), basado en la escala *Echelle Toulousaine de Coping* (Sordes et al., 1997). Esta escala se divide en dos estilos de afrontamiento: activo y pasivo; en complemento, dado que las estrategias de afrontamiento son multidimensionales, el instrumento categoriza 3 dimensiones: conducta, cognición y afecto. (Tap et al., 2005). Asimismo, consta de 36 preguntas que se contestan en una escala Likert de cinco puntos: a) para nada, b) rara vez, c) a veces, d) seguido y e) muy seguido.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Como primer paso, se diseñó un guion de entrevista y se definieron parámetros para la interpretación de datos de la escala, así como para el manejo de la información recabada. Todo lo anterior, fue visado y certificado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Dado que en Chile el período de confinamiento por causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2 inició en marzo de 2020, se contactó a directivos de los establecimientos educativos para recibir su autorización de aplicar la escala en modalidad virtual. Luego se envió un *link* con el consentimiento informado y la escala a las personas participantes para que la respondieran de forma no presencial, así se evitarían contagios y la propagación del virus. El plazo para responder el instrumento fue de 15 días. Una vez cumplida la fecha, se descargó la matriz con las respuestas en Excel y se preparó para los respectivos análisis estadísticos con el programa SPSS v.26.

Posterior a la aplicación de la escala, se realizaron entrevistas en profundidad con 4 docentes que manifestaron voluntad de participar. Debido al carácter de las entrevistas, se determinó de antemano cuál era la información relevante que se esperaba conseguir, las preguntas fueron abiertas, esto con la intención de recibir más matices. La secuencia de preguntas también estuvo dispuesta a cambios en el orden y en la formulación de las cuestiones, con el fin de dar seguimiento a las respuestas dadas y a las historias contadas por las personas participantes (Kvale, 2007).

Se ejecutó un análisis cuantitativo para la interpretación de los resultados de la escala de afrontamiento, dónde se empleó el paquete estadístico SPSS v.26, esta herramienta se utilizó con el objeto de validar el instrumento y también de realizar contrastes entre los reactivos y algunas características sociodemográficas del grupo estudiado. Para el análisis cualitativo se utilizó el programa ATLAS Ti, a través del cual se realizó el análisis de contenido de las entrevistas.

RESULTADOS

Confiabilidad de la escala

Para determinar la confiabilidad de la escala se obtuvo la consistencia interna de cada uno de los factores, así como de la escala general. Se utilizó el Alpha de Cronbach, con el que se obtuvo un puntaje de 0.697. Cohen y Manion (2002) señalan que las correlaciones entre 0,35 – 0,65 son estadísticamente significativas, más allá del nivel del 1%. Por otra parte, Loewenthal (1996) sugiere que un valor de consistencia interna de 0.6 puede ser considerado aceptable. Para aumentar la confiabilidad del estudio se eliminaron 5 reactivos y, luego, se realizó un análisis factorial sin tomar en cuenta estas variables. El análisis factorial entregó un KMO 0,1 que indudablemente se incrementará si se repite el estudio con un N más elevado para aumentar el tamaño muestral. Dicho eso, es posible afirmar que la estructura de las preguntas era adecuada para un análisis tipo factorial, pues la prueba de Bartlett fue significativa, lo que indica que las variables de la muestra estuvieron suficientemente correlacionadas entre sí.

El análisis de componentes principales arrojó 7 factores con valores propios superiores a 1. Al consultar el gráfico de sedimentación fue posible concluir que los primeros 4 factores son los más relevantes. Según Lloret-Segura et al., (2014):

La recomendación actual ya no es explicar la mayor parte de varianza común posible, sino la mayor parte de la varianza común posible de explicar con el número adecuado de factores comunes, que serán aquellos factores que tengan sentido. Se trata, como el lector habrá ya adivinado, del eterno dilema entre parsimonia y plausibilidad (p.1162).

Siguiendo esta afirmación, se decidió usar los 4 primeros factores según el principio de parsimonia propuesto por los autores. Adicionalmente, se observó 1 factor principal que explicaba el 29,5% de la varianza total del modelo rotado, junto con tres factores adicionales que explicaban otro 30% en conjunto, por lo que los componentes seleccionados explicaban el 60,2% de la varianza total del modelo, como se puede ver en la Tabla 1:

TABLA 1
Varianza total explicada

| Varianza total explicada | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|------------------|----------------|---|------------------|----------------|
| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de cargas al cuadrado de la rotación | | |
| | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado |
| 1 | 6,195 | 29,499 | 29,499 | 4,602 | 21,913 | 21,913 |
| 2 | 2,472 | 11,770 | 41,269 | 3,296 | 15,694 | 37,606 |
| 3 | 2,064 | 9,831 | 51,100 | 2,784 | 13,255 | 50,862 |
| 4 | 1,931 | 9,196 | 60,296 | 1,981 | 9,435 | 60,296 |
| 5 | 1,307 | 6,226 | 66,522 | | | |
| 6 | 1,256 | 5,980 | 72,502 | | | |
| 7 | 1,041 | 4,958 | 77,461 | | | |
| 8 | ,959 | 4,569 | 82,030 | | | |
| 9 | ,850 | 4,047 | 86,076 | | | |
| 10 | ,706 | 3,363 | 89,439 | | | |
| 11 | ,493 | 2,348 | 91,787 | | | |
| 12 | ,398 | 1,897 | 93,684 | | | |
| 13 | ,371 | 1,764 | 95,448 | | | |
| 14 | ,340 | 1,618 | 97,065 | | | |
| 15 | ,247 | 1,177 | 98,242 | | | |
| 16 | ,151 | ,718 | 98,960 | | | |
| 17 | ,135 | ,645 | 99,605 | | | |
| 18 | ,037 | ,176 | 99,780 | | | |
| 19 | ,030 | ,141 | 99,921 | | | |
| 20 | ,016 | ,078 | 100,000 | | | |
| 21 | ,000 | ,000 | 100,000 | | | |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia con programa SPSS V.026.

El Análisis Factorial Exploratorio es una de las técnicas más usadas en el desarrollo, validación y adaptación de instrumentos de medida psicológicos. En línea con el planteamiento de Morales (2013), es posible afirmar que el análisis factorial indica cómo tienden a agruparse los ítems o variables. De acuerdo con López y Marván (2004), para la asignación de los reactivos de cada factor se utilizaron dos criterios: a) que el reactivo estuviera conceptualmente relacionado con el factor considerado, y b) que tuviera un peso factorial mayor a 0,4 en el factor correspondiente, como se muestra en la Tabla 2:

TABLA 2
Matriz de componentes rotados

| Matriz de componente rotado ^a | | | | |
|--|------------|-------|-------|-------|
| | Componente | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Consulta sobre el problema con profesionales | ,806 | | | |
| Busco información con personas que saben | ,805 | | | ,121 |
| Me fijo objetivos y redoblo esfuerzos | ,729 | ,529 | | -,141 |
| Trato de no precipitarme y reflexionar sobre los pasos a seguir | ,686 | ,372 | -,140 | -,127 |
| Hago modificaciones en mi entorno para evitar un desastre | ,597 | ,301 | -,313 | ,204 |
| Analizo las circunstancias para saber qué hacer | ,561 | | -,286 | -,200 |
| Participo más en actividades de prevención civil | ,554 | | ,393 | |
| Reflexiono sobre las estrategias a utilizar | ,542 | ,297 | -,245 | |
| Tengo un plan y lo sigo | ,531 | ,348 | -,145 | ,217 |
| Acepto la situación pues es inevitable | | ,835 | | |
| Controlo en todo momento mis emociones | ,261 | ,832 | | |
| Hago frente directamente a la situación | ,239 | ,753 | -,342 | |
| He establecido mi propio plan de prevención y lo pongo en marcha | | ,470 | ,128 | ,323 |
| Paseo para distraerme | | ,169 | ,843 | ,230 |
| Sigo lo que hacen los demás | -,312 | -,156 | ,685 | |
| Trato de no sentir nada | ,144 | ,104 | ,673 | -,464 |
| No hago lo que ya había previsto hacer | -,356 | -,243 | ,524 | |
| Bromeo y tomo las cosas a la ligera | -,375 | -,336 | ,400 | -,308 |
| Hablo con mi familia para compartir emociones | -,179 | ,231 | | ,671 |
| Trato de cambiar mis hábitos de vida en función del problema | ,441 | | ,365 | ,658 |
| Rechazo la idea de que esta situación es grave | | ,317 | | -,639 |
| Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. | | | | |
| a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones. | | | | |

Fuente: Elaboración propia con programa SPSS V.026.

Análisis de factores

A modo de caracterizar al grupo de docentes que participaron de la entrevista, se ejecutó un análisis de sus respuestas, las cuales se agruparon en 4 factores presentes en la matriz de componentes rotados. A continuación, se explica cada uno de ellos:

El primer factor agrupó 9 reactivos que explican el 29,5% de la varianza. Estos reactivos se refieren a comportamientos de acción directa sobre el problema, búsqueda de información y estrategias de anticipación a un desastre; debido a esto, se decidió definir a este factor como *Proactivo*.

El segundo factor agrupó 4 reactivos que explican el 11,7% de la varianza total. Estos reactivos se refieren al control de las circunstancias. Debido a esto, se definió a este factor como *Autocontrol*.

El tercer factor agrupó 5 reactivos que explican el 9,8% de la varianza total. Estos reactivos se refieren a conductas de evitación, negación y retraimiento del problema. Debido a esto, se decidió definir a este factor como *Evitativo*.

El cuarto factor agrupó 3 reactivos que explican el 9,1% de la varianza total. Estos reactivos se refieren a soporte social. Debido a esto, se decidió definir a este factor como *Apoyo social*.

Según López y Marván (2004), se puede indicar como un estilo de afrontamiento activo a los factores 1, 2 y 4, y un estilo de afrontamiento pasivo al factor 3.

Posteriormente, se clasificó a las personas participantes en distintos segmentos, para ver la caracterización de estos con base a su estilo de afrontamiento a partir de su puntaje factorial. Para esto, primero se ejecutó un análisis de agrupamiento jerárquico, donde se apreció que, si bien la solución más estable en el tiempo es la de 5 segmentos, no difiere tanto de la solución de dos segmentos principales, por lo que se continúa el análisis con dos segmentos, ver Figura 1:

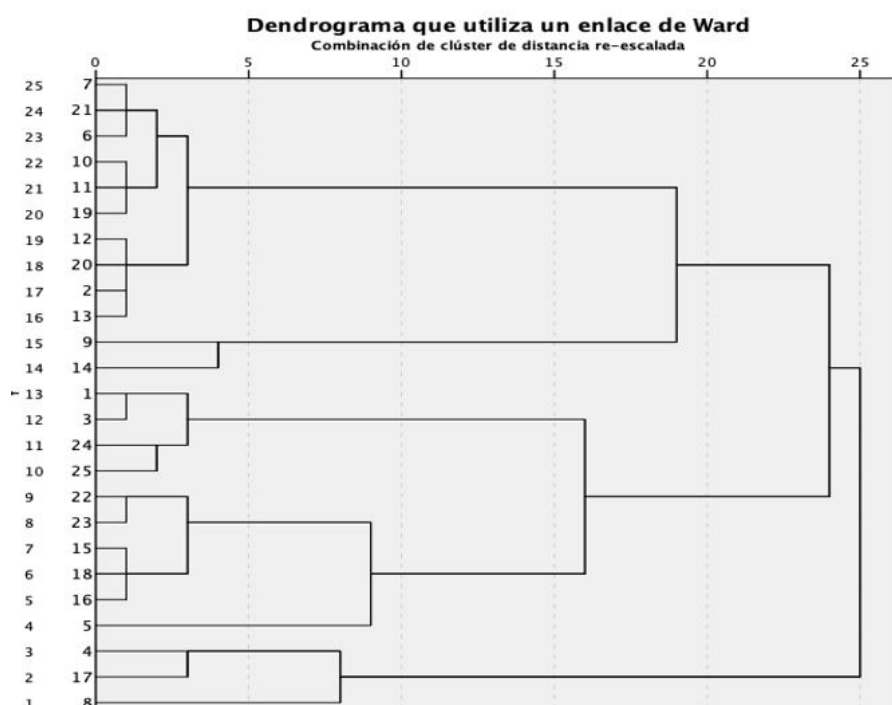


FIGURA 1.
Dendrograma

Fuente: Elaboración propia con programa SPSS V.026.

Subsiguientemente, se efectuó un análisis de k-medias de estos dos segmentos determinados, para clasificar a cada participante en un segmento en particular, esto con base en los puntajes factoriales asociados a cada participante. Debido a que los factores 1, 2 y 4 correspondían a un estilo de afrontamiento activo y que el primer factor es el que explicaba en mayor medida la varianza del modelo, se consideró solo el primer factor para contrastar contra el tercer factor, que explicaba un afrontamiento pasivo. Luego, debido a que los factores 1, 2 y 4 corresponden a un estilo de afrontamiento activo, se consideró solo el primer factor para contrastar contra el tercer factor, que explica un afrontamiento pasivo; ver Figura 2:

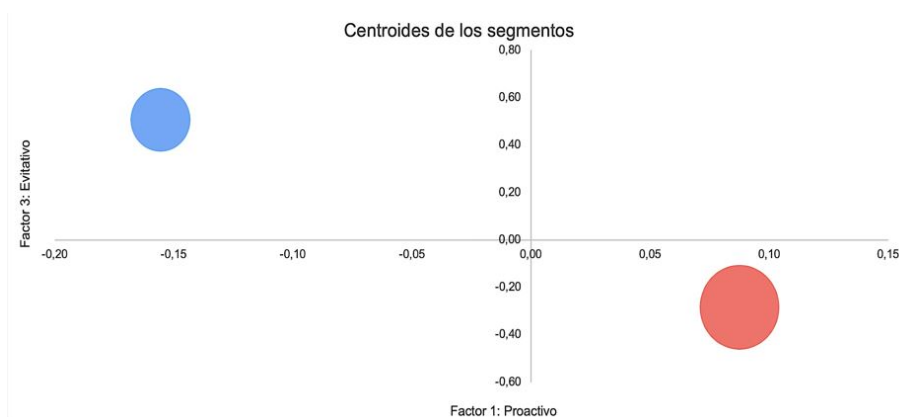


FIGURA 2.
Centroides de los Segmentos
Fuente: Elaboración propia con programa SPSS V.026.

Al efectuar este mapa perceptual con el factor 1 contra el factor 3, fue posible identificar que aquellas personas que pertenecían al segmento 1 presentaron un puntaje factorial elevado en el factor 1 y bajo en el factor 3 y el segmento 2 fue absolutamente opuesto, es decir, puntaje factorial bajo en el factor 1 y elevado en el factor 3. Esto significa que quienes pertenecían al segmento 1 tendían a un estilo de afrontamiento pasivo, neutro, evasivo y que no tendían a pedir apoyo en el entorno, y aquellas personas que se encontraban en el segmento dos develaron un estilo comportamental proactivo, se desenvolvían con convicción y tendían a pedir apoyo al entorno.

Caracterización de las personas participantes

Respecto a los resultados obtenidos, la totalidad del profesorado que respondió la escala pertenecen al sexo femenino, es decir 25 educadoras de niñas y niños. Este género tiene una fuerte presencia en los recintos de educación preescolar, tales como Jardines Infantiles y Salas Cunas. Al respecto, es relevante mencionar que, según MINEDUC (2019a), “existen 26.999 educadoras de sexo femenino a nivel nacional y solo 27 hombres” (p.24).

En relación con el rango de edad predominante, el mayor porcentaje se encontraba en rango etario entre los 26 y 35 años, lo que corresponde a un 44% del total, seguido de un 28% sobre 45 años y un 20% entre los 20 y 25 años. Sobre los años de experiencia con los que contaban las personas encuestadas a la fecha en la cual se realizó la investigación, se aprecia que un 40% contaba con 1 a 5 años de experiencia, 32% con más de 15 años y un 28% con experiencia de 6 a 15 años en el cargo.

El personal docente entrevistado, en su mayoría, no contaba con capacitaciones en abordaje de emergencias masivas, en este caso representó un 80% del total. Del 20% restante, solo 5 personas participaron en algún tipo de capacitación, principalmente cursos impartidos por el Instituto de Seguridad del Trabajo de Chile (IST), donde existe un único caso de capacitación ante amenaza extrema por tiroteos dictado por la Policía de Investigaciones de Chile. En cuanto al conocimiento respecto de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia actualizada en su 2ª edición (MINEDUC, 2019b), un 40% declaró estar en conocimiento de esta, mientras que el 60% declaró no estar en conocimiento de la política, aspecto que llama profundamente la atención, dado que esta normativa rige todo el quehacer de la seguridad en la educación escolar y parvularia a nivel nacional.

Un amplio número de participantes debió afrontar alguna emergencia en su lugar de trabajo: un 88% declara haberse enfrentado a una emergencia y solo un 12% declara no haberse enfrentado a algún incidente de estas características. Se identificaron 5 tipos de incidentes: un 34,1% corresponden a accidentes, y un

29,6% a temblores, lo que suma un 63,7%. Un 22,7% hace referencia a *crisis masiva*, a lo que aluden a las protestas y manifestaciones vividas entre los meses de octubre de 2019 y marzo de 2020, ligadas a la crisis social que se encuentra aún en curso en el país. Finalmente, respecto de otros eventos asociados a emergencias, un 9,1% se ha visto enfrentado a terremotos y un 4,5% a aluviones o incendios.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN: ESCALA DE AFRONTAMIENTO FRENTE A RIESGOS EXTREMOS

Para la presente investigación, se decidió continuar con la misma línea de análisis cuantitativo de la validación mexicana (López y Marván, 2004); se obtuvo el Alpha de Cronbach, análisis factorial y rotación varimax ortogonal. Consecutivamente, se realizó un análisis de segmentación basado en los resultados de los puntajes factoriales y se determinó que es posible clasificar a las personas participantes en dos segmentos según su estilo de afrontamiento.

El gráfico representado en la Figura 3 refleja que, del total de personas participantes que respondieron la escala, el 36% de la muestra se encontraba en el segmento 1 y el 64% se posicionaba en el segmento 2, por lo que es posible apreciar que –en el grupo estudiado– la mayoría corresponde a un estilo de afrontamiento activo.

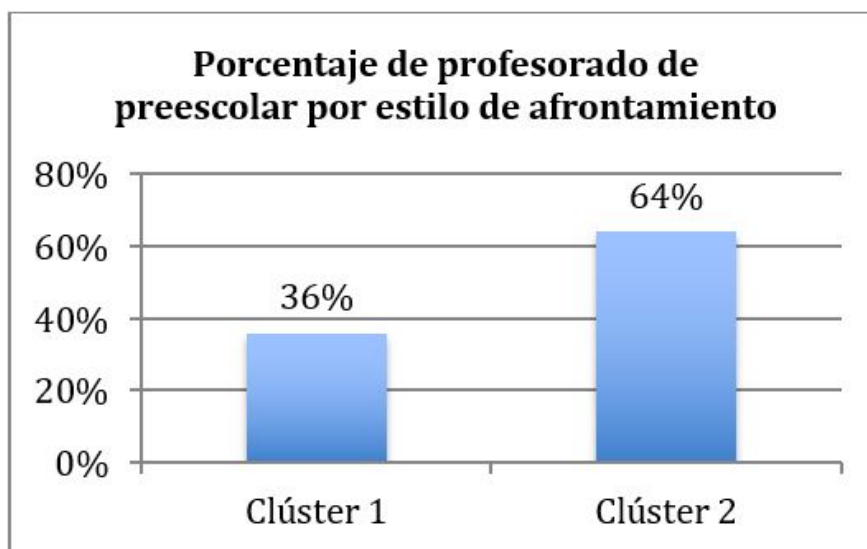


FIGURA 3.
Profesorado de preescolar según estilo de afrontamiento
Fuente: Elaboración propia con programa SPSS V.026.

Se decidió realizar algunos cruces de información de la escala, con la caracterización sociodemográfica de las personas participantes, esto con la intención de entender si dichas variables influyen en su segmento de pertenencia. Se ejecutó una re-codificación de la pregunta tipo Likert: *Consulta el problema con profesionales*, luego se hizo un análisis llamado Top Two Boxes, donde se consideró como *Sí* a quienes respondieron 4: La mayoría de las veces; o 5: Siempre; y *No* al resto. Luego de llevar a cabo una tabla de contingencia con esa nueva variable (top two boxes) y tabularla contra el segmento de pertenencia para ver si son dependientes, se obtuvo una correlación significativa, por lo que se interpretó que las personas con un estilo de afrontamiento pasivo presentan una conducta neutra hasta recibir instrucciones para proceder ante una emergencia, en comparación con una persona con un estilo de afrontamiento activo, que tiende a actuar para resolver con base al conocimiento que ya tiene incorporado. Adicionalmente, fue posible apreciar que el personal docente que no hace frente a la emergencia carece de conocimiento sobre la Política de Seguridad Escolar y Parvularia y sus orientaciones para afrontar contextos de emergencia.

Entrevista en profundidad

Para conocer la perspectiva de las personas participantes respecto de sus respuestas de afrontamiento en situaciones de emergencia, y complementar los resultados de la escala aplicada, se efectuó una entrevista en profundidad con aquellas personas que manifestaron interés de participar. En primera instancia, se procedió a la transcripción de las entrevistas, luego se esgrimió el análisis de contenido, establecido en categorías y subcategorías de información. Estas se analizaron y ejemplificaron con citas textuales para profundizar en la comprensión de las percepciones de las personas participantes. Al construir el proceso recopilatorio de información –con el objeto de facilitar el levantamiento de datos y orientarlo hacia los objetivos de la investigación– se definieron categorías y subcategorías apriorísticas, lo que permitió direccionar los instrumentos recopiladores de la información. (Cisterna, 2005)

Para resguardar la confidencialidad de quienes participaron, el método que se utilizó para identificar los relatos se organizó con sistema de siglas: Educadora de Párvulos 1 IE1, Educadora de Párvulos 2 IE2, Educadora de Párvulos 3 IE3, Educadora de Párvulos 4 IE4. A continuación, se observa un análisis la información que fue obtenida:

Categoría: Respuestas de afrontamiento

Subcategoría: Emociones

Con base en los relatos, se desprendió que, en situaciones de emergencia, junto con surgir una amplia gama de emociones, se tendía a buscar la contención de la situación al llamar a la calma y resguardar la seguridad física, IE4:

Primero si pasa algo, por ejemplo, un temblor, evacuar a una zona segura. Con lienzos, para que no se desordenen. Cantar para calmarlos. Salir como trencito, para que lo vean como un juego. Después que los vea calmados, llamar a sus mamás. (IE4, comunicación personal, 25 de junio de 2020).

Lo que emerge en el discurso de la participante es el concepto de regulación emocional, el que se halla estrechamente relacionado con el de afrontamiento (Cole et al., 1994; Gross y Thompson, 2007; Koole, 2010). El perfil de alta regulación emocional se asocia positivamente con estrategias de afrontamiento activo, con la implementación de estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, de búsqueda de apoyo y de planificación (Cabanach et al., 2018).

Sin duda, afrontar situaciones de emergencia puede remover el plano de las emociones, las cuales varían entre el miedo, la calma y la inquietud, y se presentan relatos como los que a continuación se detallan, IE1:

Temblores si me han tocado, la verdad me da mucho miedo, y en lugar en el que estamos en Reñaca es un centro que está cerca del estero, en zona de inundación. La primera vez me tuvieron que agarrar porque iba a salir corriendo, aunque tampoco conozco mucho, pero es que fue el susto, pero por eso también es bueno que trabajemos con más educadoras y asistentes, porque así puedes apoyarte. (IE1, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

IE3: Todas esas inquietudes, las angustias que surgen de lo que pueda venir, con el movimiento social, por ejemplo, hubo que modificar todos los planes y hubo que integrar estas situaciones, por ejemplo, el tema de cómo reaccionar ante las bombas lacrimógenas, cuál es la función que teníamos [educadoras] ante las barricadas, frente balacera, se agregaron varios escenarios más que no estaban considerados antes. (IE3, comunicación personal, 22 de junio de 2020).

La modulación activa de estas emociones, tomando acciones para abordarlas –ya sea a través de búsqueda de apoyo o a través de planificación frente a hechos de emergencia– se encuentran en la línea de lo planteado por Carver et al., (1989), quienes señalan que pueden considerarse formas de afrontamiento adaptativas, entre otras: la planificación, la reinterpretación positiva y el apoyo social.

En el plano educativo, para Bisquerra (2006) los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los

demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones y prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas” (p.18). De acuerdo con el planteamiento de Hobfoll et al., (1998), el constructo de apoyo social puede ser visto en sí mismo como un modelo de múltiples recursos, que envuelve diferentes aspectos de la interacción social, lo que aún más relevante que estas interacciones se den con un adecuado dominio de la educadora sobre sus emociones, aspecto que –a visión de las personas participantes– no cobraba la relevancia necesaria hasta los eventos asociados a la crisis social y pandemia:

IE2: Esta situación de Covid viene un poco a destapar esta necesidad desde lo emocional, porque, de hecho, en un inicio con la primera contingencia social, nosotros en la institución, empezamos a plantear la necesidad de ver cómo transmitimos esta información a los niños, de manera que sea objetiva, no poner ideas en su cabeza. Entonces empecé a trabajar con las educadoras, el tema de poder dialogar con los niños a través de los dibujos, mayor observación de conductas si tenían algún cambio, pero solo desde la asesoría pedagógica, desde el rol que teníamos nosotras, no como lineamientos más institucionales, como de más arriba. Pero ahora con el tema del Covid ha sido distinto, siento que hace como dos semanas que se empezó a dar más relevancia al tema emocional (IE2, comunicación personal, 19 de junio 2020).

Subcategoría: Acciones

La Fundación Integra (2016) indica que la seguridad debe ser vista desde una perspectiva integral que debe “garantizar el correcto actuar, las trabajadoras se deben preparar mediante la adecuada elaboración e implementación del plan preventivo” (p. 35).

En el caso de las personas entrevistadas, sus acciones tenían relación con el cumplir su rol y seguir el protocolo:

IE3: “Dejamos a dos educadoras abajo para contener. Cada una cumplía un rol. Yo bajaba con los niños a entregarlos, la directora por mientras veía el perímetro. Íbamos evacuando niños en la medida que veíamos que era seguro” (IE3, comunicación personal, 22 de junio de 2020).

También se asociaban con seguir indicaciones, lo que coincide con lo planteado en MINEDUC y ONEMI (2017), donde se indica que el Plan de Seguridad Escolar busca ser “Una herramienta permanente de gestión del riesgo, articuladora de los más variados programas de seguridad destinados a la comunidad educativa” (p.18)

No obstante, lo anterior parece ser que una de las principales acciones que se ejecutaba ante una emergencia era buscar a una colega o jefatura experimentada que brinde orientación:

IE1: Yo trato de hacer lo que me digan. Si hay un temblor, por ejemplo, como me dijo mi colega esa vez que me asusté, fui viendo a los niños, lo que ella me decía, porque yo en ese momento quería irme a mi casa. Preguntando, en general, si no sé algo, pregunto. (IE1, comunicación personal, 17 de junio 2020).

Se rescata del relato anterior, la relevancia que cobra la búsqueda de apoyo emocional, que se considera como una forma de regulación positiva según Carver et al., (1989), quienes distinguen la búsqueda de apoyo por razones instrumentales (pedir consejos, asistencia o información) de razones emocionales (apoyo moral, simpatía o entendimiento).

De igual manera quienes desconocían cómo proceder consideran relevante conocer su realidad y contextualizar medidas y protocolos:

IE2: Para mí lo primero en alguna emergencia, ya sea que hayamos tenido que evacuar por temblor o por ejemplo una fuga de gas, lo principal ha sido primero analizar un poco en el lugar donde estoy ubicada, dónde, en qué sala estoy (IE2, comunicación personal, 19 de junio 2020).

Tal como señala MINEDUC y Onemi (2017) “Para hacer un plan, es necesario tener un determinado conocimiento de la realidad que se requiere abordar para mejorarla, superar dificultades o consolidar aspectos que se reconocen como relevantes” (p.19).

Es posible apreciar que, en relación con las experiencias de emergencia significativa que han vivido, estas son diversas y están relacionadas con cuestiones propias del trabajo con niños, niñas y sus familias, como lo son las caídas fuertes o situaciones de violencia intrafamiliar y otras que responden a la realidad local, nacional

y mundial, como lo son fugas de gas, protestas, temblores, terremotos y la emergencia sanitaria asociada al virus SARS-CoV-2.

A continuación, se presenta en la Tabla 3, una síntesis de la información recabada:

TABLA 3
Síntesis de los resultados de la investigación

Aplicación de la Escala de Afrontamiento Frente a Riesgos Extremos en el profesorado de preescolar en Chile en el contexto de emergencias masivas: Estudio de caso

| | | | |
|--|--|--|---|
| Hallazgos | 1. Las personas que presentan un estilo de afrontamiento activo, actúan para resolver la emergencia con base al conocimiento que tienen incorporado. | | |
| | 2. Las personas que no hacen frente a la emergencia carecen de conocimiento sobre la Política de Seguridad Escolar y Parvularia. | | |
| Escala de Afrontamiento Frente a Riesgos Extremos | Estilo pasivo (Clúster 1) | Corresponde al 36% de las personas participantes | 1. Comportamiento neutro 2. Comportamiento pasivo 3. No busca apoyo del entorno |
| | Estilo activo (Clúster 2) | Corresponde al 64% de las personas participantes | 1. Comportamiento proactivo 2. Seguridad y convicción 3. Busca apoyo del entorno |
| Respuestas de afrontamiento | Acciones | | 1. Cumplir su rol 2. Seguir indicaciones 3. Buscar apoyo de persona experimentada 4. Prestar ayuda 5. Conocer su realidad (entorno) 6. Contextualizar medidas 7. Seguir protocolo |
| | Emociones | | 1. Contención emocional 2. Miedo 3. Calma 4. Inquietud 5. intento de resguardo |

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio buscó identificar las respuestas de afrontamiento que implementa el profesorado de preescolar frente a una situación de emergencia masiva en el desempeño de su rol profesional. Los resultados revelaron que el estilo de afrontamiento activo era predominante en un 64% de la población participante, las estrategias de afrontamiento más usadas se relacionan con modulación emocional (emociones) y planificación (acción); se aprecia una concordancia con el perfil de alta regulación emocional planteado por Cabanach et al., (2018). De igual forma, se presentó otra estrategia asociada a la búsqueda de apoyo en el entorno, que se concentra en línea con el constructo de apoyo social planteado por Hobfoll et al., (1998).

Los resultados obtenidos se encontraron en coincidencia con otro estudio similar realizado en Chile (Mella-Morambuena et al., 2020), que buscó describir estrategias de afrontamiento en las partes apoderadas durante el confinamiento por Covid-19. Se encontraron resultados que señalan que las estrategias utilizadas son el afrontamiento activo, la religión y el apoyo emocional. De estas estrategias, coincidió que en el presente estudio la búsqueda de apoyo emocional del entorno fue preponderante y llamó la atención que el elemento religioso no emergió en el discurso de las personas participantes.

En cuanto a la información recabada en esta investigación, se concluyó que un componente esencial del afrontamiento activo es la búsqueda de apoyo y la planificación frente a hechos de emergencia. Sobre lo señalado, la falta de preparación y capacitación en temáticas asociadas a la contención emocional que emergió en el discurso se considera necesaria dado que el proceso de construcción y comunicación del significado no solo permite cierta regulación, sino que también contribuye a comprender, retroalimentar y mejorar estrategias, lo que consecuentemente incidirá de manera positiva en el afrontamiento de emergencias masivas en el contexto educativo.

Se espera que este estudio exploratorio sea un aporte al contexto nacional e internacional, ya que, el poder identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas por el personal docente en contextos de emergencias masivas, puede ayudar a las instituciones educativas y a los investigadores comprender las posibles implicancias del rol emocional en el abordaje de estos eventos.

Como limitación de este estudio se encontró, por una parte, el tamaño de la muestra y por otra, las condiciones de aislamiento físico impuestas en el contexto de pandemia. Si bien los antecedentes recopilados en una investigación exploratoria donde se utiliza el método de caso no pueden ser generalizables a toda la población, el cruce de información brindada por la escala y el contenido de las entrevistas en profundidad, rescataron elementos que pueden ser recogidos en futuros estudios. Se espera que nuevas investigaciones puedan superar las limitaciones mencionadas y den a conocer nuevos antecedentes que permitan comprender la conducta humana en contextos de emergencia, con el objeto de dotar a la población con mayores herramientas para afrontar estos eventos en el plano educativo.

REFERENCIAS

- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25. <https://bit.ly/2Qg4y9K>
- Camus, P., Arenas, F., Lagos, M. y Romero, A. (2016). Visión histórica de la respuesta a las amenazas naturales en Chile y oportunidades de gestión del riesgo de desastre. *Revista de geografía Norte Grande*, (64), 9-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022016000200002>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González, L. y Corrás, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.aree>
- Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cole, P., Michel, M. y Teti, L. (1994). The development of emotion, regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-100. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Creswell, J. y Plano, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2da ed.). Sage Publications.
- Endler, N. y Parker, J. (1994). Evaluación del afrontamiento multidimensional: estrategias de tarea, emoción y evitación. *Evaluación psicológica*, 6(1), 50-60. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.1.50>
- Fundación Integra. (2016). *Más Sanos y Seguros, Material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna*. <https://bit.ly/2QbWuqm>
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.

- Hobfoll, S.E. (2001). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hobfoll, S.E., Schwarzer, R. y Chon, K. (1998). Disentangling the stress labyrinth: Interpreting the meaning of the term stress as it is studied in health context. *Anxiety, Stress and Coping*, 11, 181-212. <https://doi.org/10.1080/10615809808248311>
- Holahan, C., Moos, R. y Schaefer, J. (1996). Coping, Stress Resistance, and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning. En M. Zeider y N. Endler. (Eds), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (pp. 24-43). John Wiley and Sons.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2020). *Balance INDH a un año del 18 de octubre* [Figura]. <https://www.indh.cl/archivo-de-reportes-de-estadisticas/>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Jorquera, F. (2013). *Desastres Socionaturales: Construcción Social y Políticas Locales de Prevención*. XXIX, Congreso ALAS CHILE 2013.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. En J. De Houwer y D. Hermans (Eds.), *Cognition & emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 128-167). Psychology Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, E. y Marván, M. (2004). Validación de una escala de afrontamiento frente a riesgos extremos. *Salud Pública de México*, 46(3), 216-221. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342004000300011
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Loewenthal, K. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. UCL Press.
- Mella-Morambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, Y. y Del Valle, M. (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la COVID-19. *Ciencia y Tecnología*, 9(2), 322-333. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.324>
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para el Buen Trato en Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1142>
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3uMMRxt>
- MINEDUC. (2019a). *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia*. <https://bit.ly/3uIoFwf>
- MINEDUC. (2019b). *Política de Seguridad Escolar y Parvularia*. (Segunda ed.). Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3tDA7rv>
- MINEDUC. (2020). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. <https://bit.ly/33C9cSz>
- MINEDUC y ONEMI. (2017). *Plan integral de seguridad escolar, manual de metodologías para su elaboración*. <https://bit.ly/2Qg6dfu>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2020). *Decreto 104/2020: declara estado de excepción constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile. <http://bcn.cl/2f9tx>
- Morales, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas. <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Terminología sobre reducción del riesgo de desastres*. https://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologySpanish.pdf
- Sordes, F., Esparbès, S. y Tap, P. (1997). Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence. Étude différentielle selon l'âge et le sexe. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, (20), 123-145. <https://doi.org/10.3406/spira.1997.1596>
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage.
- Tap, P., Sobal, E. y Neves, M. (2005). Escala Toulousiana de Coping (ETC): Estudo de Adaptação à População Portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(1), 47-56. <https://bit.ly/3o9Lab0>
- Tijoux, M. (2019). Octubre 2019: ¿Rebelión Popular en Chile? *Revista Pléyade*, (Especial), 31-34. <http://www.revistapleyade.cl/wp-content/uploads/Pleyade-especial-Revueltas-en-Chile-2019-2020.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Leigh González, C., Leigh González, E. y Gómez Zuloaga, S. (2022). Aplicación de la Escala de Afrontamiento Frente a Riesgos Extremos en el profesorado de preescolar en Chile en el contexto de emergencias masivas: estudio de caso. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43853>